MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII

AL REPUBLICII MOLDOVA

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

MATERIALELE CONFERINȚEI REPUBLICANE A CADRELOR DIDACTICE

28-29 FEBRUARIE 2020

VOLUMUL III

DIDACTICA ŞTIINȚELOR FILOLOGICE

CHIȘINĂU, 2020

[37.016+81/82.09]:378(082)=00
M 47

Comitetul ştiinţific:
Eduard COROPCEANU, preşedinte, profesor universitar interimar, doctor, rector UST
Lora MOŞANU-ŞUPAC, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Valeriu BORDAN, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Angela GLOBA, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Natalia GRÎU, Secretar de Stat, MECC
Valentin CRUDU, doctor, şef Direcţie Învăţământ General, MECC
Lilia POGOLŞA, profesor universitar, doctor habilitat, director IŞE
Nicolae CHICUŞ, profesor universitar, doctor, rector UPS „Ion Creangă”
Mitrofan CIOBAN, academician, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Norbert PICULA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Krakow, Polonia
Laurenţiu ŞOITU, profesor universitar, doctor, Universitatea A.I. Cuza din Iaşi, România
Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Viorica ANDRIŢCHI, conferenţiar universitar, doctor habilitat, UST
Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Comitetul organizatoric:
Andrei BRAICOV, **preşedinte**, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Nicolae ALUCHI, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Ion MIRONOV, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Olga GHERLOVAN, conferenţiar universitar doctor, decan UST
Galina CHIRICĂ, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Larisa SALI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Maria PAVEL, conferenţiar universitar, doctor, UST
Dorin PAVEL, conferenţiar universitar, doctor, UST
Ala GASNAŞ, lector universitar, doctor, UST
Viorel BOCANCEA, conferenţiar universitar, doctor, UST
Elena SOCHIRCĂ, conferenţiar universitar, doctor, UST
Boris NEDBALIUC, conferenţiar universitar, doctor, UST
Diana CHIŞCA, conferenţiar universitar, doctor, UST
Anatol IONAŞ, conferenţiar universitar, doctor, UST
Valentina BOTNARI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Valentina MÎŞLIŢCHI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Silvia GOLUBIŢCHI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Nadejda OVCERENCO, conferenţiar universitar, doctor, UST
Elena RUSU, conferenţiar universitar, doctor, UST
Tatiana CIORBA-LAŞCU, lector universitar, UST
Vera ZDRAGUŞ, lector universitar, UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

RESPONSABILITATEA PENTRU CONŢINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii

Materialele Conferinţei Republicane a Cadrelor Didactice, 28-29 februarie 2020/ Univ. de Stat din Tiraspol ; com. şt.: Eduard Coropceanu (preşedinte) [et al.] ; com. org.: Andrei Braicov (preşedinte) [et al.]. – Chişinău : S. n., 2020 (Tipografia UST) – . – ISBN 978-9975-76-300-4.

Vol. 3 : Didactica ştiinţelor filologice. – 2020. – 375 p. : fig., tab. – Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-76-303-5..

[37.016+81/82.09]:378(082)=00
M 47

Copyright © Tiraspol State University, 2020

CUPRINS

SECȚIA 7. DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE 6

Angheliuc Doina, **Străjescu Natalia**. Strategii de predare a nuvelelor lui Ion Druţă 7
Antip Crina-Ramona. Educarea gustului literar şi formarea unei atitudini morale prin proverbe şi snoave folosind metode metacognitive 11
Baraliuc Nadejda. Esteticul în opera literar-artistică 15
Beloconi Olga. Evoluţia conceptului de fractalitate în ştiinţa literară. Noţiunea de fractal literar 18
Bologan Tatiana, **Oleinic Viorica**. Literaţia vizuală: de la ludicul desenului la ţesătura textului 23
Botnari Liliana. Cromatica verdelui în creaţia viereană 33
Butnaru Tatiana. Abordări interdisciplinare în studierea folclorismului actual 37
Crăciun Alexandra. Rolul întrebărilor în dezvoltarea competenţei de comunicare 41
Curicheru Tamara. O abordare didactică a adevărului ştiinţific despre limba română, cultură şi identitate naţională 44
Dănăilă-Moisă Mihaela. Limbajul: delimitări conceptuale 47
Dogaru Veronica. Dezvoltarea creativităţii la lecţiile de limba şi literatura română 51
Dumbrăveanu Tatiana. Stimularea motivaţiei studierii limbii şi literaturii române de elevii din instituţiile cu program în limbile minorităţilor naţionale prin utilizarea tehnicilor comunicative 56
Gavriliuc Violeta. Formarea abilităţilor de autoevaluare în cadrul lecţiilor de limba şi literatura română 64
Gheniţă Silvia. Învăţarea prin proiecte la disciplina limba şi literatura română 70
Iarovoi Rodica. Impactul lecturii asupra formării-dezvoltării personalităţii elevului 75
Iovu Elisaveta. Imagologia comparată: direcţiile ei de cercetare 79
Lebediuc Adela. Dezvoltarea competenţelor transdisciplinare în procesul studierii genului liric 86
Lungu Nina, **Stepanov Ludmila**. Valori morale transmise prin intermediul *Cărţii cu jucării* de Tudor Arghezi 91
Lupu Doina. Despre puterea ascunsă a poveştilor 97
Lupu Doina. Atelierul de lectură – formă de organizare a lecţiilor de română 99
Nicoară Aurica. Modalităţi de abordare a textelor literare în clasă 103
Nogailîc Iulia. Activităţile interactive în cadrul învăţământului formativ 107
Parascan Olga. Autoevaluarea – metodă complementară de evaluare la limba şi literatura română în clasa a V-a 113
Pavlov Tatiana. Eficientizarea demersului didactic prin utilizarea instrumentelor web la orele de limba şi literatura română 118
Păduraru Daniela. Team-teaching 123
Plămădeală Larisa, **Slavenschi Emilia**. Sugestii de predare-învăţare-evaluare a basmului în gimnaziu 128

Prodan Tatiana, **Străjescu Natalia**. Tehnici de predare în cadrul atelierului de lectură a prozei scurte basarabene. *Robul de ieri* de Nicolae Rusu 132
Prohor Inga. Formarea/dezvoltarea competenţei de autocunoaştere şi autorealizare la orele de limba şi literatura română 136
Radu Ala. Scrierea creativă – o necesitate curriculară actuală 141
Revenco Victoria, **Dubciuc Ludmila**. De la pluridisciplinaritate spre transdisciplinaritate 144
Russu Alisa. Abordarea inter- şi transdiciplinară la orele de limba şi literatura română prin metoda proiectului (instituţii cu predare în limbile minorităţilor naţionale) 148
Serdeşniuc Cristian. Rolul didactic al liricii vierene în formarea unor idealuri umane 155
Slavenschi Emilia, **Plămădeală Larisa**. Valorificarea proverbului prin prisma exigenţelor curriculare 162
Stepanov Ludmila, **Taburceanu Polina**. Valoarea educativă a creaţiei lui Grigore Vieru 166
Străjescu Natalia. Strategii de predare a romanului sentimental. *Elena* de Dimitrie Bolintineanu *vs* *Adela* de Garabet Ibrăilenu. Tangenţe şi diferenţe 173
Stratan Natalia. Predarea câmpurilor lexico-semantice în gimnaziu şi liceu 179
Taburceanu Polina. Dezvoltarea competenţelor interculturale la elevi în contextul predării dramei *Răzvan şi Vidra* de B.P. Hasdeu 184
Taburceanu Valerii, **Taburceanu Polina**. Abordarea romanului *Maitreyi* de Mircea Eliade din perspectivă interculturală 192
Vişnevschi Stela. Interviul-formă, procedeu utilizat în cadrul orelor de comunicare la lecţiile de limba şi literatură română (un imperativ al timpului) 199
Vîntu Victoria. Valoarea didactică a mijloacelor audio-vizuale 204

SECȚIA 8. DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII RUSE 208

Боброва Юлиана. Методы и приёмы, способствующие успешному написанию эссе 209
Бодлева Татьяна. Антиутопические тенденции в романе Т. Н. Толстой «Кысь» (к вопросу изучения произведения в школе) 215
Горшкова Марина, **Бояринова Ольга**. Работа по изучению окказионализмов на уроках русского языка и литературы в 5 классе 223
Гуня Рина. Нормы и приёмы изучения орфоэпии 229
Дамьян Надежда. Рассмотрение народных традиций на занятиях по фольклору (на примере чаепития) 236
Кимаковская Ирина. Приемы работы с текстом на уроках русского языка и литературы 240
Колесник Любовь. Методические рекомендации для работы над лирикой в гимназии/лицее (на материале творчества поэтов пушкинской поры) 251
Никитина Евгения. Межпредметные связи как дидактическое условие всестороннего усвоения основ наук в школе 256

Парахонько Людмила. Лингводидактический аспект проблемы «тавтология» (на материале первой главы «Пролегомен» из романа Е. Водолазкина «Лавр»)..... 262
Полищук Павел. Компетентностно-ориентированные задания по теме «Античность» на уроках всемирной литературы в 10-х классах 268
Понятовская Наталия. Компетентностно - ориентированные задания как средство повышения мотивации к изучению литературы..... 275
Прокопий Люба. Работа с текстом в лингвокультурологическом аспекте на уроках русского языка и литературы в гимназическом цикле..... 282
Сайко Ольга. Изучение фразеологизмов как возможный вариант интеграции урока русского языка и литературы..... 290
Цымбалюк Елена. Использование ЦОР на уроках русского языка и литературы как средство формирования межкультурной компетенции 294

SECȚIA 9. DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ENGLEZE ȘI FRANCEZE 301

Arpentii Tatiana. Using motivational dramatic activities in the development of students' language skills..... 302
Bîcu Nastea. L'importance de l'etude de la culture française dans la maitrise de la langue..... 309
Bîzgu Elena. Teaching vocabulary as one of the aspects of the linguistic sub-competence at the intermediate level..... 316
Burdujan Radu. The assessment of meaning cues while using the strategy of running records... 322
Burea-Titica Svetlana. Second language acquisition in early childhood 326
Ciorba-Lașcu Tatiana. Practical approaches to the short story designed to foster students' English communicative skills..... 332
Cozma Veronica. The importance of music in learning a foreign language 338
Darawsha Ahlam. The increase of creative imagination within building language abilities..... 341
Dolganiuc Ana. Developing multi-inter cultural competence to improve students' communicative skills..... 348
Mamaliga Angela. The role of visuals aids in teaching grammar..... 353
Osipov Angela. Dezvoltarea componenței pragmatice în cadrul lecțiilor de limba străină – abordare curriculară 357
Turuta Alina. Using games in the development of pupils' creativity in the English classroom.... 361
Turuta Cristina. Effective strategies of developing pupils' reading comprehension skills..... 366
Zdragus Vera. La bande dessinée: outil de travail dans l'enseignement/apprentissage du FLE ... 372

Secția 7

DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

CZU: 372.882

STRATEGII DE PREDARE A NUVELELOR LUI ION DRUŢĂ

Doina Angheliuc, învăţătoare
IP Gimnaziul Cucuruzeni, Filiala „Zorile”, s. Zorile, r. Orhei
Natalia Străjescu, dr., conf. univ.
Catedra Limba şi Literatura Română, UST

Ion Druţă este unul din cei mai mari scriitori basarabeni, care, prin operele sale, sădeşte în sufletul nostru câte un grăunte de demnitate, omenie, milostenie, patriotism, cumsecădenie. Adânc moralizator şi interesant construită, opera druţiană e o oglindă reflectoare a celor mai înalte simţăminte caracteristice poporului român.

Lucreţia Bârlădeanu afirmă: „I. Druţă, omul cu cele mai multe doruri, este un promotor al valorilor ce cristalizează frumuseţea, originalitatea şi existenţa unui popor. Astfel, pentru personajul druţian este esenţial substratul sufletesc, interioritatea cea mai ascunsă. Omul conceput de scriitor e o fiinţă profundă, capabilă să comunice cu lumea la un nivel mai complex, promovând valori ca: familia, munca, dragostea şi cele mai nobile calităţi: demnitatea, bunătatea, mila, curajul, credinţa” [1, p. 7].

Conceptul filozofic asupra vieţii reflectat în opera lui Ion Druţă a constituit un subiect important în exegezele literare. În nuvele, romane şi drame naratorul exprimă „straturile abisale ale fiinţei noastre în timp, spaţiu şi istorie, poeticitate ce provoacă uimire şi farmec estetic prin descoperirea de noi faţete şi semnificaţii ale cosmosului omenesc, cu parametrii lui constituenţi: spiritual, etic, ontologic, religios, filozofic, metafizic” [2, p. 698].

Druţă e artistul care crede în forţa, integritatea şi frumuseţea vieţii populare, fiind conştient de valoarea inestimabilă a legendelor şi tradiţiilor, de harul poetic şi muzical incontinuu al poporului. De aici provine blândeţea, aspră în sunet, a frazei lui. Ion Druţă îşi consacră toată energia talentului său excepţional pentru promovarea imaginii poporului nostru acasă şi în lume, cărămidă cu cărămidă, în edificiul demnităţii noastre.

Prin cele mai perfecte nuvele, Ion Druţă a reuşit să dezvăluie lumii întregi adevărata „faţă” a sufletului neamului dintre Nistru şi Prut, frumuseţea lui poetică şi înţelepciunea-i nepieritoare, credinţa neclintită în adevăr, în datini şi în cele sfinte. Pentru personajele druţiene, munca reprezintă cea mai frumoasă şi nobilă activitate; mai mult ca atât, ea constituie şi una dintre principalele forme de existenţă.

Şi pentru Moş Mihail din nuvela *Sania* munca este sensul vieţii. Bătrânul i se dedă ei cu trup şi suflet, până la sacrificiu, urmărind un scop nobil: „O sanie – atâta îi

trebuie omului şi iar e om. Numai să-i faci o sanie pe care au visat-o toţi lemnarii de pe lume, câţi lemnari au fost, o sanie pentru care ar plânge după drum şi drumul după dânsa" [3, p. 139].

Teama de a nu putea da celor care vin un cod etic, în care să fie definit limpede binele şi frumosul, este o dimensiune esenţială a lumii druţiene. „Important e să nu fim lipsiţi de aceste valori ca să înţelegem cât de mult ne lipsesc" [4]. Acest cod etic este transmis de Ion Druţă celor care vin prin intermediul nuvelelor lăsate drept moştenire: *Sania*, *Toiagul păstoriei*, *La noi în sat*, *Ultima lună de toamnă*, *Samariteanca*.

„Scrisul artistic druţian se proiectează în mari simboluri" [5, p. 153], adevăratele lui valenţe se află nu atât în text, cât în subtext. Astfel, interesul faţă de opera lui Ion Druţă trebuie să fie, prin excelenţă, unul estetic. Personajul druţian, conform acestei concepţii, nu este numai un purtător de mesaj, ci o entitate cu logică autonomă. Acest fapt îl descoperim prin studierea nuvelelor lui Ion Druţă în ciclul gimnazial şi anume în clasa a VII-a – *Sania* şi în clasa a IX-a – *Toiagul păstoriei*.

Astfel, elevul îşi dezvoltă personalitatea, îşi sădeşte o mentalitate pozitiv-constructivistă şi reuşeşte să se ridice din starea primară, biologică, într-o stare spirituală, culturalizată. Valorile culturale esenţiale ale omenirii, descoperite prin intermediul conţinuturilor învăţământului se vor impregna în cunoştinţele generale ale elevului, punând baza unei comunicări interumane şi fundamentul cultural al personalităţii acestuia. „Numai literatura şi arta dezvoltă mintea, sensibilitatea, spiritul omului. Literatura şi arta formează tot ce e frumos în creierul nostru" [6, p. 4].

Aplicând ideile menţionate mai sus, cu referinţă la nuvelele scriitorului Ion Druţă, ne propunem să realizăm un proiect didactic – ERRE – la clasa a VIII-a [7], la nuvela *Sania*, în care vom aplica următoarele tehnici:

Evocarea o deschidem cu metoda *Termeni-cheie.* Înainte de a citi nuvela *Sania*, se dau elevilor următorii termeni-cheie, cu ajutorul cărora să alcătuiască un text: *vocaţie*, *meşter*, *sanie*, *muncă*, *înţelept*, *vara*, *iarna*, *creaţie*. Fiecare grup se va gândi ce relaţii, ce conexiuni pot exista între aceste cuvinte. Vor avea ca sarcină să alcătuiască un scurt text, pe care îl vor prezenta în faţa clasei, pentru ca mai apoi, citind textul, să identifice punctele comune şi deosebirile între creaţia lor şi a autorului.

La **Realizarea** sensului, pentru a verifica întelegerea conţinutului lecturat, ne propunem să utilizăm metoda *Caligrama* (propoziţiile sunt aranjate în aşa fel încât să reprezinte forma obiectului care constituie tema propusă spre studiu – *Sania*).

Argumentează filozofia muncii lui moş Mihail în procesul de construire a saniei, interpretând detaliile textuale:

Momentul iniţial:

- ❖ I-a măsurat tulpina din ochi;
- ❖ A încercat de nu dă drumul la coajă;

Parcursul muncii:

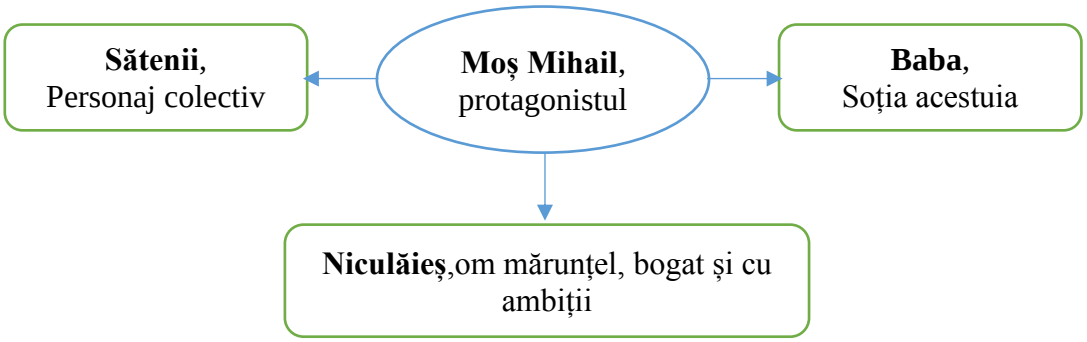
- ➢ Îl vedeai tot mai des stând în mijlocul ogrăzii…;
- ➢ S-a tot uitat la coroana nucului, ghicind cam cum îi vine rădăcina…;
- ➢ Până la Anul Nou… de abia a dovedit să despice nucul în două…;
- ➢ Când au venit viscolele... de abia a dovedit să facă tălpile…;
- ➢ Domol, tăcut, sta zile întregi în picioare lângă vârstac…;

Momentul final:

- ▪ Spre amiază, sania era gata…;
- ▪ Da-i frumoasă, bat-o pustia…

Pentru a verifica daca elevii au înţeles valoarea muncii personajului principal, utilizăm metoda *Ciorchinele*.

- ➢ Apreciază modul de conştientizare, de către protagonist, a valorii muncii sale, în comparaţie cu punctele de vedere ale personajelor indicate:



Pentru a urmări dezvoltarea capacităţii de exprimare scrisă a elevilor, se va utiliza tehnica *Atelierul de scriere.*

- ❖ Explică de ce protagonistul ezită să creadă că sania îi este opera visată.

La **Reflecţie**, ar fi binevenit să utilizăm metoda *Graficul T*, pentru a verifica nivelul de înţelegere a textului ca realitate.

- ❖ Pronunţă-te *pro* sau *contra* ideii lui Ion Druţă: Adevărata vocaţie e mai presus de toate.

Pro	Contra
...	...

Pentru a rezuma toată informaţia despre nuvela *Sania*, putem utiliza metoda *Cartea de vizită a textului.*

Cartea de vizită a nuvelei *Sania* de I. Druţă

- Autorul.....
- Personajele.....
- Expresii plastice.....
- Formulaţi o singura propoziţie în care să surprindeţi mesajul nuvelei.
- Identificaţi un singur cuvânt care exprimă esenţa operei.
- Specificaţi trei calificative cu care este caracterizată sania, ca obiect de vis şi ca obiect real.
- Demonstraţi că sania, în calitate de operă de artă, a devenit în ochii lui moş Mihail simbolul creaţiei desăvârşite
- Alegeţi o singură culoare care este semnificativă pentru subiectul operei. Argumentaţi alegerea!
- Enumeraţi motivele pentru care aţi recomanda lectura acestei opere altor persoane.

În cadrul **Extinderii**, vom aplica metoda *Puzzle*.

Restabiliţi şi comentaţi proverbul: „Artistul trăieşte veşnic prin creaţia sa”.

Ion Druţă a demonstrat că e un veritabil artist al cuvântului. Prin pledoaria pentru valorile umane supreme, efectuată cu mijloace originale şi memorabile, în primul rând, prin personaje interesante, prin replici pline de sensuri profunde, prin simboluri sugestive, printr-un zbor de nestăvilit al fanteziei, operele lui Ion Druţă sunt o contribuţie certă la dezvoltarea literaturii române din Republica Moldova.

Bibliografie

1. Bârlădeanu L. I. Druţă - o emblemă a moldovenismului. În: Contrafort, 9, 10 septembrie-octombrie.
2. Dolgan M. Rezumat. În culegerea colectivă: Fenomenul artistic Ion Druţă. Chişinău, 2008.
3. Cartaleanu T., Cibanu M., Cosovan O. Limba şi literatura română. Chişinău: Ştiinţa, 2013.
4. Roşca N. Oare ce mai face Druţă? În: Moldova. Revistă de cultură şi dialog social, 1-2, 2011 ianuarie-februarie.
5. Coroban V. Scrieri alese. Chişinău: Literatura artistică, 1983.
6. Arseni N. articolul din Flacăra, nr. 11/ 9 martie, 1974.
7. Curriculum național la limba şi literatura română pentru clasele a V-a a IX-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010.

CZU: 37.018.2+37.034

EDUCAREA GUSTULUI LITERAR ŞI FORMAREA UNEI ATITUDINI MORALE PRIN PROVERBE ŞI SNOAVE FOLOSIND METODE METACOGNITIVE

Crina-Ramona Antip
Şcoala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”
localitatea Nicolae Bălcescu, judeţul Bacău, România

Rezumat. Studiul literaturii are ca scop dezvoltarea intereselor elevilor faţă de citirea unor opere, a dragostei de lectură, îmbogăţirea şi aprofundarea cunoştinţelor, impresiilor lor ca cititori, acumularea, pe baza operelor citite, a unei anumite experienţe de viaţă, conform căreia se formează principiile lor morale şi gustul estetic.

Cuvinte-cheie: principii morale, gust estetic, snoave, proverbe, metode metacognitive.

Motto: Este imposibil ca elevii să înveţe ceva, cât timp gândurile lor sunt robite şi tulburate de vreo patimă. Întreţineţi-i deci într-o stare de spirit plăcută, dacă vreţi să vă primească învăţăturile. Este tot atât de imposibil să imprimi un caracter frumos într-un suflet care tremură, pe cât e de greu să tragi linii frumoase şi drepte pe o hârtie care se mişcă.
*(*John Locke, *Some thoughts concerning education*)

Ca proces şi produs original, creator, reforma pedagogică, născută odată cu învăţământul, este o „invitaţie” la schimbare ce include, ca acţiuni complementare, cercetarea şi inovaţia în educaţie la nivel material, (mijloace de învăţământ, manuale) „de concepţie”, (conţinuturi, strategii) de conduită interpersonală educatori-educaţi etc.

Literatura este unul din obiectele principale în şcoala contemporană. Ea joacă un rol important în cursul umanizării şcolii, deoarece susţine formarea activă a personalităţii. Fiind artă a cuvântului, literatura este şi deţinătoarea unei energii spirituale eficace, care are menirea de a influenţa pozitiv asupra omului, de a-i acorda ajutorul necesar, a-l susţine în orice timp în orice situaţie.

Una din funcţiile cele mai importante ale literaturii este pregătirea cititorului cult, capabil să aprecieze de sine stătător o operă literară.

Studierea literaturii în şcoală are **scopuri** multiple: altoirea în sufletul tinerii generaţii a dragostei faţă de literatură ca artă a cuvântului, faţă de literatura naţională; interpretarea literaturii române în contextul altor literaturi; familiarizarea elevilor cu opera artistică – „instrument” specific pentru descoperirea nu numai a lumii înconjurătoare, dar şi pe sine înşişi; intensificarea funcţiei literaturii ca unul din importantele aspecte ale formării conştiinţei naţionale, a confirmării demnităţii omeneşti; obţinerea unui anumit volum de cunoştinţe despre istoria şi teoria literaturii; formarea deprinderilor de analiză a operelor artistice în corespundere cu stilul autorului, cu epoca prezentată în operă, cu poziţia cititorului; educarea unei persoane noi umane, bogate spiritual,

competente, o persoană creatoare; instruirea unui cititor dezvoltat din punct de vedere al esteticii.

Studiul literaturii are ca scop dezvoltarea intereselor elevilor faţă de citirea unor opere, a dragostei de lectură, îmbogăţirea şi aprofundarea cunoştinţelor, impresiilor lor ca cititori, acumularea, pe baza operelor citite, a unei anumite experienţe de viaţă, conform căreia se formează principiile lor morale şi gustul estetic.

La vârsta şcolară, lectura are un rol hotărâtor în îmbogăţirea şi dezvoltarea cunoştinţelor elevilor, în formarea gustului pentru citit, în cultivarea şi îmbogăţirea limbajului prin formarea şi dezvoltarea unui vocabular adecvat. Lectura literară pune la dispoziţia copilului cunoştinţe despre mediul înconjurător, despre viaţa oamenilor şi a animalelor, despre trecutul istoric al poporului, despre muncă şi profesiuni, educaţie cultural-artistică şi moral-religioasă. Prin textele studiate ea determină şi comportamentul viitor al copilului.

De aceea, încă din clasele mici, este necesar să cunoaştem ce şi cât citesc copiii, respectând particularităţile lor de vârstă. Copiii pot citi atât creaţiile literare dedicate lor, cât şi altele care, prin problematică, frumuseţea limbii şi mesaj interesează deopotrivă şi pe adulţi. Marea varietate a creaţiilor artistice aparţinând unor genuri şi specii literare diferite, care se integrează în sferă, evidenţiază receptivitatea copiilor faţă de frumos, dorinţa lor de cunoaştere

Dintre creaţiile literare de factură populară, basmele, poveştile, legendele, proverbele şi snoavele au rămas de-a lungul veacurilor operele cele mai îndrăgite de copii, începând din primii ani ai copilăriei şi până aproape de adolescenţă. Valoarea instructiv-educativă a acestora este deosebită.

Exprimând înţelepciunea şi năzuinţele poporului, necazurile şi bucuriile sale, lupta cu forţele naturii, relaţiile dintre oameni, proverbele şi snoavele îi ajută pe copii să înţeleagă complexitatea aspectelor vieţii.

Înţelegând conflictul dintre cele două forţe care apar într-un basm, micii cititori îşi formează reprezentări şi noţiuni despre dreptate, cinste, curaj, vitejie, hotărâre, perseverenţă, hărnicie. Ascultând basmele, copii sunt de partea dreptăţii, adevărului, binelui şi detestă nedreptatea, lăcomia, îngâmfarea, răutatea şi minciuna. Basmul este preţios şi pentru că pune într-o lumină vie ce e bine şi ce e rău, ajutându-l pe copil să-şi însuşească aceste reprezentări morale.

Lectura proverbelor şi snoavelor prezintă o deosebită importanţă educativă şi prin reliefarea calităţilor eroilor, care constituie pentru copii modele demne de urmat. Din faptele eroilor pozitivi (Făt-Frumos, Harap-Alb) ei învaţă să fie

curajoşi, perseverenţi şi hotărâţi, modeşti şi harnici, cinstiţi şi drepţi, prieteni adevăraţi.

Faptele eroilor Păcală sau Tândală îi amuză, dar şi îi pune în gardă, în acelaşi timp, asupra consecinţelor unor întâmplări amuzante, însă pline de subînţelesuri.

Să luăm, spre exemplu, snoava *Boierul şi Păcală*, studiată la clasa a V-a, după vechea programă, snoavă unde, prin metoda **Harta povestirii**, elevii identifică loc, timp, personaje, realizează rezumatul textului, iar sarcina de sfârşit este de a identifica morala snoavei, în acest caz, profesorul conducând şi orientând lectura în aşa fel încât micii cititori să identifice faptul că boierul este credul, iar Păcală este şiret şi hâtru, gândindu-se şi la un proverb adecvat.

Aşadar, elevii descoperă că Păcală, erou al snoavelor populare româneşti, este cunoscut pentru umorul şi isteţimea sa şi că se ascunde sub o mască de naivitate şi simplitate. Tratează autorităţile săteşti (popa, boierul, judecătorul) cu îndrăzneală şi ironie.

Tândală însă, este un personaj fictiv din folclorul românesc. Numele său provine din verbul *a tândăli* – cu sensul de *a pierde vremea fără a face nimic bun* sau *a lucra încet şi cu lene*. Substantivul ***tândală*** semnifică *un om care nu este bun de nimic, care lucrează fără niciun rost sau care îşi pierde vremea umblând aiurea*. Spre deosebire de Păcală, care este cunoscut pentru umorul şi isteţimea sa, Tândală este un leneş, care toată ziua doarme şi nu face nimic care să aibă vreun rost.

Educarea gustului literar şi formarea unei atitudini morale se poate realiza şi prin folosirea unor proverbe, la oră, elevii având sarcina, timp de un semestru, să aleagă fiecare câte un proverb pentru fiecare oră de curs de literatură, să-l transcrie pe tablă şi să-l comenteze, ilustrându-l printr-un desen adecvat, folosind metoda **Jurnalului dublu.**

„Ca parte a culturii populare tradiţionale, proverbele plăsmuiesc metaforic şi concis experienţa umană, constituind o parte semnificativă a reprezentărilor sociale. Ele au fost un mijoc de expresie a oamenilor din popor, dar mai sunt şi în zilele noastre, chiar dacă sub o formă mai redusă sau mai adaptată contextelor şi cerinţelor mediatice, un mijloc de comunicare deseori utilizat. Specifice culturii orale, proverbele au constituit obiectul celor mai vechi colecţii de folclor” [Ion Cuceu].

Astfel la proverbul *Gura omului numai pământul o astupă*, copiii au găsit morala precum că, gura omului, un mare amator de bârfe, este închisă doar când acesta moare.

Cu o lingură de miere prinzi mai multe muşte decât cu 20 de butoaie de oţet – este un proverb care face referire la eficienţa calmului şi a unor vorbe bune în ducerea la sfârşit a anumitor sarcini.

Ziua bună se cunoaşte de dimineaţă –acest proverb sugerează faptul că răutatea şi bunătatea sunt vizibile de departe, precum soarele dimineaţa sau mai poate sugera faptul că, dacă totul iese cu folos de la primele ore, atunci toată ziua va continua în acelaşii mod.

A căzut din lac în puţ – este unul dintre cele mai întâlnite proverbe româneşti în vorbirea curentă. Copiii au descoperit că aceasta se referă la cei care, încercând să scape de un necaz, au dat de altele mai mari.

O mână spală pe alta şi amândouă obrazul – acest proverb este, practic, un „apel" la ajutorul reciproc.

Unde e o mortăciune, acolo câinii se adună, alături de proverbul *Unde e stârvul, acolo şi vulturii* vin să surprindă lăcomia oamenilor.

Între ciocan şi nicovală – este unul dintre proverbele care a reuşit să treacă testul timpului, fiind destul de folosit şi astăzi şi vine să descrie situaţiile fără scăpare, în care ne regăsim adesea.

Proverbele *În buze miere şi în inimă fiere* şi *Vulpea îşi schimbă părul, dar năravul ba* surprind făţărnicia oamenilor.

Corb la corb nu scoate ochii – îi descrie, pe oamenii care îi protejează pe cei asemeni lor.

Am ac şi aţă de cojocul tău sugerează faptul fiecare este răsplătit după cum merită, adică *Fiecare naş îşi are naşul*, ca să răspundem printr-un alt proverb cunoscut.

Aşadar, prin studiul snoavelor şi proverbelor la oră, elevii vor putea conştientiza rolul familiei în societate, felul şi gândirea unui individ/ popor, morala textelor studiate având un impact pozitiv asupra lor, dezvoltându-le personalitatea şi formându-le caractere puternice. Prin activităţile de învăţare folosite, prin metodele metacognitive, se realizează competenţele necesare secolului al XXI-lea: competenţe de comunicare, capacităţi de adaptare, de colaborare, de ajutor reciproc, respect, prietenie, toleranţă, gândire critică, creativitatea şi curiozitatea intelectuală, soluţionare de probleme şi responsabilitate socială.

Bibliografie

1. Cuceu I. Dicţionarul de proverbe româneşti. Cluj: Litera International, 2006.
2. Crişan A., Dobra S., Sâmihăian F. Limba română. Manual pentru clasa a V-a. Bucureşti: Humanitas Educational, 2016.

CZU: 82-11-9

ESTETICUL ÎN OPERA LITERAR-ARTISTICĂ

Nadejda Baraliuc, doctor în pedagogie
Institutul de ştiinţe ale Educaţiei

Pentru a recepta frumosul operei literare este important de a cultiva gustul estetic. *Hegel* consideră „estetica" ca fiind o ştiinţă a simţurilor şi a receptării, deoarece frumosul artei se înfăţişează, de fapt, într-o formă ce se opune explicit gândirii, „formă pe care aceasta, pentru a opera în modul ce-i este propriu, se vede nevoită s-o distrugă", deoarece operele de artă au influenţă asupra senzaţiei şi imaginaţiei [1, p. 18]. Prin urmare, opera de artă, evident, se prezintă receptării noastre sensibile. Ea este înfăţişată receptării exterioare sau interioare, intuiţiei şi reprezentării, întocmai ca şi natura externă ce ne înconjoară sau ca propria noastră natură internă sensibilă. Căci şi o vorbire poate fi importantă pentru reprezentarea sensibilă şi pentru senzaţie. Cu toate acestea, însă, opera de artă este necesară nu numai pentru receptarea sensibilă, ca obiect sensibil, ci starea ei este de aşa natură, încât, fiind ceva sensibil, ea este totodată în mod esenţial şi pentru spiritual, spiritul trebuie să fie afectat de ea şi să găsească în această afecţiune o anumită satisfacţie [1, p. 41].

Cel mai puţin adecvat receptării, consideră *Hegel*, este „prinderea sau receptarea pur senzorială. Ea constă, în primul rând, în simplul fapt de a privi la ceva, de a asculta ceva, de a atinge ceva etc., spiritul nu se opreşte la simpla receptare a lucrurilor exterioare prin văz şi auz, el o face pentru interiorul său, dispus el însăşi să se realizeze pe sine în forma sensibilităţii" [1, p. 42].

Opera de artă degajă nu doar o singură emoţie, toate sunt motivate de tensiunea emoţională pe care o depozitează imaginea artistică saturată şi de valoarea spirituală a creaţiei literar-artistice, de adâncimea intelectuală, filozofică a operei. Emoţia în artă are un caracter spiritual, diferenţiindu-se de sensul strict psihologic al contextului, elementele lucid intelectuale şi afectiv-emoţionale constituind o unitate integrată.

Procesul de receptare este desigur mult mai complex şi nu se consumă decât în timp. „Trebuie să trăiesc câtva vreme cu opera de artă, s-o menţin câtva timp în activitatea conştiinţei pentru ca să se producă emoţia artistică, evidenţiază el" [4, p. 69].

În opinia lui I. Toboşaru (1978), receptarea nu numai că nu se consumă uniform, dar este şi diferenţiată în funcţie de cultura, temperamentul, sensibilitatea şi experienţa estetică a receptorului; „varietatea modalităţilor de receptare este dictată de pregătirea consumatorului de artă, de înclinaţiile pe care el le manifestă în viaţă şi

de capacitatea estetică sau critică de care dă dovadă tipul specializat" [3, p. 251]. În acest context, receptarea operei de artă este dictată de maturitatea şi experienţa de viaţă a receptorului, fiecare vârstă descifrează noi sensuri ale operei de artă şi poate să-şi concentreze atenţia în dependenţă de conţinutul operei literar-artistice din puncte de vedere diferite (*Tabelul 1*).

Tabelul 1. Factori şi produse ale recceptării literare

Factorii receptivităţii	Produsul
Sensibilitatea receptorului	Emoţii artistice/estetice
Experienţa estetică a receptorului	Cunoştinţe, capacităţi, atitudini achiziţionate anterior
Înclinaţiile şi preferinţele receptorului/cititorului	Plăcerea receptării. Trebuinţa de lectură
Capacitatea estetică	Percepţie, imaginaţie, gândire şi creaţie artistică
Cultura receptorului/cititorului, familia, mediul social şi ideologic din care provine	Orientare axiologică şi profunzime intelectuală
Temperamentul	Intensitatea trăirilor afective artistice/estetice

În procesul receptării operei de artă se includ elementele estetice, psihologice, sociologice, ideologice. Analiza detaliată a procesului de receptare o întâlnim în *Estetica* lui T. Vianu: „Analizând elementele receptării artistice, *Vianu T.* le împarte în *extraestetice* şi *estetice*. Cele *extraestetice* sunt senzaţii, sentimente, idei sau acte ale spiritului dependente de calitatea estetică a operei; elementele receptării artistice sunt considerate *extraestetice*, deoarece „aceste emoţii nu au nimic specific estetic în ele, pentru că zguduiţi, înfioraţi sau înviorаţi putem fi nu numai de opera de artă, dar şi în alte circumstanţe" [5, p. 312].

Dacă elementele receptării artistice, analizate până acum, au comună însuşirea de a putea fi produse şi de alte obiecte decât arta şi în alte situaţii decât acea a contemplaţiei, îndreptăţind ca atare calificarea lor ca *extraestetice*, elementele, propriu-zis *estetice*, sunt determinate de ceea ce este autonom estetic în opera de artă, adică de însuşirea lor de a fi plăsmuiri expresive şi originale [5, p. 319].

Evident, dacă receptorul nu răspunde artei decât cu laturile extraestetice ale procesului receptor, avem de-a face cu o atitudine inadecvată şi inferioară, cum ar fi atitudinea ce inhibă reacţiile extraestetice.

O receptare completă a artei cuprinzând elemente extraestetice şi elemente estetice va interesa deopotrivă concentrarea internă şi cea externă şi va presupune conlucrarea afectelor extragenetice cu cele endogenetice [5, p. 320].

Crearea imaginii artistice nu este un simplu proces care decurge din logica şi cunoştinţele creatorului, este rezultatul conştientizării logicii şi tendinţa de a o utiliza în procesul creaţiei operei literare. Această formulă de fixare a imaginii în procesul receptării şi utilizarea ei anterioară au un caracter comun. Însă chiar şi după fixarea

obiectului prin receptare, conştiinţa fiecărei personalităţi fixează diferite elemente care apoi se transformă în imagini. „Receptarea operei artistice de către receptor se realizează la fel ca şi receptarea realităţii, imaginea care se formează în imaginaţia creatorului în procesul receptării realităţii este totodată şi imaginea viitoarei opere artistice” [2, p. 119]. Receptarea emoţională a creatorului, spre deosebire de utilizatorul de artă, diferă prin aceea că el prelucrează nu numai imaginea obiectivă a realităţii, dar şi imaginea imaginară a viitoarei opere de artă, decodifică mesajul operei literare.

Opera de artă/literară este creată de om (=*autor*) şi este un produs al *imaginaţiei artistice*; dar ea este nu numai o reflectare conştientă a realităţii fizice dar şi, mai ales, a *universului intim* al omului, a lumii suprasensibile (create de imaginaţia, gândirea şi creaţia artistică, de activitatea mitic-religioasă a omului, de gândirea sa filosofică, de starea de iubire/dragoste); ca lume exterioară receptorului/cititorului, opera de artă/literară poate fi cunoscută, arătată, deci poate fi învăţată de altul şi chiar executată/interpretată; însă, cunoscând şi învăţând lumea exterioară prin opera de artă/literară, receptorul/cititorul cunoaşte şi învaţă şi propria sa lume – *universul intim*, care este definitoriu atât operei de artă/literare cât şi receptorului/cititorului.

Opera de artă/literară comportă implicit *mesaje artistice* şi *estetice,* de aceea ea este, în primul rând, o modalitate specifică *de comunicare* cu receptorul/cititorul (prin imagini artistice şi prin imaginaţie), deci şi deosebit de semnificativă educaţiei literar-artistice a preşcolarilor.

Spre deosebire de cunoaşterea realităţii fizice, receptarea operei de artă/literare provoacă *emoţii artistic-estetice*, motivate de concentraţia emoţională, pe care o conţine *imaginea artistică*, şi care pe parcursul receptării se transformă în *aprecieri, constatări şi judecăţi de valoare*, care, la rândul lor, depind de valoarea spirituală a operei, de profunzimea intelectuală şi filozofică a acesteia; or, opera de artă/literară are *caracter atitudinal* în chiar esenţa sa, fiind şi prin această caracteristică foarte semnificatiă educaţiei, căci şi educaţia este în esenţă o activitate de formare a atitudinilor.

Bibliografie

1. Hegel G. Prelegeri de estetică. Vol. I. Bucureşti, 1966. 612 p.
2. Robert J. Experienţă estetică şi hermeneutică literară. Bucureşti, 1983.
3. Toboşaru I. Principii generale de estetică. Cluj-Napoca: Dacia, 1978. 347 p.
4. Vianu T. Studii de literatură română. Bucureşti: EDP, 1965. 700 p.
5. Vianu T. Estetica. Bucureşti: Orizonturi, 1995. 440 p.

CZU: 82.09

EVOLUŢIA CONCEPTULUI DE FRACTALITATE ÎN ŞTIINŢA LITERARĂ. NOŢIUNEA DE FRACTAL LITERAR

Olga Beloconi, doctorandă USM
profesoară L.T. „Mircea cel Bătrân”

Ştiinţa literară din a II-a jumătate a sec. XX face un salt evolutiv condiţionat de noile paradigme din ştiinţele reale şi cele umaniste. În virtutea raporturilor sale trans- şi interdisciplinare, ştiinţa literară evoluează şi i se complică baza epistemologică, acest fapt se datorează influenţei teoriilor morfologice, în special cea a fractalilor, care a trezit interes multor cercetători.

În domeniul analizei literare şi textuale, studiile referitoare la fractalitate se bazează esenţial pe studiul lingvistului american **George Kingsley Zipf** [11]. El a observat cât de des se folosesc cuvintele într-o limbă, fiind unul dintre primele studii universitare care se referă la frecvenţa cuvintelor. Un număr mic de cuvinte sunt folosite permanent în timp ce marea majoritate a cuvintelor dintr-o limbă sunt folosite foarte rar. Zipf a descoperit că în limba engleză articolul *the* este folosit de două ori mai des decât *of* care ocupă locul doi şi de trei ori mai des decât *and* (locul al treilea) ş.a.m.d. Mai târziu a numit această observaţie regula, raportul gradului de frecvenţă a cuvintelor care poartă numele de **Legea lui Zipf** – lege matematică care leagă frecvenţa de ocurenţă a unui cuvânt şi rangul de ocurenţă a acestuia.

Putem cita de asemenea şi legea lingvistului german **Paul Menzerath**, sau **Legea Menzerath – Altman**, după care: „*pe cât întregul este mai mare, pe atât constituienţii lui sunt mici. Adică, cu cât fraza este mai bogată în sintagme, cu atât sintagmele conţin mai puţine cuvinte; cu cât sunt mai lungi sintagmele, cu atât cuvintele sunt mai scurte; cu cât sunt mai lungi cuvintele, cu atât sunt mai mici silabele*” [apaud 4]. Această lege poate fi considerată ca o lege de tranziţie a nivelelor. Legea lui Zipf ca şi cea a lui Menzerath—Altman pot fi văzute ca nişte legi de generare a unei forme de autosimilaritate pe care o asociem fractalilor.

Alte studii, cum ar fi cele ale cercetătorilor: **Gonçalves L.L.(**2006), **Bhan J.** (2006), **Ali Eftekhari** (2011), la fel utilizează Legea lui Zipf pentru a evalua şi caracteriza numeric stilul unui autor, genul literar etc.

Ali Eftekhari în articolul său ***Fractal Geometry of Literature: First attempt to Shakespeare’s Works*** [2], argumentează că putem găsi fractali în literatură numărând literele şi folosind Legea lui Zipf. Eftekhari întocmeşte un tabel statistic

în care include intervalul şi incidenţa folosirii literelor în piesa ***Hamlet*** de **Shakespeare**. Ca rezultat el observă că literele au un anumit grad de fractalitate şi propune astfel o nouă metodă de a analiza materialele scrise – metoda structuralistă.

Cercetătorul **Gonçalves L.L.** în articolul ***Fractal power law in literary English*** [3] prezintă o investigaţie numerică a textului literar având la bază investigaţiile altor scriitori englezi din prima jumătate a secolului XX, investigaţii care se bazau pe rezultatele obţinute în urma analizei textelor literare. Legea puterii fractale este obţinută ca o raţiune dintre cuvinte diferite şi numărul cuvintelor unui text. Luând în consideraţie semnătura fiecărui autor, lexicul utilizat de acesta, e posibil de a identifica operele diferitor scriitori, diferite genuri şi a arăta că fiecare scriitor are o semnătură distinctă. De asemenea savantul demonstrează că pentru un anumit autor semnătura este aptă de a face diferenţiere dintre operele literare voluminoase şi cele mai puţin voluminoase ale unui şi acelaşi scriitor.

Pornind de la Legea lui Zipf, fizicianul englez **Marcello Montemuro** introduce o metodă statistică computerizată pentru analiza textelor literare, această metodă fiind eficientă şi în studierea limbilor. Savantul analizează în articolul ***Long-range fractal correlations in literary corpora*** [5] frecvenţa cuvintelor în piesele lui Shakespeare, Dickens şi operele altor scriitori celebri. În urma cartografierii acestor texte el demonstrează că cuvintele ce au un conţinut tind să apară în text grupate. În textele voluminoase cuvintele conţin o semnătură statistică. Atunci când subiectul se schimbă, este nevoie de alte cuvinte. Reţelele semantice obţinute în urma analizei textului arată că cuvintele înrudite posedă similarităţi de structură. Aceste similarităţi sunt valabile şi în cazul dicţionarelor, căci aranjarea după principiul alfabetic este o organizare doar la prima vedere; ordinea lor depinde de un strat structural mult mai complex, legat de reţeaua de asociere între grupurile de cuvinte.

Pornind de la cercetările lui Montemuro, fizicianul **Joemi Bhan** de la universitatea din Seul demonstrează în articolul ***Long-range correlations in Korean literary corpora. Chaos, Solitons and Fractals*** [1] că această corelaţie există şi în piesele lui Shakespeare traduse în limba coreeană – limbă diferită de cea engleză. În plus, cercetătorul efectuează acest experiment şi cu cele mai populare 12 romane coreene, cu scopul de a vedea diferenţa de stil a scriitorilor. Acest fapt demonstrează încă o data eficacitatea metodei lui Montemuro. Ca şi în cazul operelor în limba engleză, operele în limba coreeană conţin aceleaşi corelaţii de rază, pentru că indiferent de limbă există această corelaţie în corpusurile literare.

Putem spune că orice text literar are un ADN propriu, la fel ca cel uman şi indiferent de traducere, acest ADN se păstrează iar în cazul corelaţiilor dintre limbi, aici trebuie să evocăm teoria că toate limbile provin de la una singură – un pattern care a generat alte limbi în care se păstrează acelaşi fond genetic ca în cazul părinţi – urmaşi.

Aceste studii sunt utile pentru a observa proprietăţile statistice ale cuvintelor, frecvența lor, dar organizarea acestor cuvinte, etimologia lor, sinonimele, antonimele, imaginile pe care le creează, figurile de stil şi alte elemente literare nu sunt luate în consideraţie în aceste studii. Chiar dacă aceste informaţii sunt calitative, ele prezintă nişte parametri importanţi pentru analiza unui text.

În anul 2002, scriitorul argentinian **Héctor A. Piccoli** publică ***Manifestul fractal*** [8] în care susţine tendinţa de prozificare a poeziei de la începutul secolului XXI şi îi atribuie ritm şi muzicalitate, cu condiţia ca aceasta să conţină cuvinte poetice, dar nu banalităţi. Scriitorul se manifestă şi vizavi de postmodernism şi hipertext, pe care nu le consideră haotice, ci bine structurate logic.

În concepţia sa, *poezia ideală* constituie o simbioză a tuturor artelor. Aşa cum avangardiştii optau pentru o poezie vizuală, H.A. Piccoli susţine ideea că poezia fractală trebuie să utilizeze toate sursele accesibile pentru crearea frumosului: muzică, calculator, desen. Promotor al noului în literatură, scriitorul propune, după principiul fractal, un poem virtual generativ, care permite cititorului nu doar să înţeleagă structura acestuia, dar şi să participe la crearea altor poeme, pornind de la unul singur.

Una dintre primele teorii despre fractalul literar este cea a lui **Alberto Viñuela**. În articolul ***Recursividad en literatura***, el propune noţiunea de fractal literar: „ *Eu numesc fractal literar orice formă scrisă care manifestă proprietăţi similare cu cele ale obiectelor fractale, în special cu elementele lor recursive care se referă la autosimilaritate*” [9].

Cercetătorul propune diverse procedee de identificare sau obţinere a fractalilor literari: *tautologia* (repetarea aceleiaşi idei, dar în mod diferit); istoriile ciclice (istorii care încep şi sfârşesc cu aceeaşi idee, ce uneşte începutul cu sfârşitul); *cutiile chinezeşti* şi *cutiile chinezeşti ciclice* (povestiri care conţin o altă povestire ce se referă la altă povestire).

Un studiu mai amplu este cel al lui **Pablo Paniagua**: ***Palabras Fractales*** [7], în care este propusă următoarea definiţie a fractalului literar: „*Fractalul literar este cel care înmulţeşte semnele lingvistice într-o ordine sintactică, ca şi cum ar fi într-*

un joc al oglinzilor care se repetă la infinit sau într-un cerc labirintic; mai bine zis, fractalul literar este format din elemente care se autoreproduc" [7, p.14]. Într-un text literar aceste elemente se formează cu ajutorul următoarelor procedee:

- ✓ *dedublarea* (personajul se află în două locuri în acelaşi timp);
- ✓ *viziunea caleidoscopică* (personajul are percepţia mai multor locuri în acelaşi timp);
- ✓ *dinamica circulară* (atunci când personajul se confundă cu un alt personaj);
- ✓ *dinamica ciclică* (se referă la procesele fără început şi sfârşit);
- ✓ *dinamica labirintică* (este asemănătoare cutiilor chinezeşti);
- ✓ *repetiţia dinamică* (cuvinte, fraze, care se repetă pe parcursul întregului text);
- ✓ *mutaţia dinamică* (se produc modificări la nivelul temei);
- ✓ *jocul oglinzilor* (se ajunge în unul şi acelaşi punct pe căi diferite);
- ✓ *procesul inversat* (se referă la momentele subiectului).

Lauro Zavala identifică fractalul literar studiind distincţia dintre fragment (care se referă la disocierea unei totalităţi în elemente care conţin o autonomie textuală relativă) şi detaliu (segmentarea provizorie a unei unităţi globale, integre şi indivizibile). Prin urmare, fractalul literar este un tip de detaliu „*care se referă la orice text ce conţine trăsături generice, stilistice sau tematice, pe care le împarte cu celelalte detalii din aceeaşi serie*" [10, p.19].

Pe lângă aceasta, **Gilberto Antonio Nava Rosales** susţine că orice operă literară este un fractal, deoarece este o copie a realităţii. Vizavi de teoria lui L. Zavala, Nova Rosales susţine că „*fractalitatea textului se datorează nu numai detaliilor acestuia, dar şi legilor sintactice, semantice, semiotice*" [6], care formează textul şi care contribuie la analiza acestuia la oricare dintre nivelele menţionate anterior.

Credem că Alberto Viñuela se apropie cel mai mult de adaptarea termenului *fractal* în domeniul literar, respectând metodologia mandelbrotiană, deoarece un text fractal nu se bazează doar pe respectarea nivelelor lingvistic, stilistic, semiotic etc. Se poate forma un text fractal ori de câte ori este posibilă identificarea totalităţii în unul sau toate nivelele menţionate anterior. Plus la aceasta, definiţia propusă de Alberto Viñuela se referă la orice gen şi specie literară.

Bibliografie

1. Bhan J. Long-range correlations in Korean literary corpora. În: Chaos, Solitons and Fractals, 2006. p. 69-81.

2. Eftekhari Ali. Fractal Geometry of Literature: First attempt to Shakespeare's Works. [vizat 15.07.2015]. http://arxiv.org/abs/cs.CL/0408041.
3. Gonçalves L.L., Gonçalves L.B. Fractal power law in literary English. În: Physica A: Statistical Mechanics and its Applications, 2006. p. 557-575.
4. Hug M. La loi de Menzerath appliquée à un ensemble de textes. [vizat12.12.2016]. http://lexicometrica.univ-paris3.fr/article/numero5/lexicomet rica -hug.pdf
5. Montemurro M. Pury P. Long-range fractal correlations in literary corpora. [vizat 18.06.2017]. http://www.famaf.unc.edu.ar/~pury/html/publications.html
6. Nava Rosales G.A. Literatura fractal. În: Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2010. nr.15, sem.II, p. 39-52.
7. Paniagua P. Palabras Fractales. Madrid: Literatura Indie, 2013. 90 p.
8. Piccoli H.A. Manifesto fractal. [vizat 04.02.2017] http://jamillan.com/ celpic.htm.
9. Viñuela A. Recursividad en literatura. [vizat 18.05.2017]. https://eroxacourthes. wordpress.com/2008/04/30/recursividad-en-literatura-alberto-vinuela/
10. Zavala L. Fragmentos, fractales y fronteras: genero y lectura en las series de narrativa breve. În: Rlit, 2004, LXVI, 131, p.5-22. [vizat 18.05.2017]. http://revistadeliteratura.revistas.csic.es
11. Zipf G. Human Behavior and the Principle of Least Effort. Cambridge MA: Addison-Wesley Press, 1949.

CZU: 372.882

LITERAȚIA VIZUALĂ: DE LA LUDICUL DESENULUI LA ȚESĂTURA TEXTULUI

Tatiana Bologan, profesoară de limba și literatura română
Viorica Oleinic, profesoară de limba și literatura română
Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”

Motto:
„Arta nu este un desert. Arta este un alt tip de viață,
este un alt tip de activitate cognitivă.”
(T. Cernigovskaia)

De ce și pentru ce? Un simplu argument

Literația, un termen relativ nou în limbajul uzual al profesorilor, dar deloc nou prin esența sa, devine, în ultimul timp, unul dintre demersurile noastre didactice constante. Alimentate de rezultatele evaluării PISA, pe departe îmbucurătoare pentru Moldova și România, preocuparea tuturor cadrelor didactice pentru calitatea literației devine o provocare, solicitându-le un bogat arsenal de strategii și stratageme.

Literație, multiliterație, literația vizuală, literația imaginii. Așadar, de unde pornim? Noi am zice: spre ce ne aplecăm? Răspunsul îl găsim zilnic, fără a-l cunoaște până la capăt, în munca conștiincioasă, asumată, dar și inspirată. Prin acest studiu, fără a ne propune un conținut exhaustiv și, mai ales, teoretizat, academic, intenționăm să diseminăm câteva dintre experiențele la clasă și să conturăm unele concluzii, valoarea cărora ar fi, întâi de toate, cea empirică. Credem că doar în activitatea zilnică se conturează laturile problemei, dar se găsesc și soluțiile. Și mai credem că, înainte de orice teorie, practica este esențială.

Studiul nostru vizează multiplele situații didactice când apelăm la desenul-schiță (tot aici includem și organizatorii grafici), precum și elucidarea sarcinilor de desenare/ilustrare a textului și se încheie cu posibile modele de exerciții pentru literația imaginii (vorbim, aici, de abordarea picturii consacrate, canonice). Nucleul în jurul căruia se coagulează exercițiile de literație, inclusiv cea a imaginii, este textul. Așadar, pornim de la text, prin organizatori grafici, și revenim spre text, pentru a facilita literația; pornim de la text spre imagine și ilustrare, pentru a confirma înțelegerea calitativă și pentru a crea; optăm pentru literația imaginii, ca pretext pentru literația textului, având drept finalitate formularea propriilor judecăți de valoare, ce încununează orice demers didactic.

Axându-ne, prioritar, pe praxis și empiric, ne certificăm studiul pe lectura mai multor articole (de data aceasta fiind vorba de un studiu științific, fundamental)

semnate de neurolingvista rusă, cu renume mondial, Tatiana Cernigovskaia, despre felul în care funcționează creierul uman. Una dintre cele mai cunoscute afirmații ale cercetătoarei este că un creier uman reprezintă, întâi de toate, un mușchi. De aceea, el poate fi antrenat, dezvoltat, ca orice mușchi, iar în calitate de antrenamente sunt toate operațiile de cogniție pe care și le propune individul. Munca intelectuală este condiția de menținere a unui creier uman apt să înțeleagă, să interpreteze, să elaboreze, să creeze. O altă afirmație cunoscută a Tatianei Cernigovskaia se referă la plasticitatea creierului. Plasticitatea creierului se manifestă prin formarea permanentă, pe parcursul întregii vieți, a noilor conexiuni, numite sinapse. Crearea sinapselor este mărturia faptului că individul învață și se dezvoltă.

Printre activitățile intelectuale pe care le recomandă Tatiana Cernigovskaia se numără lectura cărților „complicate" (savanta numește astfel literatura care ne solicită un considerabil efort intelectual), învățarea unei noi limbi străine, ascultarea muzicii clasice, studiul muzicii și însușirea unui instrument muzical, vernisarea picturilor și practicarea picturii sau a desenului.

La orele de română, reiterăm importanța literației vizuale (de la imagine spre text, de la text spre imagine), pentru că este antrenant și interactiv, ludic și didactic, în același timp.

Cum? O simplă opțiune: organizatorii grafici

Organizatorii grafici reprezintă un instrument și o strategie de lectură optimă pentru diverse texte, utilizată în predare și învățare. „Ca instrumente pedagogice importante, își dovedesc eficiența în organizarea conținutului și ideilor, facilitând înțelegerea de către elevi a informațiilor nou-dobândite", consemnează cercetătoarele Roxana-Maria Gavrilă și Marilena Nicolae, în studiul cartea „ABC-ul organizatorilor grafici". „Teoria inteligențelor multiple a lui Gardner, specifică autoarele, postulează că elevii devin mult mai capabili să învețe și să sistematizeze informații atunci când sunt utilizate mai multe modalități de învățare într-o strategie de instruire" [6, p.]. Organizatorii grafici prezintă materia prin modalități vizuale și spațiale multiple și consolidează ceea ce au învățat printr-un demers flexibil de învățare. Avantajul lor este stimularea vizuală, deoarece creierul este mult mai echipat pentru a procesa imagini decât texte. Așadar, organizatorii grafici integrează texte și imagini vizuale, iar elevii beneficiază de o experiență de învățare care implică creierul în ansamblu. În studiul menționat, autoarele propun 48 de organizatori grafici și expun o varietate de modalități de aplicare a acestora.

Profesorul Bogdan Rațiu realizează un studiu al istoricului evoluției în didactică a organizatorilor grafici. În articolul „Organizatorii grafici în lectură și învățare" el

amintește că interesul pentru aceștia se manifestă încă în anii 70, că au fost creați în descendența teoriilor lui D. Ausubel, care se focalizează asupra înțelegerii produse prin forme de reprezentare care îmbină limbajul și imaginea mentală. Aceștia sunt inițiați de Richard Barronin 1969, interesul manifestându-l, ulterior, în 1984, Anderson și Pearson, susținuți, apoi, în 2006, de către Nesbit și Adesope. Profesorul Rațiu confirmă că ei sunt aduși în prim-plan și de noile dezbateri din jurul literației și din jurul alfabetizării funcționale.

O anchetă realizată de revista de specialitate „Consilierul de lectură" ne confirmă, prin răspunsurile profesorilor, frecvența utilizării organizatorilor și eficiența lor. „Folosesc deseori organizatorii grafici în pregătirea propriului demers instructiv-educativ, întrucât mă ajută să vizualizez grafic, ca într-o hartă a minții, aspecte importante ale textului pe care îl predau, să conștientizez ce este esențial, pe ce trebuie insistat, să gândesc succesiunea de secvențe ca un lanț de legături logice", subliniază Geanina-Laura Hogea, profesoară la un colegiu din Galați [5, p.4]. „Îmi place să corelez organizatorii grafici cu elementele cromatice" [5, p.5], precizează Oana Iloae, profesoară din județul Iași. „Îi folosesc, pentru că vreau ca elevii să aibă o reprezentare vizuală a lumii textului" [5, p.7], completează răspunsurile Gabriela Sermeșan, profesoară din Năsăud.

Racordarea diverselor structuri grafice la conținuturile didactice este o provocare nu doar de logică, ci și de creativitate. Tot creativitatea este ingredientul care-l ajută pe profesor să transforme reprezentările grafice rigide și sobre în desene creative. Spre deosebire de o schemă, un grafic sau un clustering, un desen folosit ca modalitate de structurare a informației implică un aspect ludic, este mai antrenant și stimulează, prin aspectul său, memorarea. Astfel, traseul unui personaj într-o operă de tip bildungs poate lua forma artistică a unei hărți, țesută din imagini și cuvinte care punctează reperele spațiale sau episoadele semnificative din care se constituie subiectul. Exercițiul în sine, pe lângă aspectul „desenării" propriu-zise, deloc neglijabil, mai ales, în clasele mici gimnaziale, revendică o bună cunoaștere a textului, mărturie a unei literații calitative. Din această perspectivă, tradiționala fișă de lectură sau, mai ales, rezumatul pot fi înlocuite cu hărți și desene schematice, pline de culoare, solicitându-i elevului capacitatea de reproducere, structurare, sinteză, reprezentare prin imagini, inclusiv cele simbolice.

Practica ne confirmă ineditul dar și eficiența utilizării unor desene ca alternativă a elucidării/relevării unor aspecte particulare ale textului, precum ar fi: un fulg (imagine simbolică) pentru elementele care generează imaginea ludicului în „Iana pe uliță" de G. Coșbuc; un covor țesut (pentru că textul este un covor) pentru fixarea, în

scris, a trăsăturilor textului literar sau nonliterar, un copac cu mai multe ramuri („copacul valorilor”) pentru a nota numele personajelor principale și secundare, deasupra fiecărui ram, și pentru a identifica trăsătura definitorie, valoarea pe care o inoculează cititorilor, scrisă dedesubtul ramului. Varietatea desenelor, îndreptățită și alimentată de logica textului ne va determina să depășim bătătoritele căi de reprezentare grafică prin flori, frunze sau raze.

Urmând același deziderat, trăsăturile unui personaj, modalitățile de caracterizare a acestuia vor lua și alte forme decât eficienta, dar mult prea solicitata explozie stelară. Personajul poate fi reprezentat, grafic, printr-un desen recognoscibil: Sherlock Holmes – prin nelipsita-i lupă, mucalitul Păcală – printr-o pălărie de paie sau printr-o pereche de mustăți de sub care se ițește zâmbetul, Păstorul din „Toiagul păstoriei” – printr-un toiag, desen care va deveni, astfel, premisa pentru abordarea simbolului și pentru interpretarea alegorică a titlului. În aceeași ordine de idei, pălăria lui Tom Sawyer a devenit un neobișnuit organizator grafic pentru a trece în revistă mai multe aspecte care definesc copilăria lui Tom: năzbâtiile, aventurile, micile și nevinovatele minciuni, glumele, secretele etc. Această formă de a sintetiza discuțiile despre roman a devenit și materialul/notițele folosit/-e pentru redactarea unei compuneri școlare cu tema „Copilăria lui Tom Sawyer – copilăria mea”.

Considerăm util desenul și în decodificarea semnificațiilor unui simbol. Desenul, tocmai datorită faptului că este perceput vizual, permite o mai profundă declanșare a asocierilor, a semnificațiilor ce urmează a fi scrise în jurul acestuia. Brainstormingul primului pas va fi urmat de al doilea pas, prin trierea, analiza și raportarea la text a semnificațiilor, pentru a o selecta pe cea potrivită contextului (de exemplu, ochiul pentru „Izvorul nopții” de Lucian Blaga). Apelarea frecventă la desen îl va determina pe elev să însușească ideea că un simbol este, întâi de toate, o imagine concretă cu semnificație abstractă.

Desenul, ca organizator grafic, ajustat la imaginile dominante din textul artistic, ne va facilita demersul didactic în vederea identificării unei relații conceptuale (uneori vag și abstract sesizată de elev) între temă și motivele literare. Astfel, studiul poeziei „Lacul” de Mihai Eminescu va fi susținut și de imaginea unui lac (reprezentând nu neapărat tema iubirii, ci imaginea dominantă), iar pe liniile de pe suprafață, care vor imita încrețirile apei, vor fi înscrise motivele literare valorificate în text. Desenul - organizator grafic pentru poezia „Dorința” de M. Eminescu, poate lua forma unui ram gros (iubirea, ca temă), din care pornesc alte ramuri mai subțiri (motivele literare).

Un util și valoros exercițiu de literație vizuală este realizarea unui desen-caligramă pentru textele poetice. Credem că alegerea desenului rămâne sarcina de creație a fiecărui elev, dar optăm pentru o discuție prealabilă, care i-ar ajuta să-și definească propria percepție asupra operei.

Cum? O altă opțiune: ilustrarea textului

Avansând cercetarea, bazată prioritar pe observațiile și constatările noastre empirice (de aceea, cu atât mai valoroase), ne propunem să elucidăm și un alt element al literației vizuale: desenul ca modalitate de ilustrare a textului. Exercițiul de ilustrare a textului îl determină pe elev să citească atent, asumat, să revină asupra unor momente, să revadă detaliile, să conștientizeze subtilitățile. Părerea noastră este confirmată și de afirmația profesorului Bogdan Rațiu că transpunerea în imagini desenate a imaginilor textuale sprijină cititorul să înțeleagă, să sumarizeze și să sintetizeze ideile complexe care depășesc prima impresie. Astfel, „informația ajunge să fie procesată la un nivel ridicat al gândirii critice, pentru că această strategie nu implică doar realizarea unei reprezentări grafice, ci solicită atenția, memoria semantică, disocierea, comparația, analogia, identificarea ideilor principale și a detaliilor" [11, p.9].

Practicarea desenului ne-a sugerat și o nouă încercare: desenarea unui vers. Declarăm că este un valoros exercițiu de literație, deoarece elevul își concentrează atenția și înțelegerea pe o singură imagine, pe un detaliu, fiind selectiv în privința formelor, a culorilor, mai ales, pentru că ele vor reprezenta nu numai substantive abstracte, ci și idei și stări. E un util exercițiu pentru literația pastelului, dar și a altor poezii lirice.

O varietate a desenului tradițional, ca formă de ilustrare a textului artistic, este „desenul în cuvinte". Am inventat această tehnică, inspirate de necesitatea de a-i face pe elevi să înțeleagă noțiunea de tablou (al naturii, de exemplu) și corelația tablou-imagine artistică. Pentru a realiza desenul în cuvinte al pastelului „Sfârșit de toamnă" de V. Alecsandri, elevul va selecta, din text, toate cuvinte care numesc substantive concrete (cocostârci, rândunele, cuiburi, case, câmpie, luncă, nouri, frunze etc.) și le va plasa într-un cadru/ o ramă desenată pe foaie. Plasarea în spațiul ramei se va face după criteriul logic (spațiu ceresc, spațiu terestru). Elevul va înțelege că vastul tablou al naturii se țese din elemente separate, care fuzionează într-un tot întreg. Elevul va constata conturarea celor doua spații, legate între ele prin zborul frunzelor, va descoperi simetria tabloului și, ajutat de profesor, va înțelege că între cer și pământ, care poartă însemnele sfârșitului de toamnă, se află emoțiile noastre omenești, regretele, iluziile.

Desenul în cuvinte îl va determina pe elev să nu neglijeze, abordând o lectură superficială, elementele descriptive, detaliile. E recomandabil pentru secvențele narative care implică tablouri vaste ale luptelor, ample scene dinamice, imagini panoramice (tabloul luptei de la Rovine din „Scrisoarea a III-a" de Mihai Eminescu, tabloul cuceririi Constantinopolului din romanul „Apocalipsis" de A. G. Romila, tabloul deșertului și al armatei în „Alexandru refuzând apa" de Șt. Augustin Doinaș etc).

Nu în ultimul rând, reprezentarea prin desen, de data acesta, tradițional, a textului, urmărind toate elementele constituente, îi va facilita elevului asimilarea noțiunii de alegorie. Doar desenând grădina, florile și albina și încercând să găsească loc, în desen, și elementelor „carte" și bănci, elevul va înțelege că poezia „Albina" de Vasile Romanciuc nu este despre apicultură, ci abordează tema muncii. Tabloul realizat în baza poeziei îl va ajuta să înțeleagă că elementele desenate fac parte din ansamblul de procedee artistice din care alegoria își recrutează sensul. Imaginea florii din glastră, lângă geam, importanța acordată de poet imaginii țărânii îl vor determina să înțeleagă semnificația alegorică a poeziei: „Elegia florii din glastră" de V. Romanciuc. Ajutat de desen, elevul va deduce că „schimbarea de pământ la rădăcină" e doar un pretext de a aborda problema emigrării și a înstrăinării pe un pământ străin.

Apelăm la desen și în cadrul atelierelor de lectură. De exemplu, preluând sugestiile profesoarei din Botoșani, Loredana Carcea, recurgem la desenarea personajelor ce figurează într-un fragment din romanul „Vânzătorul de începuturi de roman" de M.Vișniec. A desena personaje care nu sunt descrise în text devine pentru elevii din clasa a cincea o provocare de a sintetiza toată informația citită, de a merge dincolo de text, imaginând personajul în virtutea replicilor, acțiunilor, tabieturilor etc. Desenarea este urmată de descrierea verbală și de explicațiile necesare. Acest exercițiu ne-a confirmat nu doar eficiența desenului în procesul de literație, ci a conferit atelierului caracter interactiv și ludic.

Cum? Pictura ca a treia opțiune, dar nu cea din urmă

Lectura imaginii/picturii presupune decodificarea și interpretarea acesteia în scopul valorificării potențialului creativ la elevi. În Curriculumul disciplinar la limba și literatura română, elaborat în 2010/2019, creativitatea în producerea textului propriu nu se regăsește printre competențele formate/dezvoltate ale elevului. Cu atât mai mult curriculumul nu vizează aspecte ale studiului imaginii în scopul înțelegerii și interpretării unui text, ceea ce a constituit o provocare pentru noi în a cerceta această temă.

Există mai multe teorii privind lectura imaginii care au puncte de reper de la cele ale studiului textului, pentru că imaginea cere aceleași etape ca lectura unui text. Helmut Hatzfeld consideră că arta înlesnește înțelegerea literaturii și că, în același timp, o poezie sau un text în proză pot arunca o nouă lumină asupra picturii [10, p. 78]. Pentru Martin Joly lectura imaginii înseamnă comprehensiune și interpretare la fel ca în cazul textului. Elevii învață să citească o imagine la orele de artă plastică, dar ei nu aplică aceste cunoștințe în afara orei de desen. Corelarea imaginii cu textul la orele de limbă și literatură română impune reîmprospătarea unor concepte specifice mesajului vizual pentru ca lectura să fie una de calitate.

În literatura de specialitate se atestă două metode, cele mai cunoscute, de decriptare a unei imagini: metoda iconografică sau iconologică al lui Erwin Panofsky și analiza de discurs al lui Foucoult (Tab. 1).

Tabelul 1. Metode de decriptare a unei imagini

Metoda iconografică sau iconologică al lui Erwin Panofsky	Analiza de discurs al lui Foucoult
1. Nivelul primar, natural, pre-iconografic, care constă în identificarea unor obiecte, evenimente, reprezentate prin linii, culori și volume. 2. Nivelul secundar, convențional, iconografic, care analizează imagini, depășind un stadiu pur descriptiv. 3. Nivelul interpretării, intrinsec, simbolic, iconologic.	1. „Ochi proaspăt”, care se sesizeze detaliile compoziției și relațiile dintre ele. 2. „A prezenței și absenței”, adică identificarea conținutului și al adevărului susținut de imagine, incluzând intertextualizările și contextualizările. 3. „Contextul cultural” vizează dezvăluirea intenției artistului de a reda esențele lumii reale.



Figura 1.

Tabelul 2.

Gândesc	
Văd	
Aud	
Simt	

Elevul, în special la treapta gimnazială, nu are abilitățile pentru lectura unei imagini. De aceea, profesorul, înainte de a cere crearea unui produs, în baza unei imagini, oferă un instrument al examinării ei printr-o grilă, un chestionar sau un algoritm. Grila se elaborează, în dependență de tipul de imagine și de scopul ei, cu ajutorul a mai multor tehnici: Bliț, tehnica R.A.I., cubul, interogarea multiprocesuală, secvențele contradictorii, harta empatiei (tab.2), „inimă, mână, minte”, grila lui Quintilian etc. Unele din aceste tehnici sunt cronofage și depășesc nevoile și potențialul copiilor, dar se pot simplifica și ajusta tipului și obiectivului lecției. Am elaborat un exemplu de algoritm, destinat lecturii imaginii/picturii, cu ajutorul întrebărilor specifice tehnicii interogării multiprocesuale (Tab. 3), în baza tabloului „Fetița într-un fotoliu albastru” a pictoriței impresioniste Mary Cassatt (1844-1926) (Fig. 1).

Tabelul 3. Literația vizuală prin interogarea multiprocesuală

Tipul de întrebare	Întrebarea
Întrebări literale – cer informații exacte despre cele prezentate în imagine	Ce vedeți în imagine? Unde se găsește fetița și câinele?
Întrebări de traducere – reclamă o modificare a informației, o trecere de la imaginea grafică la cea verbală	Ce sentimente îți trezește această imagine? Ce amintiri evocă în memoria ta această imagine? Ce sunete se pot auzi?
Întrebări interpretative – cer descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, definiții, valori	Ce moment al zilei e surprins? Care este situația materială a acestei familii? Ce semnifică poziția fetiței, a câinelui?
Întrebări analitice – cercetează în profunzime imaginea, examinând-o din unghiuri diferite	Ce simbolizează culoarea albastră? Câte planuri are lucrarea? Descrieți-le.
Întrebări aplicative – oferă posibilitatea de a rezolva probleme autentice, de a dezvolta ideile sugerate de imagine	Ce detalii sugerează sentimentul de bucurie? De ce îmbrăcămintea personajului este pata cea mai luminoasă a lucrării?
Întrebări sintetice – vor face apel la toate cunoștințele și experiența elevului	Cu ce operă literară ați asocia tabloul? Ce alt titlu s-ar potrivi imaginii? Care este tema tabloului?

Imaginile pot fi utilizate la toate etapele lecției, profesorul alegându-le cu mult discernământ. Ele vor provoca asociații mentale elevilor și îi vor ajuta în procesul de receptare / interpretare a textului. La predarea temei „Adjectivele variabile și invariabile”, în clasa a VI-a, am propus următoarele sarcini:

Evocare: Intitulați tabloul pictoriței Cezara Kolesnik, folosind în titlu o culoare (Fig. 2).



Figura 2.

Realizarea sensului: Având acuarele și pensule, inventează, într-o pictogramă, o culoare sau o nuanță nouă. De exemplu: negralb, portoroz, turcoazolet etc.

Reflecție: Completați caligrama „bradul” cu 12 adjective variabile și invariabile (Fig. 3).



Figura 3.

În cadrul atelierului de discuție a romanului „Amos Daragon, stăpânul măștilor” de B. Perro, în clasa a V-a, am utilizat imaginea prin diverse tehnici:

Evocare: Identificați personalitatea din fotografie (Fig. 4) și care este legătura cu romanul studiat.



Figura 4.

Realizarea sensului: Repartizați personajele din roman pe „balanță”, argumentând opțiunea. Identificați personajele fabuloase de pe fișă atestate în operă.

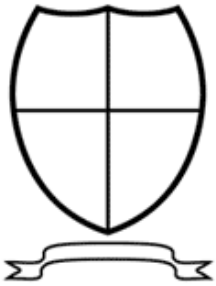


Figura 5.

Reflecție: Completați blazonul (Fig. 5) cu 5 trăsături ale personajului Amos Daragon, iar pe panglică indicați-o pe cea fundamentală, argumentând opțiunea.

Extensia: Creați, prin colaj, coperta acestui roman.

La predarea temei „Imagini artistice în pastelul „Sfârșit de toamnă” de V. Alecsandri”, în clasa a V-a, am propus următorii itemi:



Figura 6.

Evocare: Creați câmpul lexical pentru tabloul lui Arcimboldo, pictor italian renascentist din sec. al XVI-lea (Fig. 6).

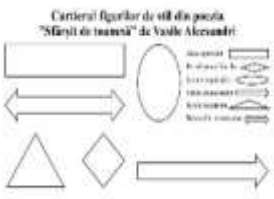


Figura 7.

Realizarea sensului: Completați desenul „cartierul figurilor de stil”, conform legendei de pe fișă (Fig. 7).

Reflecție: Realizați o pictopoezie (pictură și/în cuvinte) cu titlul „Sfârșit de toamnă”, utilizând diverse imagini artistice.

O astfel de abordare dezvoltă abilități de comunicare, expunere liberă, interpretare, elevii își îmbogățesc cultura generală prin informații din istoria artei, formează valori și atitudini, iar profesorul asigură o predare integrată. În baza exemplelor de mai sus, se observă că în prezentările interdisciplinare nu sunt aplicate metodologii didactice sofisticate.

Concluzii

Imaginile trăiesc împreună cu noi, de la cele poetice / literare, până la cele plastice. În străinătate arta ocupă un loc fundamental în formarea tinerilor, la noi aceasta încă nu și-a găsit un loc al ei: cunoașterea științifică, fiind considerată superioară celei expresive / intuitive. Imaginea le permite elevilor să învețe un limbaj specific și să consolideze conștientizarea unui proces de lectură, specific morfologiei imaginii. Astfel textul și imaginea devin două coduri esențiale în realizarea unui lector competent, capabil să aprecieze într-o manieră critică diverse tipuri de producție ale domeniului artistic. A face corect lectura unei imagini este o abilitate de viață: de învățare, informare, de gândire și de creativitate.

Dezvoltarea creativității la elevi prin literație vizuală (organizator grafic, desen, pictură etc) descătușează scrisul și comunicarea, în general, deoarece percepția vizuală predomină asupra celorlalte. Formarea și dezvoltarea capacității de a privi și a reflecta lumea din jur nu urmărește educarea artiștilor de profesie, ci eliberarea gândirii, emanciparea spiritului creativ, gestionarea inteligenței emoționale, cunoașterea de sine și cultivarea personalității.

Bibliografie

1. Alain J. Comunicarea prin imagini: cum să-ți pui în valoare comunicarea prin intermediul dimensiunii vizuale. Iași: Polirom, 2009.
2. Cartaleanu T. Scrierea creativă: Curs opțional pentru gimnaziu. Chișinău, 2016.
3. Cimpac N. Tehnici de receptare a textului literar din perspectiva transdisciplinară. În: Limba română, 2014, nr. 3, anul XXIV, p. 191-198.
4. Circa Chirilă C. Literatura și celelalte arte: ghid interactiv pentru profesori și elevi. Pitești: Nomina, 2001.
5. Anchetă: Folosiți organizatori grafici în monitorizarea învățării? În: Consilierul de lectură, nr 4, 2018.
6. Gavrilă R.-M., Nicolae M. ABC-ul organizatorilor grafici. București: Didactica Publishing Haus, 2016.
7. https://www.youtube.com/watch?v=nEGmdlJEr8M
8. https://www.youtube.com/watch?v=RpPJr3dj5bQ
9. Măimăscu A. Metode moderne aplicate în studiul limbii și literaturii române. Iași: Taida, 2015.
10. Mitchell W.J.T. Iconology: image, text, ideology, University of Chicago, 1986.
11. Negru E. Modalități de abordare interdisciplinară a educației artistice la orele de istorie. În: Didactica Pro…, 2014, nr. 1 (83), p. 39-41.
12. OleinicV. Trei organizatori grafici. În: Consilierul de lectura, 2019. Nr.1, p.
13. Panfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2003.
14. Rațiu B. Organizatorii grafici în lectură și învățare. În: Consilierul de lectură, nr. 4, 2018.
15. Sărăcuț C. Ekphrasis. De la discursul critic la experimentul literar. București: Institutul European, 2015.
16. Tămăian I. Ekphrasis, imagine, lectura imaginii și ilustrația de carte. În: Perspective, 2011, Nr. 2 (23), p. 115-117.
17. Târziu-Gal A. De la lectura scriiturii la lectura imaginii. În: Perspective, 2011, Nr. 2 (23), p. 76-82.

CZU: 82.09

CROMATICA VERDELUI ÎN CREAŢIA VIEREANĂ

Liliana Botnari

IP Centrul de Excelenţă în Informatică şi Tehnologii Informaţionale

Culorile au o funcţie semiotică, constituie un sistem de semne, un limbaj expresiv.

Culoarea verde are o simbolistică bogată în viaţa poporului român fiind situată la mijlocul spectrului solar, un fel de legătură între culorile calde şi cele reci. Verdele este simbolul vieţii tinere, renăscute, al longevităţii, al speranţei, al naturii în general. Cele mai multe asocieri sunt de o sugestivitate uimitoare: viaţă, natură, apă, sănătate, echilibru, abundenţă. Din punct de vedere cromatic, „verdele" este prezent în vegetale, minerale, metale, produse animale sau fabricate de om, culori vegetale naturale ori artificiale. *Ploaie, tu – /Aerul meu verde, matern! (Aer verde, matern!)*

Această culoare este una liniştitoare, răcoritoare, umană. Este şi trezirea la viaţă. Constituie echilibrul dintre om şi natură. Simbolizează o cunoaştere adâncă a lucrurilor şi a destinului. Verdele este intim legat cu infinitul vieţii, sentimentelor şi a gândurilor. Este o imagine a adâncimilor şi a destinului.

Cea dintâi trăsătură a simbolismului culorilor este universalitatea lor, la toate nivelele fiinţei umane şi ale cunoaşterii: cosmologic, psihologic, mistic etc. Unele culori simbolizează elementele naturii: roşul şi portocaliul – focul; galbenul sau albul – aerul; verdele – apa; negrul sau cafeniul – pământul. Limbajul popular şi-a creat propria sa modalitate de percepere a simbolisticii culorilor: verdele înseamnă viaţă, renaştere, eternitate, roşul- iubire, galbenul – culoarea perfecţiunii, albul – inocenţă, bătrâneţe şi negrul - moarte.

Culoarea imprimă un elan vital materialităţii lumii, îi dă o strălucire aparte, emoţionând în mod neobişnuit privirea şi celelalte simţiri. În *„Muzicuţe''* de G. Vieru, culoarea e adesea invocată cu titlu deziderativ: *„Vreau să ploaie roşu,/ Vreau să ploaie galben,/ Vreau să ploaie-albastru,/ Vreau să ploaie verde"*. E o dorinţă a eului liric de a urca culmi în culori.

În concepţia chineză, prin spectrul larg al culorilor, se înscriu verdele şi albul, care care se împletesc antagonic, în sensul unui dualism intrinsec al fiinţei umane. În poezia *„Pe drum alb, pe drum verde"*, eul liric, care devine acelaşi cu Grigore Vieru, se zbuciumă între două mari iubiri: iubirea pentru mamă şi iubirea pentru femeia iubită. Fiul şi mama se contopesc într-o singură figură: cea a Poetului. Eul liric tinde să pătrundă întreaga sensibilitate maternă, ca prin ea să poată pricepe plinătatea universului. Culoarea albă semnifică bătrâneţea mamei, care curând va păşi într-o altă

dimensiune, adică în moarte, iar verdele simbolizează noua viaţa alături de femeia iubită. *„Pe drum alb înzăpezit/Pleacă mama. Pe drum verde înverzit / Vine draga. / S-o petrec pe cea plecând / Pe drum alb? / S-o-ntâlnesc pe cea venind / Pe drum verde? / Două drumuri strâns în tot- / Alb şi verde- / Împleti-le-aş şi nu pot / Cine poate?”* În acest text poetul armonizează foarte graţios motivul tulburării sufleteşti a fiului, sfâşiat între iubire şi dorul de mamă: Durerea vine din acelaşi sentiment al pierderii fiinţei dragi *(„Mă doare căsuţa, / Grădina ta verde, Toate / Câte-au rămas fără tine / Nu-mi mai e dor de nimeni, mamă, / Numai de tine mi-e dor”).* Trăind sentimentul întregului, eul liric se regăseşte în chipul mamei ca într-un Altul superior, ideal.

Aceeaşi idee de nelinişte a eului liric o găsim şi în poezia *„Cântecul mamei”*. Însă aici, vocea eului liric se identifică cu vocea mamei. Mama, deja bătrână (epitetul „plete albe”), cedează locul iubitei fiului, care reprezintă juneţe, viaţă. *„Bună dimineaţa, mamă! Bună dimineaţa, lume! Bună dimineaţa, nădăjduire! Pom aproape sălbăticit! Rămâi! Mai rămâi încă verde o clipă, un ceas, o zi.”*

În poezia *„Izvorul mamei”* nu doar verdele simbolizează veşnicia, ci şi izvorul. Prin revelarea priveliştii din natură sunt condensate nuanţe cromatice sugestive. Vieru, Poet al izvorului, este expresia unei naturi ce se creează pe ea însăşi, de aceea este poetul eternei reîntoarceri. *„Pe izvor cu val verde / Suflet sună, gând se vede / Tot ce-i veşnic şi frumos, /Ce-i frumos, e domnesc os.”*

Fundalul senin al textului este consolidat de imaginile poetice create de lexemele izvor, val, veşnic, toate având funcţia de a potenţa intensitatea verdelui, culoarea dominantă în poezia despre natură.

Verdele înveşniceşte elementele naturii: pădurea, ramul, iarba, frunza, aceste elemente reprezintând simbolul perenităţii.

La G. Vieru, în textul *„Pădure, verde pădure”* motivul frunzei semnifică forţa dragostei, începutul unui nou ciclu al vieţii: *„A plecat pe mări s-o uite, / Dar sub lună, dar sub stea, / Răsare la loc pădurea, / Iar corabia-nfrunzea.”*

„Şi nu există moarte! Pur şi simplu cad frunzele / Spre a ne vedea mai bine / Când suntem departe” („Metafora”).

Verdele, în aceste contexte, este simbolul permanenţei vieţii. Frunza reprezintă un nou ciclu al vieţii.

Meşter neîntrecut al metaforei, poetul transmite micului cititor ideea de frumuseţe şi veşnicie a limbii materne, creând în poezia *„Frumoasă-i limba noastră”* o imagine mirabilă: *„Pe ramul verde tace / O pasăre măiastră, / Cu drag şi cu mirare / Ascultă limba noastră.”*

Poezia naturii deţine resurse empatice de revigorare a unor profunde sentimente proprii neamului nostru: comuniunea cu natura este o puternică resursă, care îl fortifică pe poet să depăşească greutăţile vieţii. Poet de o sensibilitate remarcabilă, prin metonimia simbolică (iarba), în versurile *„Vreme-ncrâncenată... / Şi plecam de-acasă / Spre alt fel de iarbă, / Spre alt fel de coasă” („Război”)*, ne trimite cu gândul la acea faţetă a războiului, care constă în cosirea vieţii omeneşti. Acest fapt denotă verdele crud al realităţii.

„Văd iarba de vânt speriată/Şi surâd unei dulci amintiri” („Metafora”).

Ideea vitalităţii este cu atât mai puternică în versurile*: Care pot sfărâma piatra / Şi frânge oţelul; / Care pot sugruma / Peste fagul cel verde / Vipera şuierătorului fulger… (Braţele mele).*

Pădurea, codrul, spaţii ale reveriei romantice, în lirica lui Vieru devin simboluri ale înstrăinării de iubită *„Nu mi-s dragi pe cer nici stele, / C-ai privit şi tu la ele. / Nici pădurea verde nu. / C-ai trecut prin ea şi tu”, („Nu mi-s dragi”).*

Sentimentul erotic este unul existenţial şi are o dimensiune absolută *„Te-am iubit aşa de tare / Că-nverzea pădurea-n cale /.../ Şi aşa de înainte / Mai departe de morminte”, („Cântec”).*

„Lumină stinsă în lumină”, consubstanţială cu natura, femeia se aseamănă până la confuzie cu vegetalul *(„Crezând că mângâi părul tău / Eu mângâi jilavele ierbi…)*

Verdele este la – Grigore Vieru – culoarea dragostei: deci e vorba de o dragoste naturală, normală. [1, p. 69] *„Marie: /lemn dulce, / ramură verde /în care privighetori se iubesc// ...// A nu te vedea pe tine // e ca şi a pierde pădurile…”* (*„Marie”,* poem dedicat „artistei Maria Bieşu).

Creaţia artistică a poetului se revitalizează în permanenţă prin tradiţie, patriotism, dor de casa părintească ca să dăinuie prin „aerul verde matern”.

O metaforă precum este „un verde ne vede” esenţializează o stare de spirit, ea conţine o cheie poetică pentru deschiderea multiplă a tainelor spiritualităţii autohtone. Verdele, care în viziunea lui Gr. Vieru culminează cu un simbol universal şi întruchipează umanul, speranţa, vitalitatea, nemurirea, este omniprezent, ca o permanentizare a vitalităţii spirituale a neamului. Prin elementele vitale din spaţiul terestru: pădurea verde, codrul de aramă, frunzele invocate, verdele ramului matern suntem absorbiţi de misterul inspiraţiei populare şi de vibraţia unor stări lirice de sorginte eminesciană.

Ceea ce este modern şi ceea ce vine în acelaşi timp din străfunduri fuzionează în poezia autentică (corolarul acestei fuziuni este Eminescu) [2, p. 131], poetul Vieru creând sub semnul tradiţiei (folclorului): *„Bate vântul vălurele / Asupra vieţii mele…/*

Frunza-i verde dorul creşte, / Vai de-acela ce iubeşte – / Se bate cu gândurile / Ca apa cu malurile." („Bate vântul); „Frunză verde de alun, / Face-te-ai, grâule, bun,…

În poezia *„Făptura mamei"* întâlnim imagini cu adevărat surprinzătoare. A călca anume pe sămânţă, pe verdele de mâine ce va aduce rod, înseamnă a dispărea nedispărând, a perpetua mereu: *„Uşoară, maică, uşoară"*.

Prin gama cromatică utilizată de G.Vieru în poezia, *„Cântec"* se relevă virtuţile care le posedă „naţionalistul". Albastrul atribuit cerului semnifică spiritul liber, senin, care se cunoaşte şi îşi cunoaşte adevărul şi este ferm convins de ceea ce el crede în. Verdele simbolizează speranţă şi viaţă*: „Tu, mare naţionalistule, / Dumnezeul nostru de Sus, / Tu care nu vrei nicidecum / Să-ţi schimbi / Culoarea albastră a Cerului Tău! / Tremuri în formă de rouă / Pe verdele fir de iarbă, / Pe flori, pe fruntea / Profesorului de Română."*

Grigore Vieru explorează mai multe câmpuri lexicale, cum ar fi: cel al vegetalului (roua, frunzele, florile, iarba, busuiocul etc.), al cromaticii (alb, verde, albastru) etc. În acest caz putem vorbi despre abundenţa imaginilor sinestezice atestate în lirica viereană: cromatice, auditive, tactile. În creaţia viereană culorile dezvăluie o stare a eului liric.

Bibliografie

1. Băileşteanu F., Grigore V, Omul şi Poetul. Bucureşti: Ed. Iriana, 1995. p. 69.
2. Cimpoi M., Grigore V. Poetul arhetipurilor. Chişinău: Ed. Prut Internaţional, 2005. p. 131.
3. Drăgan Gh. Poetica eminesciană. Temeiuri folclorice. Iaşi: Editura Junimea, 1989.

CZU: 371.398

ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE ÎN STUDIEREA FOLCLORISMULUI ACTUAL

Tatiana Butnaru, doctor în filologie
Catedra Limba şi Literatura Română, UST

Abordările interdisciplinare la orele de curs din cadrul facultăţilor de filologie este o problemă complexă şi poate fi abordată la diferite niveluri, inclusiv în contextul interacţiunilor literar-folclorice. Prin aceasta se explică amploarea investigaţiilor întreprinse în vederea studierii mai aprofundate a fenomenelor de joncţiune a literaturii cu folclorul, precum şi o serie de manifestări concrete, drept urmare a acestui fenomen. In plan teoretic, soluţionarea problemei necesită concentrarea atenţiei asupra anumitor particularităţi ce vizează evoluţia gândirii artistice tradiţionale sub influenţa creaţiei populare, analiza interferenţelor literar-folclorice, prevede receptivitatea scriitorului faţă de creaţia populară, îmbogăţirea individualităţii sale creatoare. Inseparabilitatea celor două discipline în procesul universitar se explică prin stabilirea unei relaţii de reciprocitate dintre literatură şi folclor din arsenalul căruia sunt preluate nu numai imagini şi procedee stilistice, dar şi sensibilitatea, modul de a cugeta al poporului,viziunea sa asupra filosofiei vieţii. Se poate vorbi de un anturaj artistic specific inclus în parametrii unei viziuni moderne şi influenţat nu atât de intuiţia populară, dar de universul artistic popular, de acel imbold spiritual căruia L. Blaga îi spune „elanul stilistic interior”, ce substanţializează „însuşirile majore” ale unei culturi şi oferă o cheie de înţelegere şi pătrundere în dialectica complexă a raportului dintre creaţia populară şi literatura scrisă ori, cum le numește el, „cultura minoră” şi „cultura majoră”, produse de una şi aceeaşi matrice stilistică, ce indică „posibilităţile felurite ale viitoarei noastre culturi majore” [1, p. 15]. „Această cultură majoră, scrie în continuare L. Blaga, nu repetă cultura minoră, adică creaţia populară, ci o sublimează, nu o măreşte în chip mecanic şi virtuos, ci o monumentalizează potrivit unor vii forme, accente, atitudini şi orizonturi lăuntrice” [1, p. 15].

La predarea cursurilor normative din istoria literaturii e necesar să se ţină cont de faptul că reprezentările folclorice de diferite nuanţe, baladeşti, mitologice, de cântec şi legendă au menirea să imprime operei literare o anumită semnificaţie, un anumit colorit metaforei, expresiei poetice, au funcţia de a aprofunda căutările creatoare ale fenomenului artistic. Metaforizarea, abstractizarea gândirii artistice, democratizarea limbajului –aspecte studiate în cadrul orelor de literatură –reafirmă distincţiile de ordin stilistic la asimilarea materialului factologic şi, după cum afirma

Gh. Vrabie, vor deservi „o estetică diferenţială” [2, p. 136]. Este vorba de un sincretism literar-folcloric sau mai bine zis de o relaţie specifică unde folclorul şi literatura sunt privite prin intermediul unei interpretări corelative a două sisteme estetice, relaţie calificată arbitrar „relaţie de sistem” ori „modalitate de interacţiune dintre două sisteme” [3, p. 289], fapt ce ne permite să evidenţiem anumite noţiuni despre unitatea structurală a fenomenului artistic în procesul de predare. Tipologia legăturilor literar-folclorice se manifestă atât în plan de sincronizare a elementelor corelative în cadrul aceluiaşi sistem, cât şi în plan diacronic, atunci când folclorul şi literatura sunt privite drept nişte etape între care există, firește, o anumită consecutivitate. V. Cubilius vede în sincronizarea acestor etape prezenţa câtorva niveluri stilistice care aprofundează corelaţia interdisciplinară dintre literatură şi folclor. „Primul pas, scrie el, îl constituie stilizarea folclorică, care, pe drept cuvânt, a intrat în universul literaturii contemporane” [4, p. 21]. Etapa a doua „presupune interpretarea psihologică a motivelor folclorice’’ când scriitorul are un stil individual propriu, iar „elementele de cântec şi poveste populară îi servesc ca material decorativ folosit în corespundere cu logica problemelor în curs de rezolvare, precum şi preocupările temperamentului său scriitoricesc”. Etapa a treia e calificată drept „un pas în mitologia populară care spre deosebire de formele anterioare de utilizare a folclorului se bazează, în linii generale, pe interpretarea filologică a miturilor populare şi a semnificaţiei lor general-umane ce ii oferă cu generozitate scriitorului contemporan o mulţime de subiecte şi personaje pentru reflecţia filosofică” [4, p. 21].

Corespondenţa mitului cu mesajul operei literare se realizează la anumite niveluri estetice de asimilare a materialului de viaţă, graţie posibilităţilor multiple de transfigurare simbolică. Elucidarea semnificaţiei mitologice în unele scrieri porneşte de la o serie de aspecte conceptuale, ce reprezintă nu numai arta cuvântului, dar şi diversitatea problemelor de viaţă, prevede întruchiparea generalizată a experienţei omeneşti, indică calea în realizarea unor scrieri unde „noţiunile tradiţional-modern, împrumut - interpretare originală vor fi subordonate noii sinteze ca fapt artistic de neconfundat” [5, p. 186].

Momentul cel mai important la soluţionarea problemelor de interferenţă dintre literatură şi folclor îşi găseşte expresie, după cum atrage atenţia în altă parte V. Cubilius, anume în această ambianţa când artistul e pus în faţa unei noi realităţi estetice, fiind chemat să releve nu atât preponderenţa detaliilor mitico-folclorice, cât să dezvăluie rolul lor în organizarea structurii artistice a operei literare, să determine consecutivitatea, corelaţia dialectică între cele două discipline, care în rezultat ar

facilita însuşirea şi analiza procesului general de afirmare şi evoluţie a literaturii autohtone în conexiune dialectică cu matca stilistică a creativităţii populare.

Există o posibilitate nouă, vădit superioară în corelarea elementului tradiţional - folcloric cu cel livresc, se are în vedere polemica dintre vocile „folclorice" şi „nefolclorice" [6, p. 38-57] sau altfel spus dintre tradiţionalişti şi modernişti, problemă ce poate fi încadrată la studierea în complex a interferenţelor literar-folclorice. Această discuţie orientează opinia literară spre acceptarea sau respingerea folclorului, fenomen privit drept o formă specifică de caracterizare a artei tradiţionale. Aşadar, elementul autohton se „topeşte" în curentele europene , unde folclorul se impune nu numai ca „formă, dar şi ca argument", el oferă scriitorilor noi dimensiuni de receptare estetică. Analizând corelarea celor două concepte estetice referitoare la tradiţionalism şi modernism, aprofundăm noi posibilităţi de interpretare a textului literar, dezvăluim anumite distincţii estetice în procesul de evoluţie şi dezvoltare a literaturii, suntem tentaţi să efectuăm o valorificare mitico-folclorică a personalităţilor scriitoriceşti, adică să determinăm ceea ce-i menţine pe autorii incluşi în curriculum universitar într-un mediu tradiţional, dar în acelaşi timp îi orientează în contextul literaturii europene, le indică calea spre universalizarea şi sincronizarea valorilor. Interesul faţă de folclor se manifestă atât în plan extern, cât şi intern, evoluând de la preluarea stereotipului folcloric şi împrumuturi directe de imagini, detalii şi procedee stilistice până la încadrarea nemijlocită în filonul spiritualităţii populare. Existenţa acestor „zăcăminte" sau „straturi populare", cum le numeşte A. Dima, asigură o dezvoltare continuă a procesului literar, îl fixează „în evoluţia istorică şi în peisajul etnic, pe care fenomenul puternic al influenţelor nu l-a putut deloc deforma" [7, p. 7].

Opoziţia estetică faţă de folclor, tendinţa exteriorizată mai mult în scrierile artistice din ultimele decenii se exprimă prin orientarea la un sistem de imagini şi metafore de factură modernă disimilate într-o impresionabilă simţire populară. Diverse probleme sociale, cum ar fi dezastrul din natură şi urmările lui nefaste pentru viaţa omului, deznaţionalizarea, pierderea valorilor umane moştenite de veacuri, renunţarea la datinile şi obiceiurile poporului, pericolul dezlănţuirii unor cataclisme nucleare – toate acestea i-au determinat pe scriitorii noştri să abandoneze sfera preocupărilor anterioare şi să se orienteze spre creaţia populară , găsind în ea nu numai o sursă sigură de revirtualizare spirituală, dar într-un fel oarecare, să dea răspuns acelor probleme stringente ale realităţii, cu care se confruntau deseori. Apropierea scriitorilor faţă de folclor corespundea unor necesităţi obiective, determinate fiind de lărgirea orizonturilor şi descătuşarea spiritului uman, de tendinţa

de a contribui la realizarea unor idealuri sociale, naţionale, etico-morale, spirituale. Fenomenul mai poate fi interpretat şi din punct de vedere al măiestriei scriitoriceşti, el determină căutările scriitorilor noştri spre depistarea unor noi niveluri estetice, a unor sensuri şi viziuni originale, de profunzime.

Problema rămâne deschisă întrucât modalitatea folclorică în care îşi găsesc materializare unele teme şi semnificaţii artistice, abordarea unor aspecte de viaţă cu repercusiuni directe spre interiorizarea lirică, tendinţa de a pătrunde mai adânc în tainele existenţiale ale sufletului popular confirmă în modul cel mai pregnant interferenţa dintre literatură şi folclor, dezvăluie şi aprofundează integritatea procesului literar, reafirmă ideea de spirit şi artă naţională în accepţia largă a culturii universale.

Bibliografie

1. Blaga L. Elogiul satului românesc. Bucureşti: Editura pentru literatură universală, 1937.
2. Vrabie Gh. Din estetica poeziei populare romane. Bucureşti: Editura Albatros, 1990.
3. Далгат У. Литература и фолъклор. Москва: Наука, 1994.
4. Кубилюс В. Формирование националъной литературы. Подражателъностъ или художественная трансформация. В: Вопросы литературы nr.8, 1976.
5. Ciompeș Gh. Motivul creaţiei în literatura română. Bucureşti: Editura Minerva, 1978.
6. Zamfirescu D. Poporanismul în literatură. Discursuri de recepţie la Academia Româna. București: Institutul de Arta „Carol Gobl” 1980.
7. Dima A. Zăcăminte folclorice în poezia noastră contemporană. Bucureşti: Editura pentru literatură şi artă Regele Carol II, 1986.

CZU: 371.3

ROLUL ÎNTREBĂRILOR ÎN DEZVOLTAREA COMPETENŢEI DE COMUNICARE

Alexandra Crăciun
IP Liceul Teoretic cu Profil Real „Mihai Marinciuc”

Întrebarea dintotdeauna a constituit cheia unei comunicări eficiente, facilitând astfel înțelegerea unui dialog propriu-zis. Interpretarea unui text literar este motivată de întrebare. În studiul său, *Corespondenţa dintre întrebări şi răspunsuri ,* Victoria Fonari expune opinia hermeneutului Ezio Raimondi despre conexiunea dintre interpretare şi întrebare, chiar în concepţia noţională: *Hermeneutica este orizontul întrebării din interior din care se defineşte direcţia semnificativă a textului. Desigur, cuvântul sugerează mai mult decât ce exprimă în aparenţă. Nespusul prevalează asupra spusului, din care cauză interpretul trebuie să medieze verbal, astfel să condiţioneze - secularizând paradigma interpretării progresive* .

Arta comunicării este foarte complexă, iată de ce structurarea reuşită a întrebărilor va asigura calitatea înţelegerii unui dialog, dar şi a unui text literar sau de orice natură. Competenţa de comunicare pe care o dezvoltăm, în cadrul orelor de limbă şi literatură română, rămâne a fi fundamentală şi în acelaşi timp indispensabilă.

Succesul unui dialog în înţelegerea unui text artistic ţine de formularea corectă a întrebărilor. Ar trebui să existe o corespondenţă dintre întrebări şi răspunsurile la care ne aşteptăm. Acestea pot fi foarte variate: ale noastre, ale interlocutorilor, cele oferite de critica literară sau altele.

Biografia întrebării reflectă un itinerar foarte lung şi anevoios. Din perspectivă biblică, întrebarea şi răspunsul încep cu informaţia despre origine. În mit, oricare text este un răspuns la o întrebare. Omul primitiv încearcă să găsească răspunsuri cu valoare mitică, explicându-şi anumite fenomene supranaturale, în concepţia sa.

Rolul întrebărilor în dezvoltarea competenţei de comunicare este covârşitor, fiindcă de modul în care vei adresa întreba, vei primi şi răspunsul. Putem afirma cu certitudine că există o ştiinţă a întrebărilor, pe care trebuie să o studiem temeinic şi să o aplicăm cât mai des pentru a primi răspunsurile dorite.

Cercetătorii au elaborat o ierarhizare şi o sistematizare a întrebărilor, în dependenţă de criteriul ales. În cele ce urmează, vom prezenta clasificarea interogării lui Bloom, adaptată de Sanders:

Întrebările literale sunt cele care cer informaţii exacte. De obicei, ele nu necesită decât memorarea răspunsurilor, care se găsesc în text. Aşadar, cer un efort minim în oferirea răspunsurilor. Aici putem menţiona următoarele întrebări:

- Care sunt personajele romanului *Morometii* de Marin Preda ?
- Care este cronotopul în opera *Ion* de Liviu Rebreanu ?
- Cum se numeşte iubita lui Apostol Bologa din *Pădurea Spânzuraţilor* de Liviu Rebreanu ?

Întrebările de traducere solicită modificarea informaţiei sau structurarea ei în diferite imagini. Este implicată opinia personală în descifrarea mesajului scriitorului. De exemplu :

În opinia voastră, ce conotaţii are simbolul **muguri** din poezia *Focuri de primăvară* de Lucian Blaga ?

Întrebările interpretative provoacă la descoperirea corelaţiei dintre idei, forme, valori, mesaje, noţiuni. Se impune o percepere a îmbinării dintre diverse concepte şi surprinderea conexiunii acestora. Anume acest tip de întrebări stimulează reflecţii interesante. Sanders consideră că aceste întrebări sunt fundamentale în gândirea la nivel superior. Vaughn şi Estes sunt de părerea că înţelegerea este, în fond, interpretare. De exemplu :

Prin ce mijloace artistice se impune poezia lui Nichita Stănescu în contextul literaturii universale ?

Întrebările aplicative creează posibilitatea de a continua unele raţionamente în urma lecturii. De exemplu:

Care va fi soarta protagonistului din nuvela *Sărmanul Dionis* de Mihai Eminescu, ţinând cont de averea moştenită?

Întrebările analitice propun deja un răspuns, care de fapt, poate confirma mesajul din textul analizat sau să contrazică cele spuse anterior. Ele pot pune sub semnul întrebării validitatea raţionamentului pe care se bazează o anumită cercetare. De exemplu:

Este soarta Persidei o repetare a destinului Marei din romanul cu acelaşi nume de Ioan Slavici?

Întrebările sintetice solicită răspunsuri creative, bazate pe cunoştinţele anterioare. Creează scenarii alternative. Dacă întrebările aplicative determină rezolvarea problemelor bazate pe informaţii pe care le deţinem deja, atunci cele sintetice permit să utilizăm toate cunoştinţele şi experienţele acumulate şi a le expune în manieră creativă. Întrebările sintetice reclamă o cercetare în paralel.

De exemplu :

Cum trebuia să fie reflectată abordarea lui Titu Herdelea pentru ca ea să nu aibă un impact negativ asupra comportamentului lui Ion ?(*Ion* de Liviu Rebreanu)

Întrebările evaluative cer exprimarea unor judecăţi de genul: bun / rău, corect / greşit, în funcţie de standardele definite de respondent. Aceste întrebări presupun o înţelegere a faptelor descrise, integrându-le într-un sistem personal de convingeri, pe baza căruia putem face judecăţi. Este o integrare şi înţelegere complexă, care individualizează procesul de învăţare şi oferă oportunitatea de a însuşi cu adevărat noi idei şi concepte. Aceste întrebări ne fac să apreciem calitatea informaţiilor acumulate sau, în unele cazuri, propriile compartimente în lumina informaţiilor noi. Un aspect important îl reprezintă actualizarea.

De exemplu:

Cum se încadrează, în realitatea operei sadoveniene, ciclul de legende despre Ştefan cel Mare şi Sfânt (din culegerea *O samă de cuvinte* de Ion Neculce) şi în ce rezidă originalitatea perspectivei scriitorului considerat *Ceahlăul literaturii române* ?

Complexitatea interpretării, cât şi dezvoltarea competenţei de comunicare vor fi direct proporţionale cu tipul de întrebare pe care şi-l propune să-l realizeze interpretul. Pentru o analiză complexă este necesară o varietate de întrebări care vor asigura o atmosferă interpretativă creativă şi vastă.

Fiecare tip de întrebare este crucial în dezvoltarea competenţei de comunicare, direcţionând astfel spre o varietate de mijloace de interpretare, dezvoltând abilităţi comunicative atât de necesare elevului de astăzi.

Bibliografie

1. Barthes R. Plăcerea textului. Traducere de Marian Papahagi. Cluj: Echinox, 1994. 144 p.
2. Eco U. Opera Deschisă. Formă şi determinare în poeticile contemporane. Ediţia a II-a. Piteşti: Editura Paralela 45, 2002. 277 p.
3. Fonari V. Hermeneutica literară. Chişinău, 2007. 114 p.
4. Jolles A. Forme semplici. Milano, 1980.
5. Raimondi E. Ermeneutica e commento. Teoria e pratica dell interpretazione del testo letterario. Firenze: Sansoni Editore, 1990.
6. Simion E. Întoarcerea autorului. Bucureşti: Minerva, 1993. 256 p.

CZU: 37.016:811.135.1

O ABORDARE DIDACTICĂ A ADEVĂRULUI ŞTIINŢIFIC DESPRE LIMBA ROMÂNĂ, CULTURĂ ŞI IDENTITATE NAŢIONALĂ

Tamara Curicheru

Centrul de Excelenţă în Horticultură şi Tehnologii Agricole din Ţaul

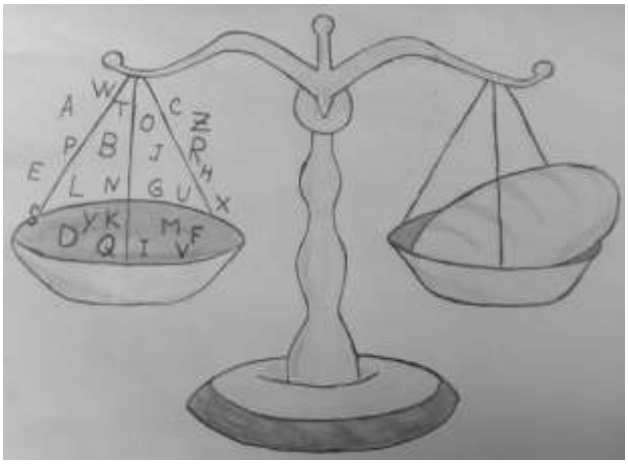
Curriculum la Limba şi literatura română, ediţia 2019, a venit cu multe noutăţi în plan metodologic, dar şi în plan de conţinut. Am rămas plăcut surprinsă că în conţinuturile destinate clasei a X-a, am identificat unul destul de actual în contextul social de azi: *Adevărul ştiinţific despre limba română, cultură şi identitate naţională*.

Or, abordarea acestui subiect la începutul ciclului liceal va forma o atitudine patriotică obiectică a elevilor, viitori promotori ai valorilor naţionale.

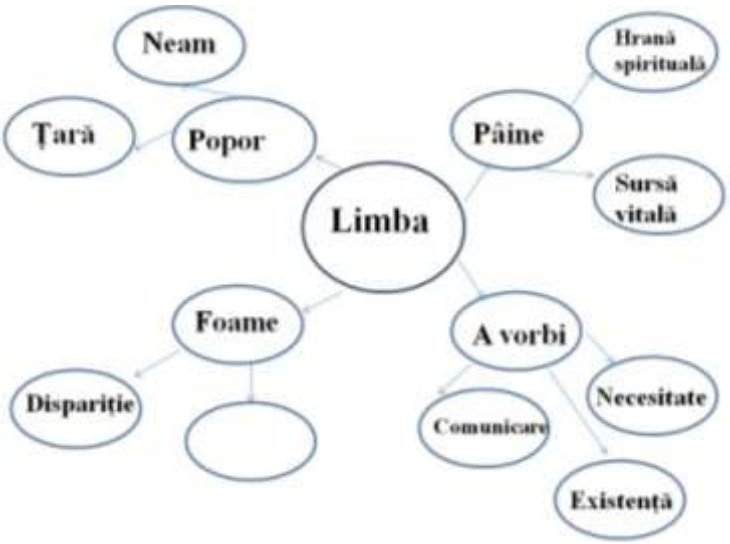
Astfel, pentru etapa *Evocării*, s-a ales citatul „Limba maternă este pâinea unui popor. Fără ea, precum fără pâine, poporul seacă de foame, de foamea nevoii de a vorbi.” Clasa de elevi va fi repartizată în patru grupuri, care, pornind de la citatul de mai sus, vor avea sarcini diferite de interpretare. Primul grup îl va comenta în limita a patru enunţuri; al doilea grup îl va reprezenta printr-un desen; al treilea grup îl va pune într-un clustering, descifrându-i semnificaţia prin termenii pe care îi va adăuga, iar al patrulea grup, îl va exprima printr-o formulă matematică. Această activitate declanşează creativitatea elevilor, conducându-i spre produse relevante şi valorice, după expirarea resursei de timp, chiar dacă la început consideră că e dificil sau irealizabil. Iată nişte exemple:

Grupul I – Comentaţi în limita a patru enunţuri citatul propus: *Susţinem mesajul acestui citat. Limba maternă – limba română, este hrana spirituală a neamului, fără de care ne-am pierde identitatea. Ea este cea care zi de zi ne alimentează verticalitatea naţiunii. Nu vom seca ca popor, dacă vom vorbi corect limba (pâinea) noastră cea de toate zilele*.

Grupul II – Reprezentaţi printr-un desen citatul dat:



Grupul III – Aşezaţi citatul într-un clustering, completându-l cu alţi termeni:



Grupul IV – Exprimaţi citatul printr-o formulă matematică:

Ex. 1 $\log_{p\hat{a}inii}\ limba\ maternă = poporul$

Logaritm în baza pâinii din limba maternă este egal cu poporul.

Ex. 2 $poporul: p\hat{a}inea\ \rightarrow limba\ maternă$

Poporul este definit pe pâine cu valori în limba maternă.

Tot aici se va discuta despre noţiunea de *identitate naţională* în contextul globalizării.

Pentru *Realizarea sensului* se propune lectura individuală a două texte prin tehnica SINELG: „O limbă – O naţiune” de Nicolae Mătcaş [2, p. 6] şi „Limba română – unitate în diversitate” de Vasile Pavel [3, p. 33]. Se vor evidenţia câteva teze – adevăruri ştiinţifice: „…românii care s-au pomenit în afara hotarelor statale ale României sau ale Moldovei (…) nu au constituit naţiuni diferite şi nu şi-au creat limbi diferite”; „În istorie se cunosc zeci şi sute de cazuri când una şi aceeaşi populaţie poartă şi nume diferite după locul de trai sau formaţiunea statală din care face parte (…), ceea ce nu înseamnă că ei formează tot atunci şi naţiuni diferite şi, cu atât mai mult, vorbesc limbi diferite” [2]; „Adunarea Generală Anuală a Academiei (de Ştiinţe a Moldovei n.n.) din 28 februarie 1996 a confirmat opinia ştiinţifică argumentată a specialiştilor filologi din republică şi de peste hotare (…), potrivit căreia *denumirea corectă a limbii de stat (oficiale) a Republicii Moldova este Limba Română*” [3].

La *Reflecţie* vom implica elevii în realizarea unui mini-proiect de grup şi anume – paşaportul biometric al limbii române. Pentru aceasta se actualizează componentele unui paşaport: Numele, Prenumele, Cetăţenia, Data naşterii, Locul naşterii, Data emiterii, Data expirării, Autoritatea emitentă etc. Fiecare grup va accesa prin intermediul telefonului mobil linkul indicat [4], unde se va găsi filmuleţul „Dialecte

şi graiuri româneşti.” Acesta va fi suportul informaţional pentru activitatea propusă, dar, totodată, elevii vor putea apela alte surse Internet, în caz de necesitate.

Proiectele realizate surprind. Chiar dacă au modelul documentului oficial, elevilor li se oferă libertate în gândire şi creativitate. Astfel, pe lângă componentele enumerate mai sus pot apărea: Adresa, Părinţii, Copii, Nepoţi, etc. Relevant e cum văd aceştia fotografia Limbii române: un tricolor, un spic de grâu, literele alfabetului latin etc. Nu se va vorbi aici despre o evaluare propriu-zisă, cu criterii stabilite şi barem de apreciere, dar se vor identifica puncte forte şi puncte slabe ale fiecărui produs.

Pentru etapa *Extinderii*, profesorul va veni cu Plicul surprizelor, din care elevii vor extrage curiozităţi despre limba română. De ex.: „Cel mai lung cuvânt în limba română se află pe locul 3 în topul celor mai mari cuvinte din Europa. Este un cuvânt greu de pronunţat, cu doar 44 de litere, care defineşte o boală a plămânilor provocată de inhalarea prafului de siliciu vulcanic:

PNEUMONOULTRAMICROSCOPICSILICOVOLCANICONIOZĂ [5].

Ca temă pentru acasă, două grupuri vor elabora prezentări Prezzi despre publicaţiile de limbă română din lume, iar alte două – despre personalităţile istorice şi culturale basarabene care şi-au pus viaţa pe altarul limbii române.

Abordarea acestui subiect prin prisma metodelor şi tehnicilor descrise, permite în mod delicat a explica nişte adevăruri, care provoacă încă, după atâţia ani de independenţă, reacţii ostile. Informaţi în aşa mod, elevilor nu le va rămâne nici un dubiu cu privire la denumirea corectă a limbii vorbite şi la identitatea naţională. Ei vor putea convinge lesne pe adepţii „limbii moldoveneşti” despre inexistenţa acesteia cu argumente ştiinţifice, devenind personalităţi integre. Totodată, lucrul în grup şi diversitatea strategiilor aplicate permit valorizarea fiecărui elev, oferind posibilitatea ca acesta să perceapă, să înţeleagă şi să-şi valorifice potenţialul creativ, fiind motivaţi să înveţe.

Bibliografie

1. Curriculum la Limba şi literatura română, clasele a X-a – a XII-a. Chişinău, 2019. 47 p.
2. Mătcaş N. O limbă – o naţiune. În: Limba română, nr. 9-10. Chişinău, 2008. p 6.
3. Pavel V. Limba română – unitate în diversitate. În: Limba română, nr. 9-10. Chişinău, 2008. p. 33.
4. https://www.youtube.com/watch?v=olGLix8L_2M
5. https://www.dictie.ro/20-de-lucruri-pe-care-nu-le-stiai-despre-limba-romana/

CZU:81-2:811.135.1

LIMBAJUL: DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Mihaela Dănăilă-Moisă, doctorand, profesor
Şcoala Gimnazială „N. Bălcescu”, Nicolae Bălcescu, jud. Bacău, România

Abstract. Care este diferenţa dintre limbă şi limbaj? Limba are ca element static vocabularul, iar prin intermediul limbajului acesta prinde contur, dinamism şi vitalitate. Limbajul nu este asemeni limbii, el nu reprezintă un simplu cumul de lexeme pe care le poţi inventaria, el este, în esenţă, amprenta spiritului unui individ, având seva în ontogeneză.

Cuvinte cheie: limbaj, limbă, comunicare, lingvistică, semnificaţie.

Problema limbajului şi cea a educaţiei lingvistice sunt discuţii de actualitate în domeniul educaţiei, dat fiind faptul că digitalizarea societăţii atrage după sine, în rândul tinerei generaţii, degradarea limbajului şi lipsa educaţiei lingvistice, chiar dacă aceştia cunosc limba. În vederea diminuării degradării societăţii se impun măsuri în ceea ce priveşte actualizarea şi dezvoltarea limabjului în rândul populaţiei şcolare. După părerea mea, nu putem discuta despre actualizarea şi dezvoltarea limbajului, dacă nu ştim ce este limbajul, ce presupune acesta şi la ce ajută, dar mai ales dacă nu reuşim să facem distincţia dintre limbă şi limbaj. În acest sens realizez prezenta lucrare în care să arăt ce este limbajul, ce presupune acesta şi la ce este benefic. Aşadar, voi încerca să realizez delimitări conceptuale ale limbajului, dar nu înainte de a aminti care sunt diferenţele dintre limbă şi limbaj.

Dacă plecăm de la simpla definiţie din DEX a limbii vom observa că aceasta este privită ca un ansamblu de cuvinte, ca un sistem de comunicare alcătuit din sunete articulate, sistem propriu oamenilor, iar limbajul este definit ca fiind un mod specific de exprimare. Delimitări conceptuale care, timid ce-i drept, fac diferenţa dintre limbă şi limbaj. De aici am putea înţelege că limbajul este un mod de utilizare a limbii în cadrul comunicării interpersonale, dar mai ales că între limbă şi limbaj nu trebuie să punem semnul egal. Limba are ca element static vocabularul, iar prind intermediul limbajului acesta prinde contur, dinamism şi vitalitate.

Lingvistul Eugen Coşeriu spune despre limbă că este „ansamblul actelor lingvistice comune/izoglose ale unei comunităţi de indivizi vorbitori” [3, p. 17], afirmaţie ce confirmă statutul de cumul de lexeme pe care îl are limba. Limbajul nu este asemeni limbii, el nu reprezintă un simplu cumul de lexeme pe care le poţi inventaria, el este, în esenţă, amprenta spiritului unui individ, având seva în ontogeneză. Fie că vorbim de un copil sau de un adult, limbajul se manifestă diferit de la o persoană la alta în funcţie de nivelul de cunoaştere al limbii şi de disponibilitatea de a trece dincolo de limbă, de articularea unor sunete, limbajul dă

plus valoare gândirii. Prin limbaj omul evidenţiază intruire şi transmite cunoaştere, căci cu şi prin limbaj se demonstrează disponibilitatea omului de a cunoaşte, de a evolua, de a se depăşi pe sine, dar mai ales de a depăşi stadiul de simplu vorbitor. Nelu Vicol afirmă că *„limbajul îşi ia fiinţa sa din configuraţiile limbii”*[4], fiind *„intrumentul însuşi al gândirii şi condiţia ei”*[4], aşadar limba se fundamentează prin limbaj, dându-i celui care verbalizează sau scrie un alt nivel al cunoaşterii şi al transmiterii de emoţii şi mesaje. Sunt de părere că utilizarea searbădă a limbii, fără implicaţii emoţionale şi culturale este un automatism, pe când limbajul este o activitate cognitivă care demostrează cunoaştere şi implicare afectivă în actul comunicării, indiferent dacă vorbim despre comunicarea scrisă sau despre comunicarea verbală, limbajul şi gândirea sunt două entităţi inseparabile.

Se cunoaşte faptul că limbajul a precedat limba, aceasta din urmă fiind dezvoltată pe baza aparatului fonator, dar ulterior s-a realizat o detaşare a limbii de limbaj, limba formând o entitate individuală, unică ce se bazează pe reguli fonetice, ortografice şi logico-gramaticale, aspecte nedefinitorii limbajului. Limba este alcătuită din semne grafice (alfabetul), coduri (vocabularul) şi reguli gramaticale, pe când limbajul este, în esenţă, un sistem sau un ansamblu de semne care permite exprimarea sau comunicarea [2], pe care îl dobândim din primii ani de viaţă şi pe care suntem obligaţi, prin natura fiinţei umane, să îl dezvoltăm. Psihologii privesc limbajul ca pe o activitate de comunicare interumană, realizată prin intermediul limbii şi al tuturor resurselor ei. Limbajul are o latură socială şi una individuală şi nu putem să concepem o latură, fără cealaltă. În fiecare moment el implică o evoluţie şi un sistem stabilit, el este un produs al trecutului, dar şi o instituţie actuală, căci stă la baza domeniilor şi zonelor semantice care leagă atât relaţiile interumane sociale, cât şi pe cele culturale.

Privit din perspectivă neurologică şi psihologică limbajul presupune două dimensiuni:

- *dimensiunea activă*, aceasta este responsabilă cu emiterea mesajului (dacă avem în vedere comunicarea orală se ocupă cu vorbirea, iar dacă discutăm despre comunicarea scrisă se ocupă cu scrisul);
- *dimensiunea pasivă,* are la bază cu perceperea mesajului şi decodificarea acestuia (dacă avem în vedere comunicarea orală se ocupă cu înţelegerea mesajului, iar dacă discutăm despre comunicarea scrisă se ocupă cu cititul, lecturarea).

Deci limbajul este în mod definitoriu activitatea simbolică şi creatoare a omului prin uzitarea de limbă, fiind un proces intrinsec, un rezultat intelectual constructiv şi

creativ. De aceea producerea unui act de limbaj este creaţia vorbitorului, acesta fiind diferit în funcţie de context, de starea emoţională, spirituală şi disponibilitatea de implicare în comunicare a emiţătorului. Dacă privim comunicare ca pe o activitate cognitivă vom vedea că limbajul nu este o simplă emitere de informaţii, este creaţie continuă, prin limbaj omul îşi creează un univers unic şi propriu, acesta poate fi corelat cu activitatea fiecărui individ în parte. Toate studiile psihologilor asupra limbajului au condus la progresul lingvisticii, chiar dacă cei din urmă au considerat că uneori teoriile psihologice asupra limbajului ce arată o valoare pur psihic-afectivă a limbajului sunt greşite şi au încercat să demonstreze/argumenteze propriile ipoteze.

Privit din perspectiva cunoaşterii, a materializării limbii, limbajul poate fi:

- *concret*, se rezumă strict la actul comunicării scrise sau verbalizate, la emiterea unor informaţii, percepţii şi atitudini;
- *potenţial*, trece barierele limbajului concret, acesta continuând şi după actul comunicării, în subconştientul omului unde se naşte o fluiditate a limbajului continuu, ce nu se pierde, disipă după actul comunicării, continuă să se contureze şi să se potenţeze, dezvoltându-se.

Având în vedere cele menţionate anterior pot spune că omul atinge acel *cognosce to ipsum* in ceea ce priveşte limbajul atunci când realizează că este mereu loc de mai bine, de mai mult şi manifestă disponibilitate spre evoluţie, spre asumarea nevoii de mai mult. În esenţă omul şi limbajul se află în interdependenţă şi continuă procesul de ontogeneză, căci se dezcoltă împreună. Omul care manifestă disponibilitate spre asimilare şi dezvoltarea limbajului este *homo discens.*

Atunci când avem în vedere limbajul real, cel utilizat în mod frecvent în actul vorbirii, al comunicării, trebuie să notăm faptul că acesta este influenţat de: contextul comunicării; mesajul ce se vrea a fi transmis; calitatea/ nivelul de educaţie şi cultura interlocutorilor.

Dacă se continuă în nota/trendul digitalizării excesive limbajul real va ajunge să se indetifice cu limba şi să fie lipsit de orice valoare expresivă, cognitivă, emoţională, va avea doar simplul rol de a „*cere şi obţine sfaturi şi ajutor*” [1, p. 10]. Există accepţiuni care arată faptul că, spre deosebire de limbă cu ajutorul căreia se transmit informaţii, limbajul are scopil de a influenţa gândirea interlocutorului, astfel validându-şi valoarea formativă.

Limbajul este fundamentul lingvisticii, iar Eugen Coşeriu în lucrarea *Introducere în lingvistică* defineşte limbajul ca fiind „orice sistem de semne simbolice folosite pentru intercomunicarea socială, adică orice sistem de semne care serveşte pentru a exprima şi comunica idei şi sentimente sau conţinuturi ale

cunoştinţei” [3, p. 16], dar demonstrează că nu orice semn poate deveni limbaj. În acest sens aminteşte semnele care au doar corespondent-obiect fără a transmite o valoare simbolică. Pentru fiecare dintre noi limbajul este unic, căci acesta funcţionează prin şi pentru vorbitori, „*în limbaj există identiate între intuiţie şi expresie*” [3, p. 25], fiecare individ comunică şi se comunică în manieră proprie, originală. Limbajul este un act al comunicării ce presupune cel puţin prezenţa/relaţionarea a două persoane.

Este dificil să înglobezi toate definişiile limbajului din articolele, studiile şi lucrările de cercetare ce au la bază limbajul, dar în urma studierii literaturii de specialitate pot spune că limbajul este arta de a da viaţă limbii şi de a continua actul creaţiei lingvistice şi dincolo de actul comunicării, căci cu ajutorul limbajului trecem de la percepţie la sens, de la incertitudine la persuadare şi înţelegere.

Limbajul este produsul final cu care trebuie să pornească în lume atât un intelectual, cât şi un om de rând, căci acesta se adaptează şi se individualizează în funcţie de disponibilitatea de cunoaştere şi de capacitatea de asimilare şi asociere a individului, la baza limbajului stând limba, iar funcţia sa expresivă dă viaţă limbajului.

Limbajul, o continuă provocare pentru lingvişti, filologi şi psihologi a ajuns şi în atenţia cadrelor didactice din mediul preuniversitar, cei din urmă fiind vitregiţi de lipsa materialelor care să faciliteze înţelegerea diferenţelor dintre limbă ca produs izoglos şi limbă ca exponent al actului de limbaj, cele mai multe lucrări abordând un registru lingvistic impenetrabil. În acest sens consider că prezenta lucrare este un element de sprijin pentru colegii mei care caută răspuns la întrebarea: *Care este diferenţa dintre limbă şi limbaj?,* cu toate că acest subiect este inepuizabil şi se află într-o dinamică continuă.

Bibliografie

1. Graur Al. Lingvistica pe înţelesul tuturor, Bucureşti: Editura Enciclopedică Română, 1972. p. 186.
2. Arsith M., Semiotica, Bacău: Editura EduSoft, 2006, p. 112.
3. Coşeriu E. Introducere în lingvistică. Cluj: Editura Echinox, 1999, p. 142.
4. Vicol N. Limbajul: incipit al cunoaşterii. În: Univers Pedagogic, nr. 2(50)/2016, Chişinău. p. 10-18.
5. Pîslaru V. Educaţia literar artistică a elevilor. Chişinău: Lumina, 1991. p. 117.
6. Maingueneau D. Discursul literar. Iaşi: Institutul European, 2007. p. 305.

CZU: 372.8811.135.1

DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII LA LECŢIILE DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Veronica Dogaru, prof. de limba şi literatura română, gr. did. I
Centrul de Excelenţă în Informatică şi Tehnologii Informaţionale

Literatura, arta cuvântului, deţine un loc important în educaţia estetică. Cuvântul, ca materie primă pentru literatură, dispune de multiple posibilităţi de a crea imagini vizuale, auditive, tactile şi, în acelaşi timp, de a provoca stări de spirit foarte diverse: admiraţie, revoltă, contemplare etc. Influenţa educativă a literaturii se realizează prin imagini artistice ale operei literare, prin limbajul artistic care, vehiculând idei şi sentimente, provoacă puternice trăiri şi creează atitudini adecvate faţă de valorile estetice.

O bună şi temeinică învăţare a limbii şi literaturii române se datorează interferenţelor pe care le are disciplina dată cu artele frumoase. Elevii înţeleg cu mult mai bine şi trăiesc cu mult mai intens fenomenul literar, dacă acesta este susţinut de muzică sau imagine, or elevii sunt diferiţi ca şi modurile de percepere a realităţii.

Lecţiile de limba şi literatura română se transformă în adevărate acte de creaţie, din moment ce cuvântul scris se îmbină armonios cu o linie melodică sau cu o imagine plastică. Personal, practic în cadrul lecţiilor interpretarea cu vocea şi acompaniament a melodiilor, expoziţii tematice de desen, recitaluri (în strânsă legătură cu tema lecţiei, autorul studiat), astfel disponibilizând copiii talentaţi (atenţionându-i, în acelaşi timp, pe ceilalţi la subiect). Elevii devin mai creativi, mai spontani, mai originali, iar lecţia capătă valenţe noi şi se soldează cu rezultate frumoase, or „...dezvoltarea unei personalităţi creative este un deziderat al societăţii moderne, deziderat regăsit în documentele de politică educaţională” [5, p. 109].

Este important ca la anumite etape ale demersului didactic să se utilizeze adecvat şi ingenios diverse mijloace şi resurse educaţionale; pentru aceasta este de dorit ca fiecare instituţie să dispună de o fonotecă bogată, de o pinacotecă ş. a.; cel mai bine ar fi ca manualul de limba şi literatura română să primească în set, pe lângă ghidul profesorului, un CD audio/video cu materiale corespunzătoare conţinuturilor (fără de care, de altfel, nu este posibilă realizarea multor exerciţii propuse de autorii manualelor şcolare); sălile de clasă, la rândul lor, să fie dotate cu tehnica necesară.

Problema creativităţii a fost pusă în discuţie cu mult timp în urmă, dar e actuală şi importantă, după cum menţionează Constantin Şchiopu „dat fiind faptul că societatea contemporană solicită mai mult ca oricând creativitatea umană, progresul

economic şi social fiind în foarte mare măsură dependent de inteligenţa şi inventivitatea membrilor ei...” [6, p. 9].

Astfel, am conştientizat eficienţa utilizării unor metode şi tehnici pentru dezvoltarea imaginaţiei elevilor în cadrul predării-învăţării disciplinei Limba şi literatura română, descrise pe larg în literatura de specialitate: brainstormingul cu mapa de imagini, reprezentarea grafică, maratonul de scriere, cartelele asociative, freewritingul, proiectul, jocul imitativ, problematizarea etc.

Freewritingul este o tehnică eficientă pentru stimularea capacităţilor creative, care constă în scrierea liberă a unui text, într-un timp dozat, continuând enunţuri ce pot trezi asociaţii diverse şi neaşteptate (ex. *”Mă copleşesc amintiri...”, ”Regret...”, ”De dragul tău...”* etc.). Utilizată frecvent la început de lecţie, la etapa de evocare, aceasta pregăteşte elevii pentru conţinutul ce urmează, se realizează legături cu tema nouă, elevii raportează reprezentările proprii cu cele propuse de autori în operele artistice, astfel producându-se apropierea lor de textul/autorul studiat.

O altă tehnică, ce se bucură de succes, este **reprezentarea grafică** – înlocuirea noţiunilor, obiectelor, fenomenelor prin imagini cu o înaltă doză de sugestivitate. În acest sens îi disponibilizăm pe elevii ce se exprimă mai uşor prin desen, decât prin cuvânt, iar produsele lor îi fac pe ceilalţi să vadă realitatea, prezentată de scriitor în operă, în altă formă, evidenţiindu-se cromatica, primplanul, fundalul, detaliile etc.

Elevii îşi dezvăluie cel mai bine imaginaţia în cadrul **jocului**, unde ei acţionează nu numai prin limbaj, dar şi prin mijloacele aderente comunicării verbale – gest, mimică, intonaţie, accent. Jocul devine azi, în era tehnologiilor informaţionale, un instrument indispensabil în procesul complex de predare-învăţare, elevilor le plac activităţile ludice, iar acestea duc şi la rezultate bune, implicând distracţie şi cogniţie. Profesorului îi revine rolul de a alege jocurile după tematică, la ce etapă a lecţiei să fie folosite, în strânsă legătură cu scopul pe care îl urmăreşte. Există o multitudine de jocuri, iar la lecţiile de limba şi literatura română cele mai multe din ele au la bază texte artistice.

Jocul didactic este definit de Dumitru Patraşcu drept „...un fel de activitate în situaţiile orientate la reproducerea şi însuşirea experienţei sociale, în care se desfăşoară şi se determină autoreglarea comportamentului” [4, p. 230]. Scopul metodei date rezidă în transmiterea cunoştinţelor şi asimilarea nu doar a experienţelor sociale, dar şi a celor emoţionale, deci contribuie la dezvoltarea personalităţii creative, elevul fiind pus în situaţia de a-şi asuma roluri cu care s-a întâlnit în viaţa reală sau să intre în „pielea” personajelor operelor literare citite. În aşa mod, copilul

poate demonstra înţelegerea textului, atitudinea personală faţă de personaj, dar şi aptitudini actoriale, cu respectarea limbajului, gesturilor, mimicii corespunzătoare.

Interviul improvizat mobilizează capacitatea de muncă a elevilor, în dependenţă de persoana ce se află pe post de intervievat. În cazul dat elevii trebuie să cunoască bine personalitatea pusă în discuţie, precum şi ariile ei de preocupare, dar şi să posede arta comunicării dialogate. Creativitatea lor se observă în felul cum formulează întrebări, dar şi cum răspund, demonstrând ingeniozitate, inteligenţă, bagaj lingvistic şi informativ. Este cu mult mai interesant dacă elevii, antrenaţi în interviu, îşi construiesc singuri imaginea jurnalistului şi a intervievatului. Astfel ei caută mai multe situaţii asemănătoare în presă sau în emisiunile televizate, cercetează poziţii, gesturi, limbaj, ca, în final, să modeleze un produs nou şi original, care, în acelaşi timp, să trezească interesul colegilor. O variantă a acestuia poate fi ”**scaunul autorului**”, în care este aşezat un elev, asumându-şi un rol sau altul, restul elevilor fiind pe post de jurnalişti la ”conferinţa de presă”. Depinde de imaginaţia profesorului cum operează cu metodele şi tehnicile respective, cum le sintetizează, când le foloseşte, ca, în final, să-i reuşească activitatea.

Activitatea de scriitor a elevilor o putem valorifica în cele mai diverse forme, pentru a evita plictiseala, şablonul şi pentru a stimula interesul lor pe parcursul întregului proces. În acest sens, se practică **maratonul de scriere, cartelele asociative** ş.a., rezultatul final al cărora fiind elaborarea unei poveşti sau istorioare. Pentru a implica toţi elevii, aceştia pot fi repartizaţi în grupuri (sau pe rânduri), primul elev având sarcina de a începe povestea, ultimul – de a construi finalul, ceilalţi – de a continua ideea precedentă. Dacă maratonul de scriere se face în scris, cartelele asociative se folosesc, în acelaşi mod, în formă orală. Elevilor li se distribuie cartele cu diverse imagini, primul elev începe istoria, pornind de la imaginea din cartela sa, ceilalţi leagă ideea anterioară cu imaginea din cartela proprie. Profesorul are menirea să monitorizeze procesul, să-i încurajeze pe cei aflaţi în dificultate, să observe aptitudinile creative ale discipolilor săi, or tehnicile respective au rolul de a trezi potenţialul creativ, implicând spontaneitatea şi originalitatea. Se admit toate ideile, evidenţiindu-se cele mai interesante, elevii învăţând în acelaşi timp să accepte colegii şi gândurile acestora.

Problematizarea este metoda graţie căreia elevii scot la iveală răspunsuri cu totul neaşteptate, generează gânduri originale, îşi dezvoltă, în mod deosebit, logica. Din moment ce în faţa lor se pune o problemă, ei caută soluţii, oferă rezolvarea ei, propun alternative etc., deoarece, prin intermediul acestei metode, „se formează modalităţi ale activităţii mintale noi şi eficiente pentru asimilarea cunoştinţelor şi

aplicarea lor în practică" [4, p. 170]. Situaţia-problemă poate fi de natură diferită: cu referire la personaje şi acţiunile lor, la timpul şi spaţiul din opera literară, la principiile enunţate în text, la procedeele compoziţionale etc. Referindu-ne la romanul „Ion" de Liviu Rebreanu, putem lansa discuţia pornind de la situaţia: „Nu am pământ, vreau respect din partea sătenilor – ce fac?" (Ion); „Am fost umilit – mă răzbun (cum?) sau iert?" (George). La studierea lucrării lui Ion Creangă „Povestea lui Harap Alb" putem pune, în faţa elevilor, următoarea situaţie-problemă: „Protagonistul basmului demonstrează maturitate/imaturitate, apelând la ajutoare?" sau „Încercările, la care este supus personajul, au rolul de a-l încurca/ajuta să ajungă la tron?" etc.

Proiectul individual sau **de grup** este o metodă ce oferă largi posibilităţi de a observa şi a dezvălui potenţialul creativ al elevilor. Chiar dacă aceasta implică mai multe etape – de pregătire, de selectare a materialului, de elaborare, de prezentare – ceea ce necesită timp, efort, concentrare, se demonstrează eficienţa ei. Comunicarea în grup, schimbul de informaţie şi experienţă, determinarea liderului, repartizarea celorlalte roluri ale coechipierilor, dorinţa de a ieşi în evidenţă, competitivitatea, diversificarea – toate duc la un produs final de înaltă calitate, fiecare elev descoperindu-şi şi valorificându-şi talentul (cineva are capacitatea de a selecta informaţia, altcineva – de a o aranja, unul se pricepe la prezentarea orală, altul – la desen, grafică, muzică etc.).

O variantă des utilizată azi este **tehnica proiectului PowerPoint**, rezultatul final al căreia fiind un produs în format digital. Acesta urmează după o „activitate organizată strategic, care permite identificarea, selectarea şi valorificarea diferitelor categorii de surse (...), spre a le organiza în format electronic şi a le prezenta într-un discurs public" [3, p. 26].

În diverse tipuri de proiect pot fi implicaţi şi alţi actori: profesori de la alte discipline, părinţi, medici, funcţionari publici ş.a., astfel respectându-se principiul legăturii cu viaţa, cu mediul, iar elevii conştientizează aplicabilitatea competenţelor formate la lecţie în rutina cotidiană, or rolul primordial al şcolii este pregătirea pentru viaţă. (*O iniţiativă de succes este Proiectul „Revista mea" – manual de clasa a VI-a, e altă problemă că mulţi dintre profesori trec cu vederea aceste pagini.*) Angajând elevii de mici în proiecte creative, avem reala şansă să dezvoltăm la ei abilităţi ce ar permite progresul, schimbări calitative în orice domeniu, atât în comunităţile mici, cât şi în ţară.

Potenţialul creativ al copilului poate fi descoperit şi dezvoltat printr-o învăţare activă, prin valorificarea conţinuturilor, prin antrenamente creative. Pentru a forma un

elev creativ profesorul trebuie să declanşeze în clasă o activitate colocvială, relativ liberă, să incite la discuţii, să aprecieze punctele de vedere originale, să accepte divergenţele de opinii, să excludă autoritarismul şi critica distructivă, să se caracterizeze printr-un stil didactic participativ, centrat pe elev – posibilităţi, ce pot fi realizate, în mare parte, prin aplicarea metodelor şi tehnicilor adecvate.

De aici se desprinde concluzia de a valorifica acest rezervor uriaş de materie cenuşie în direcţia formării personalităţii umane inteligente, productive, creatoare. De aceea se apreciază că dezvoltarea unei naţiuni va depinde tot mai mult de sectorul care produce inteligenţă, creaţie, adică de învăţământ. În acest mod, creativitatea „trebuie să fie o constantă a actului didactic ca atare (cadrul didactic trebuie să facă apel la propria creativitate pentru a dezvolta lecţii adaptate situaţiilor mereu schimbătoare pe care le găseşte în sala de clasă)...” [5, p.109] după cum menţionează Ion-Ovidiu Pânişoară.

Bibliografie

1. Callo T., Paniş A., Andriţchi V., Afanas A.,Vrabii V. Educaţia centrată pe elev. Ghid metodologic. Chişinău, 2010. 171 p.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraş-Postică V., Lîsenco S., Sclifos L. Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: ProDidactica, 2008. 204 p.
3. Goraş-Postică V. coord. Competenţa acţional strategică. Negru E. Tehnica proiectului PowerPoint. Chişinău: Centrul Educaţional ProDidactica, 2012.
4. Patraşcu D. Tehnologii educaţionale. Chişinău, 2005. 240 p.
5. Pânişoară I.-O. Profesorul de succes. Iaşi: Editura Polirom, 2015. 248 p.
6. Şchiopu C. Metodica predării literaturii române. Piteşti: Carminis, , 2009. 332 p.

CZU: 371.3.811+821

STIMULAREA MOTIVAŢIEI STUDIERII LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE DE ELEVII DIN INSTITUŢIILE CU PROGRAM ÎN LIMBILE MINORITĂŢILOR NAŢIONALE PRIN UTILIZAREA TEHNICILOR COMUNICATIVE

Tatiana Dumbrăveanu, prof. de limba şi literatura română, gr. did. I
LT „N. Gogol”, Chişinău, Republica Moldova

Fenomenul învăţării este în centrul preocupărilor tuturor cadrelor didactice, iar motivaţia învăţării nu este doar un declanşator al proceselor de învăţare, ci şi un efort sistematic care presupune o ştiinţă şi un management adecvat în plan personal şi instituţional. Motivaţia este cheia succesului în predare şi învăţare pentru profesori şi elevi.

Pornind de la Piaget la Gardner, teoreticienii mecanismelor învăţării au subliniat faptul că motivaţia este fundamentul pe care se construieşte succesul educaţional. De aceea, astăzi, a motiva elevul pentru a învăţa devine dezideratul principal al cadrelor didactice.

Motivaţia este piatra de temelie şi în procesul studierii limbii şi literaturii române ca limbă nematernă. Problema menţinerii şi dezvoltării motivaţiei studierii limbii şi literaturii române de elevii din instituţiile cu program în limbile minorităţilor naţionale este deosebit de actuală în Republica Moldova fiind specificată în documentele normative şi de dezvoltare strategică *Codul Educaţiei al Republicii Moldova (*cod nr. 152 din 17.07.2014)*; Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020.* „Educaţia-2020” (HG nr. 944 din 14.11.2014); *Standardele de eficienţă a învăţării la limba si literatura română (apr. ord. ME,* nr. 1001 din 23.12.2011)*, Programul naţional pentru îmbunătăţirea calităţii învăţării limbii române în instituţiile de învăţământ general cu instruire în limbile minorităţilor naţionale, 2016-2020 (*HG nr. 904 din 31.12.2015); *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: predare-învăţare-evaluare (2018) Curriculum la disciplina Limba şi literatura română pentru instituţiile de învăţământ cu predare în limbile minorităţilor naţionale (gimnaziu şi liceu) 2019 etc.*

Crearea condiţiilor pentru studierea limbii oficiale a statului constituie un imperativ pentru Republica Moldova.

În prezent, toate domeniile vieţii, întregul univers cultural gravitează în jurul comunicării, ea devenind un vast şi pasionant câmp de reflecţie, de studii şi de realizări. Educaţia îşi extinde permanent domeniile de cuprindere, însă în centrul său va sta întotdeauna comunicarea. Procesul didactic trebuie să devină pentru elevi o

experienţă de comunicare, o experienţă a relaţiilor interumane, a dialogului şi colaborării, în locul unui proces de transmitere de cunoştinţe cu un singur sens. Mai mult, el trebuie să devină un mijloc de înlăturare a obstacolelor ce stau în calea comunicării dintre indivizi, clase şi grupuri sociale, dintre naţiuni. Aceasta este cea mai însemnată contribuţie pe care cunoaşterea şi experienţa în materie de comunicare o pot aduce la dezvoltarea învăţământului, la formarea şi educarea tinerei generaţii. În procesul educaţional, comunicarea este în egală măsură o preocupare majoră şi un instrument indispensabil aflat la dispoziţia cadrului didactic.

Astfel, ţinând cont de importanţa comunicării în actul instructiv- educativ, profesorul trebuie să utilizeze tehnicile comunicative cu un pronunţat caracter formativ, interactiv ca factor al motivaţiei şi al reuşitei învăţării. Aceste tehnici sunt chemate „să dezlege limbile" celor care, dintr-un motiv sau altul, sunt obişnuiţi să tacă atunci când se discută. Lucrul în perechi şi în grupuri, spre deosebire de activitatea frontală, îl pune pe elev în faţa necesităţii de a comunica, iar componenţa redusă a auditoriului poate contribui la scăderea anxietăţii, a emoţiilor şi a tracului.

Obişnuit să comunice cu profesorul, care este întotdeauna pornit să dea un feedback verbal direct şi fără drept de apel, elevul care discută paşnic cu colegii, care se asigură de corectitudinea celor ce urmează a fi spuse în public, care face rodajul viitoarei sale intervenţii verbale se poate simţi mai în siguranţă. Iar siguranţa şi reducerea stresului îl fac mai atent, mai receptiv, mai deschis la comunicare [3, p. 19].

Utilizarea *tehnicilor comunicative sau de interacţiune* în cadrul şcolii în sprijinul creşterii gradului de eficienţă a învăţării reprezintă o sursă cu adevărat importantă. Metodele de interacţiune sporesc implicarea şi motivarea elevilor; activitatea devine mai de profunzime, conţinutul nu mai este oferit „de-a gata", ci elevul este cel care participă la bucuria descoperirilor prin contactul cu ceilalţi, devenind o parte a evoluţiei cunoaşterii de orice tip.

Referitor la ansamblul fenomenului comunicaţional aş vrea să menţionez că nu se poate de lăsat în umbră faptul că avem de a face cu o dezvoltare extrem de rapidă şi în multiple direcţii, dezvoltare care ne va pune în situaţia unei restructurări a tuturor domeniilor de studiu didactic. Comunicarea devine – atât pentru omul de la catedră, cât şi pentru cel format – mai mult decât un instrument pentru dezvoltarea eficienţei personale şi sociale, ea devine o nouă filosofie a existenţei omului modern [8, p. 406-409].

Scopul studierii limbii şi literaturii române în şcolile cu instruire în limbile minorităţilor naţionale este atât formarea competenţei de comunicare cu scopul

integrării ulterioare socio-profesionale, cât şi formarea unui tânăr cu o cultură comunicaţională şi literară de bază, capabil să înţeleagă lumea, să comunice şi să interacţioneze cu semenii, să-şi utilizeze în mod eficient şi creativ capacităţile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viaţa cotidiană, să poată continua în orice fază a existenţei sale procesul de învăţare, să fie sensibil la frumosul din natură şi la cel creat de om.

În acest sens, curriculum şcolar la limba şi literatura română este realizat pe baza modelului *comunicativ-funcţional,* model ce presupune studiul integrat al limbii, al comunicării şi al textului literar, fiind adecvat nu doar specificului acestui obiect de studiu, ci şi modalităţilor propriu-zise de structurare a competenţei de comunicare a elevilor.

Folosirea cu prioritate a metodelor şi tehnicilor active centrate pe elev, care să contribuie la formarea potenţialului intelectual al elevilor, presupune implicarea copilului în actul de învăţare, pentru ca să i se ofere condiţii optime pentru dezvoltarea gândirii, a intelectului, în direcţia flexibităţii, creativităţii, inventivităţii şi pentru dezvoltarea interesului pentru propria formare, în sensul formării lui ca participant activ la procesul de educare. La lecţii utilizez diferite tehnici comunicative: Metoda Piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă, Brainstormingul (metoda "asaltului de idei"), Ciorchinele, Tehnica "acvariului" (fishbowl), Metoda horoscopului, Pălăriile gânditoare (metoda thinking hats), Metoda mozaicului, Turul galeriei, Metoda Cinquain (Cvintetul) etc. .

Aş vrea să prezint două tehnici comunicative care, în viziunea mea, contribuie la eficientizarea motivaţiei învăţării limbii române de elevii din instituţiile cu program în limbile minorităţilor naţionale.

Tehnica bazată pe teoria inteligenţelor multiple

Howard Gardner a constatat că inteligenţa se poate manifesta diferit la nivelul indivizilor, în funcţie de domeniile în care are loc cunoaşterea şi de particularităţile lor în orientare spre acestea. Astfel, în locul viziunii unilaterale asupra intelectului, acesta propune o viziune pluralistă, care ia în considerare numeroasele şi diferitele faţete ale activităţii cognitive, deducând că indivizii diferă între ei prin abilităţi şi stiluri cognitive. La nivelul activităţii pedagogice, unii elevi au probleme cu înţelegerea anumitor explicaţii ale profesorului, dar îşi dau seama imediat despre ce e vorba când li se face un desen sau o hartă. Sintetizând, cele opt forme distincte ale inteligenţei şi ale abilităţilor pe care acestea le presupun sunt:

Inteligenţa lingvistică este o aptitudine de a utiliza limbajul, o capacitate de a construi enunţuri, de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse cu ajutorul codului

lingvistic. Este întâlnită la elevii care citesc mult, creează cu uşurinţă rime, povestiri etc.

Inteligenţa logico-matematică este capacitatea de a calcula, cuantifica, de a opera cu modele, categorii, de a grupa şi ordona date şi de a le interpreta, de a efectua operaţii logice complexe, raţionamente.

Inteligenţa muzicală constă în a rezolva probleme şi a crea produse cu ajutorul funcţiilor auditive, care se exersează în percepţia, recunoaşterea, compunerea, producerea şi valorificarea fragmentelor muzicale, melodiilor, construcţiilor melodice, ritmurilor, tonurilor, sunetelor.

Inteligenţa vizual/spaţială este o abilitate de ordin spaţial, capacitatea de a vizualiza şi de a percepe spaţiul, de a rezolva probleme şi de a crea produse cu ajutorul reprezentărilor mentale, al simbolurilor grafice, al graficelor, al diagramelor, al imaginilor şi culorilor.

Inteligenţa naturalistă este capacitatea de a crea produse cu ajutorul reprezentărilor despre mediul înconjurător, a unor elemente ale acestuia.

Inteligenţa corporal/kinestezică este capacitatea de a rezolva probleme legate de mişcare, de a crea produse cu ajutorul abilităţilor motrice şi al mişcării întregului corp.

Inteligenţa intrapersonală este capacitatea de a comunica permanent cu propria lume interioară, de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse graţie introspecţiei, a cunoaşterii şi înţelegerii de sine, a conştientizării propriilor sentimente, trăiri, stări interioare, emoţii, intenţii, motivaţii, interese.

Inteligenţa interpersonală este capacitatea de a comunica permanent cu lumea exterioară, de a rezolva probleme şi de a crea produse graţie empatiei, cunoaşterii şi înţelegerii altor persoane, a conştientizării sentimentelor, trăirilor, stărilor interioare, intenţiilor, motivaţiilor, intereselor, modurilor de interacţiune specifice celorlalte persoane.

La ora de limba şi literatura română, această tehnică poate fi folosită cu succes, deoarece ea implică foarte mult elevul, care se transformă în subiect al propriei formări şi participă activ la lecţie, devenind autonom, reflexiv, critic şi creativ. În continuare, voi descrie cum a fost realizat un proiect în cadrul căruia s-a utilizat teoria inteligenţelor multiple. După ce elevii au studiat creaţia lui G. Bacovia (clasa a XI-a), le-am propus să cerceteze tema ,,G. Bacovia- universul liric". Le-am recomandat şi o serie de surse bibliografice, care le-ar putea fi de folos. Am stabilit, împreună cu aceştia, următoarele aspecte:

- etapele proiectului;

- durata (2 săptămâni);
- formularea obiectivelor;
- formarea grupurilor (s-a respectat modulul: o diadă, fiecare reprezentând câte o inteligenţă);
- repartizarea sarcinilor;
- tipul produsului (Power Point);
- criteriile de evaluare a proiectului.

Operele pentru exemplificare elevii şi le-au selectat singuri. Sarcinile au fost repartizate în felul următor: 1. **Inteligenţa verbal-lingvistică:** au cules informaţii, au făcut adnotări pe marginea textului, l-au redactat, au ales motto-uri. 2. **Inteligenţa logico-matematică:** au analizat, au clasificat datele, au revizuit informaţiile şi au alcătuit planul investigaţiei. 3. **Inteligenţa vizual-spaţială:** au inserat informaţiile în tabele, diagrame, au potrivit culorile, imaginile pentru slide-uri. 4. **Inteligenţa intrapersonală:** au inclus reflecţii şi meditaţii personale, au determinat starea de spirit a eroului liric în diverse texte, au completat slideurile cu aserţiuni ale unor critici literari, au alcătuit medalioane literare ,,Eu şi poezia bacoviană”. 5. **Inteligenţa interpersonală:** au cooperat cu membrii echipei, au explicat conotaţiile unor simboluri şi ale figurilor de stil, au stabilit afinităţi cu textele altor autori. 6. **Inteligenţa muzical-ritmică**: au indicat melodii ce s-ar potrivi pentru versurile lui G. Bacovia, pentru mesajul fiecărui slide, potrivindu-le conţinutului inserat în el.

Aplicarea teoriei inteligenţelor multiple la clasă prezintă o serie de avantaje. Clasa devine un adevărat laborator de cercetare, scopul nefiind doar acela de a-i antrena pe elevi în formularea de răspunsuri şi întrebări, ci şi acela de a-i ajuta să descopere căile de a pune întrebări şi de a găsi răspunsuri.

Elevii îşi pot dezvolta deprinderea de a sintetiza şi abstractiza mesajul unui text literar printr-o formulă sau printr-o imagine / desen, îşi pot dezvolta imaginaţia, sunt motivaţi să înveţe, se simt atraşi de activitate şi au posibilitatea de a explora.

Utilizarea acestei strategii face învăţarea autentică şi relevantă, promovează autoevaluarea elevilor în alegeri, decizii şi control, foloseşte o gamă largă de metode, tehnici şi procedee care reduc gradul de dificultate al sarcinilor de învăţare. Aplicată cu discernământ, oferă o varietate de activităţi, în scopul unei dezvoltări armonioase, potrivite cu particularităţile de vârstă ale fiecărui copil.

Tehnica didactică ”Procesul literar”

În căutarea de noi modalităţi de desfăşurare a orelor pentru creşterea receptivităţii elevilor faţă de tematica dezbătută am folosit ,,procesul’’ ca modalitate de abordare a operelor literare, în special a operei ”Meşterul Manole”.

Procesul literar este o dezbatere, de pe poziţii extreme : acuzare-apărare, a unor aspecte problematice dintr-o operă literară, folosind elemente de procedură şi de limbaj specifice universului administrativ-juridic.

El se poate realiza fie pe baza unei dramatizări elaborate de un profesionist şi atunci punerea în scenă se face după toate regulile montării unui spectacol de teatru, fie pe baza unor alocuţiuni gândite şi redactate de cei care urmează să le rostească . În acest ultim caz personajele nu mai capătă o întruchipare fizică, iar vorbitorul se exprimă în numele lui înşişi, emiţând opinii personale cu privire la personajele incriminate, opinii izvorâte din contactul direct cu opera literară . Procedura juridică se „ajustează" după necesităţi şi posibilităţi.

În cazul realizării procesului ca o suită de alocuţiuni sunt necesare parcurgerea câtorva etape pregătitoare:

- stabilirea „capetelor de acuzare" (în cazul judecării unui personaj) sau a personajelor care pot fi implicate în proces.
- distribuirea sarcinilor legate de desfăşurarea procesului: câte un acuzator şi un apărător pentru fiecare cap de acuzare sau pentru fiecare personaj implicat în anchetă.
- întocmirea dosarului care, în final, va cuprinde : o prezentare sumară a cazului pus în dezbatere, depoziţiile acuzatorilor şi apărătorilor şi o concluzie verdict asupra cazului dezbătut;
- pentru agrementarea procesului, mai pot fi folosite ca piese de dosar : imprimări cu citate elocvente din text sau imagini grafice (desene, ilustraţii) care surprind personajul – inculpat în „flagrant delict";
- o repetiţie de asamblare a părţilor şi de orientare ,,în teren''(adică stabilirea succesiunii vorbitorilor şi a locului de unde îşi vor rosti alocuţiunea).

Procesul literar cultivă interesul elevilor pentru lectură, sporind considerabil aportul motivaţional prin şansa pe care le-o oferă de a deveni ,,judecătorii'' personajelor cărţii recomandate spre citire. El este şi un antidot al lecturii superficiale antrenându-i pe elevi la o lectură mai atentă. Cunoştinţele dobândite în acest fel sunt mai temeinice şi mai durabile, personajele operei devenind fiinţe apropiate de care elevii se leagă prin simpatie sau antipatie, admiraţie sau dispreţ. Am aplicat tehnica dată în clasa a X-a la studierea baladei „Meşterul Manole". Mesajul baladei nu întotdeauna este înţeles de elevi. De aceea anume prin procesul de judecată putem asculta toate opiniile elevilor şi ajunge la înţelegerea corectă a mesajului lucrării. Acuzat e Manole pentru zidirea în zidurile mănăstirii a soţiei sale Ana.

În pregătirea şi desfăşurarea orei s-au parcurs următoarele etape:

1) Pregătirea procesului.

După fixarea temei, împreună cu elevii, a fost nominalizat completul de judecată şi părţile aflate în proces (judecătorul, procurorul, grefierul, inculpatul, apărarea şi martorii).

S-au delimitat conţinutul intervenţiilor în proces şi ordinea acestora.

2) Desfăşurarea procesului.
   a) Grefierul anunţă dosarul pentru procesul ce urmează să aibă loc şi face apelul părţilor aflate în proces.
   b) Judecătorul dă citire actului de acuzare.
   c) Judecătorul oferă cuvântul acuzatului.
   d) Se audiază martorul.
   e) După terminarea cercetării judecătoreşti, judecătorul oferă cuvântul părţilor pentru dezbaterile de fond (acuzării, apărării, inculpatului).
   f) Completul de judecată se retrage pentru deliberare, după care revine şi anunţă hotărârea.
3) Dezbaterea cu întreaga clasă asupra procesului.

După citirea sentinţei este necesară o scurtă discuţie asupra procesului cât şi asupra sentinţei date cu întreg colectivul clasei care a asistat la proces; se trag învăţămintele.

4) Concluzia.

La finalul procesului profesorul numaidecât face aprecieri realiste, stimulatoare şi încurajatoare referitoare la modul cum completul de judecată şi părţile aflate în „proces" s-au pregătit, cum şi-au îndeplinit rolurile şi asupra sentinţei date şi dezbaterilor purtate.

Pregătirea şi desfăşurarea unei ore sub formă de proces antrenează mulţi elevi care îşi pregătesc singuri discursul, solicită elevii să gândească şi să ia decizii, pregătindu-i astfel pentru viaţă . Este simulată şi creativitatea elevilor.

Munca de pregătire influenţează în bine relaţia profesor–elev,generând o atmosferă de colaborare care permite o mai bună cunoaştere şi o mai justă apreciere a elevului de către învăţător.

Tehnicile prezentate le dau posibilitatea elevilor să devină centrul lecţiei, nu să reproducă, ci să producă, să creeze, să gândească, să-şi valorifice experienţa proprie. Şi, deoarece secolul XXI cere acţiune în tot ceea ce se face, elevii vor acţiune, iar tehnicile date le oferă ceea ce vor ei – cât mai multă activitate, căci un elev de succes este un elev care lucrează eficient, care poate să dobândească performanţe în ceea ce face.

Bibliografie

I

1. Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: predare-învăţare-evaluare, 2018.
2. Codul Educaţiei al Republicii Moldova (cod nr. 152 din 17.07.2014).
3. Curriculum la disciplina Limba şi literatura română pentru instituţiile de învăţământ cu predare în limbile minorităţilor naţionale (gimnaziu şi liceu), 2019.
4. Programul naţional pentru îmbunătăţirea calităţii învăţării limbii române în instituţiile de învăţământ general cu instruire în limbile minorităţilor naţionale, 2016-2020 (HG nr. 904 din 31.12.2015).
5. Standardele de eficienţă a învăţării la limba si literatura română (apr. ord. ME, nr. 1001 din 23.12.2011).
6. Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020. „Educaţia-2020" (HG nr. 944 din 14.11.2014).

II

1. Bodeanu I. Motivaţia în procesul educaţional. Chişinău, 2011.
2. Bocoş M. Instruirea interactivă. Editura Polirom, 2013.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraş-Postică V. Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău, 2008.
4. Ciolan L. Învăţarea integrată pentru un curriculum transdisciplinar. Editura Polirom, 2008. p. 209.
5. Gardner H. Inteligenţe multiple. Noi orizonturi pentru teorie şi practică. Editura Sigma, 2007.
6. Hadârcă M., Cazacu T. „Adaptări curriculare şi evaluarea procesului şcolar în contextul educaţiei incluzive", Chişinău, 2012, p. 21
7. Ilie E. Didactica literaturii române. Editura Polirom, 2008. p. 235-236.
8. Pânişoară I.-O. Comunicarea eficientă. Iaşi: Polirom, 2006.
9. Pânişoară I.-O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iaşi, 2009.
10. Predarea şi învăţarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. Chişinău: Ed. Cartier, 2003.
11. Şchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chişinău: S.n, 2009.

CZU: 371.26:811.135.1

FORMAREA ABILITĂŢILOR DE AUTOEVALUARE ÎN CADRUL LECŢIILOR DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Violeta Gavriliuc

Liceul Teoretic ”Vasile Alecsandri”, municipiul Ungheni

Unul din factorii fundamentali care determină succesul elevilor în procesul de învăţare este prezenţa motivaţiei pentru acest gen de activitate, ea fiind în mare parte determinată de conştientizarea necesităţii actului instructiv şi de nivelul de participare a elevilor în procesul propriei formări.

Didactica contemporană pune accent pe implicarea cât mai evidentă a elevului în procesul de reflecţie asupra propriului parcurs educaţional, determinarea obstacolelor care le întâlneşte şi găsirea soluţiilor pentru rezolvarea acestora. Transformarea elevilor din obiect în subiect al învăţării prin conştientizarea şi acceptarea aprecierii făcute de către profesor, determină necesitatea de a le forma abilitatea de a reflecta asupra propriului parcurs de învăţare, asupra modului de învăţare şi asupra eficientizării acestuia. Trecerea de la evaluarea produsului la evaluarea procesului impune modificarea înseşi a funcţiei evaluării. Nu este suficient ca ea să fie doar o măsurare cantitativă a competenţelor obţinute de către elevi în urma instruirii, ci trebuie să le ofere elevilor posibilitatea de a conştientiza nivelul real de achiziţii cognitive şi comportamentale, să-i determine să-şi optimizeze efortul de învăţare şi să le formeze o atitudine corectă faţă de aprecierea şcolară, pentru a diminua caracterul subiectiv al procesului de evaluare. V. Pavelcu consideră că ”aprecierea făcută de profesor şi interiorizată prin explicaţii acoperitoare de către elev devine autoapreciere. Importanţa acesteia creşte prin efectele asupra (...) efortului elevului. Nota profesorului are funcţia de control, iar controlul admis şi interiorizat de elev, devine auto-control”[1].

Nevoia unei evaluări formative a stimulat apariţia şi utilizarea în procesul de învăţământ, pe lângă instrumentele tradiţionale, a instrumentelor alternative de evaluare.

Unul din instrumentele alternative care solicită implicarea activă a elevilor, asigură un demers interactiv şi reduce factorul de stres este **autoevaluarea,** instrument ce poate fi utilizat în cadrul aplicării diferitor metode sau strategii de lucru.

J. McMillan şi J. Hearn definesc ”autoevaluarea ca fiind un proces prin care elevii monitorizează şi evaluează calitatea cogniţiilor şi a comportamentului în timp ce învaţă şi identifică strategii de îmbunătăţire a propriilor abilităţi. Deci în cadrul

acestui proces elevii judecă asupra propriilor activităţi şi îşi îmbunătăţesc rezultatul prin identificarea discrepanţei dintre performanţa actuală şi cea stabilită drept obiectiv. Acest aspect al evaluării prevede determinarea unor criterii şi obiective clare, care pot facilita procesul de autoevaluare". [2]

Chiar dacă în procesul de implementare a acestei metode de evaluare s-a observat că elevii au tendinţa de a se supraevalua sau din contra nu au încredere în propriile capacităţi de evaluare, înţeleg diferit criteriile de autoevaluare sau se concentrează asupra unor aspecte superficiale şi nu ţin seama de aspectele esenţiale, totuşi numeroase studii demonstrează beneficiile autoevaluării, indicând că elevii care posedă asemenea abilităţi obţin rezultate mai bune în comparaţie cu elevii care sunt evaluaţi doar de către profesor. Printre beneficiile autoevaluării s-au constatat:

- diminuarea conflictului dintre elev şi profesor cu privire la procesul de notare, ei devenind parteneri în învăţare;
- elevii învaţă ce este munca de calitate, devin mai implicaţi în propriul proces de instruire şi în eficientizarea acestuia;
- realizarea feedbackului imediat.

Oferirea feedbackului imediat le oferă elevilor posibilitatea să înţeleagă dacă autoevaluarea a fost realizată corect. În procesul de autoevaluare urmăresc în mod special dacă apar diferenţe de apreciere între autoevaluare şi evaluarea realizată de colegi sau profesor. Aceste diferenţe pot apărea dacă elevii nu au încredere în propriile capacităţi de învăţare, au frica să nu greşească, nu înţeleg rostul acestui proces sau se supraapreciază. În dependenţă de cauza acestui fenomen, acestor elevi li se acordă asistenţă suplimentară pentru a-i determina să utilizeze corect şi eficient datele rezultate în urma autoevaluării. Calea prin intermediul căreia li se formează la elevi o deprindere corectă de evaluare şi autoevaluare, necesită atitudine critică din partea profesorului, argumentarea şi evidenţierea corectitudinii sau incorectitudinii aprecierilor formulate, elaborarea unei strategii adecvate de ameliorare a activităţilor de învăţare, deschidere spre schimbare, răbdare, empatie, perseverenţă.

Evident că asemenea abilităţi trebuie formate la elevi în timp, treptat şi progresiv, modelarea lor fiind condiţionată de faptul că ei trebuie să fie iniţiaţi în activităţi de autoevaluare, să cunoască ţintele care trebuie atinse, standardele ce trebuie respectate şi obiectivele ce trebuie urmate.

Competenţele care sunt formate în cadrul orei de limba şi literatura română pot fi evaluate prin intermediul produselor şcolare. Produsul şcolar este rezultatul şcolar proiectat pentru a fi realizat de către elev.

În Curriculum 2019 sunt prezentate un şir de produse care sunt recomandate pentru a fi realizate în timpul orelor. Cadrul didactic studiază lista de produse, le selectează pe cele care corespund posibilităţilor, condiţiilor şi resurselor disponibile şi ataşează lista la proiectarea de lungă durată. Pentru a putea fi măsurat gradul de realizarea a produsului el este însoţit de un set de calităţi importante prezentate ca un sistem de criterii, îndeplinirea corectă a cărora va asigura succesul în activitatea propusă.

Sistemul de criterii poate fi prezentat de către profesor şi acceptat de către elevi, dar cel mai bine este dacă acest sistem de criterii, în temeiul cunoştinţelor acumulate, este discutat şi elaborat împreună cu elevii la începutul sau pe parcursul

predării conţinuturilor şi serveşte pentru ei drept ghid de rezolvare a sarcinilor şi o grilă de evaluare/autoevaluare la finalul activităţii didactice. Operarea sistematică cu aceste criterii şi interiorizarea repetată a grilelor de evaluare va forma în timp la elevi un spirit de evaluare obiectivă, chiar dacă evaluarea nu se va concretizează neapărat într-o notă efectivă.

În structura lecţiei de limba română, *autoevaluarea* ca activitate evaluativă, poate fi integrată:

- la începutul lecţiei (pentru a verifica gradul de înţelegere a conţinuturilor precedente, a determina nivelul de depăşire a dificultăţilor întâlnite anterior);
- pe parcursul lecţiei (pentru a monitoriza nivelul de înţelegere a temei curente, a depista lacunele, erorile pe parcursul activităţii de învăţare);
- la finalul lecţiei (pentru a constata ce s-a reuşit sau nu s-a reuşit de atins din obiectivele trasate la începutul activităţii).

E necesar ca la începutul activităţii sau a sarcinii de lucru profesorul să informeze despre obiectivele curriculare şi de evaluare care trebuie atinse de către elevi şi să-i încurajeze să pună întrebări despre modul de realizare a acestor sarcini. Cadrul didactic va utiliza metode adecvate ce vor favoriza comunicarea, conlucrarea, vor stimula gândirea critică şi formularea întrebărilor pentru găsirea soluţiilor.

Iată câteva exemple de fişe de muncă independentă utilizate la lecţiile de Limbă română în clasa a V-a, anul de studii 2019-2020.

Produsul: Planul simplu de idei

Pentru verificarea gradului de realizare a acestui produs, elevilor li se dă activitate independentă în clasă rezolvarea următoarei sarcini:

Citeşte atent textul. Delimitează părţile componente ale textului şi formulează ideile principale.
Regele avea o fată foarte frumoasă, cum nu mai era alta în tot ţinutul, însă aceasta nu putea să vorbească. Cât era ziua de lungă, frumoasa prinţesă avea grijă în tăcere de florile şi plantele din grădina palatului în care locuia împreună cu regele.

Într-o zi, fata a găsit o floare ciudată în grădina regelui. În fiecare zi de atunci, prinţesa îşi dorea să revadă floarea ciudată care îi atrăsese atenţia. Mai mult decât atât, putea chiar să şi vorbească cu floarea pe care până atunci nu o mai văzuse în grădina palatului.

Când a văzut că fiica sa vorbeşte cu o floare, regele s-a înfuriat peste măsură. El a crezut că o vrăjitoare a fost cea care a plantat acea floare ciudată în grădina sa. Atunci le-a poruncit slujitorilor săi să meargă imediat şi să taie floarea din grădină, căreia fiica sa îi acorda atât de multă atenţie în ultima vreme.

În timp ce slujitorii săpau la rădăcina plantei ca să o scoată, floarea a căzut pe pământ. Imediat, floarea s-a transformat într-un frumos prinţ. Băiatul a dat fuga la rege şi i-a spus: „Măria Ta, să ştii că eu o iubesc pe fiica ta! M-am transformat în acea floare din grădina tocmai pentru a putea să o văd şi să petrec timp cu ea în fiecare zi”.

Auzind acest lucru, regele s-a bucurat nespus. Frumoasa prinţesă şi prinţul său s-au căsătorit şi au trăit de atunci fericiţi până la adânci bătrâneţi.

_____	—
_____	—
_____	—
_____	—
 ☐  ☐  ☐ _____	

Lista de criterii oferită în *Ghidul de implementare a Curriculumului la Limba şi literatura română pentru clasele a V-a – a IX-a* a fost discutată şi analizată anterior.

După expirarea timpului de lucru, elevii, sub îndrumarea profesorului, verifică corectitudinea realizării sarcinii. În coloana din dreapta, lângă fiecare idee, ei fixează semnul ”+” sau ”v” dacă au realizat corect, semnul ”?” dacă au comis o inexactitate şi ”-” dacă nu au reuşit să scrie nimic, apoi se autoapreciază în baza criteriilor de evaluare. În dependenţă de rezultatele obţinute îşi selectează starea şi motivează de ce au făcut această alegere, evidenţiind aspectele la care întâmpină greutăţi sau unde ar avea nevoie de ajutor suplimentar.

	Mai am de lucrat, deoarece_____
	Cu siguranţă pot mai mult, deoarece_____
	Cunosc foarte bine_____

Un altă activitate independentă a fost propusă elevilor clasei a V-a după studierea temei *Subiectul operei literare,* în baza căreia şi-au putut măsura/aprecia propriul nivel de stăpânire a competenţei de a lectura şi recepta textul literar prin identificarea momentelor subiectului într-o naraţiune.

Subiectul lecţiei: Subiectul operei literare

Citeşte atent textul. Notează ideile principale corespunzătoare etapelor acţiunii (momentele subiectului)		
Fluturele si crisalida Era odată un om care iubea toate creaturile vii de pe pământ: păsări, insecte, animale. Intr-o zi, mergând printr-o padure, găsi o crisalida de fluture. Hotarî să o ia acasă pentru a vedea minunata transformare a acesteia in fluture. Zilele treceau una după alta. In cea de-a saptea zi, aparu o mica deschizatură. Omul se aseză si urmari timp de cateva ore cum fluturele se lupta sa iasă. Apoi, deodată, se opri. Părea ca nu mai poate face nimic. Omul decise sa ajute fluturele, asa că luă o foarfecă si despică învelişul. Fluturele ieşi imediat, dar avea corpul nedezvoltat si aripile mici si fragile. Omul continuă sa urmărească fluturele, asteptându-se ca in orice moment acesta sa-şi intinda aripile si să zboare. Dar nu se întâmpla nimic! Fluturele isi petrecu restul vieţii târându-şi micul corp si aripile mici si transparente. Niciodată n-a putut zbura.		
Situaţia iniţială:_____ **Cauza acţiunii:**_____ **Desfăşurarea acţiunii:**_____ **Situaţia dificilă:**_____ **Depăşirea situaţia dificilă:**_____ **Situaţia finală:**_____		___ ___ ___ ___
Eu sunt capabil: • să delimitez etapele acţiunii; • să formulez ideile principale pentru fiecare etapă; • să ordonez logic ideile textului. deci_____	Da — — —	Nu — — —
 ☐  ☐  ☐		

Fişele de muncă independentă se corectează prin sondaj imediat după finalizarea activităţii şi se discută, fiind făcute observaţiile şi aprecierile necesare.

Produsul: Identificarea ortogramelor

1. Citeşte cu atenţie textul. Subliniază varianta corectă!		
Şi iaca aşa cu cireşele; **s-a / sa** împlinit vorba mamei, sărmana, iute şi degrabă: «Că Dumnezeu n-ajută celui care umblă cu furtuşag». Însă **cei / ce-i** de făcut?....[...] **S-a / sa** trece ea şi asta; [...] ca multe altele ce mi **s-au / sau** întâmplat în viaţă, nu aşa într-un an, doi şi deodată, ci în mai mulţi ani şi pe rând ca la moară.		
2. ***Alcătuieşte câte un enunţ cu ortogramele:***		
s-a		
sa		
ce-i		
cei		
s-au		
sau		

Grila de autoapreciere elevii o completează după autoverificare, sub îndrumarea cadrului didactic.

Criterii de succes	***Calificativ/Punctaj***
Am identificat toate ortogramele corect Am comis 1-2 greşeli în identificarea ortogramelor. Am comis 3-4 greşeli în identificarea ortogramelor	**3** **2** **1**
Am alcătuit corect toate propoziţiile. Am alcătuit corect 4-5 propoziţii. Am alcătuit corect 1-3 propoziţii.	**3** **2** **1**
TOTAL	_____
5-6 puncte 3-4 puncte 1-2 puncte	• *Excelent* • *Bine* • *Binişor, dar pot mai bine*
Mi-a reuşit _____ *deoarece*_____	

Combinarea diferitor instrumente de evaluare şi implicarea cât mai activă a elevului în propriul proces de învăţare optimizează activitatea de predare-învăţare. *Autoevaluarea* le dă încredere elevilor şi-i determină să-şi îmbunătăţească rezultatele şcolare, iar profesorul devine mai informat asupra eficacităţii eforturilor depuse şi a activităţii sale didactice.

Bibliografie

1. Pavelcu V. Principii de docimologie. Introducere în ştiinţa examinării. Bucureşti: E.D.P., 1968.
2. McMillan J., Hearn J. Student Self-Assessement: The key toward Stronger Student Motivation and Higher Achievement. In: Education Horizons. Nr. 87 (1), 2008. p. 40-49.
3. Radu I. Evaluarea în procesul didactic. Bucureşti: E. D. P., 2008.
4. Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării. Cunoaştere şi control. Bucureşti: Editura Aramis, 2007.
5. Meyer G. De ce şi cum evaluăm. Iaşi: Editura Polirom, 2000.
6. Cucoş C. Teoria şi metodologia evaluării. Iaşi: Editura Polirom, 2008.
7. Cerghit I. Perfecţionarea lecţiei în didactica modernă. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.

CZU: 372.8811.135.1

ÎNVĂŢAREA PRIN PROIECTE LA DISCIPLINA LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Silvia Gheniţă, prof. de limba și literatura română, gr. did. II
Liceul Teoretic „Olimp”, Costeşti, Ialoveni

Proiectul educaţional reprezintă o metodă eficientă de învăţare şi evaluare a competenţelor elevilor. O utilizez la orele de limba şi literatura română, datorită faptului că discipolii mei studiază aprofundat un subiect şi obţin rezultate frumoase în urma realizării sarcinii propuse. Elevii sunt obligaţi să respecte etapele de realizare a unui proiect. Indiferent de tipul proietului: individual, de grup sau colectiv, există câteva etape comune şi anume: anunţarea temei, stabilirea sarcinilor de învăţare şi a parametrilor produsului final, culegerea informaţiilor, realizarea practică, implementarea, prezentarea şi autoevaluarea. Profesorul trebuie să prezinte din start criteriile de evaluare a fiecărui element din cadrul proiectului [1, p. 6]. Dacă elevul efectuează un proiect individual, atunci el va realiza de unul singur paşii stabiliţi. În cazul proiectului de grup, se repartizează rolurile şi sarcinile fiecărui membru al grupului. Ghidat de profesor, elevul elaborează agenda de lucru, cu utilizarea terminologiei necesare. Caută resursele şi potenţialii parteneri: familia, biblioteca, profesori de la alte discipline şcolare, etc. Studiază bibliografia, prelucrează informaţiile selectate, analizează, compară şi sintetizează, formulează concluziile. În final, prezintă proiectul în faţa colegilor [2, p.112-113].

Un proiect individual reuşit a fost: *Opera literară preferată*, propus clasei a V-a spre sfârşitul anului de studii. Acesta a avut următoarea structură:

- Citate sugestive (luate între ghilimele; cu indicarea paginii şi cu succinte reflecţii asupra lor);
- Rezumatul textului (în limita de o pagină);
- Dialogul (conversaţia cu un personaj al cărţii);
- Naraţiunea (inventarea unei întâmplări cu unul dintre personaje);
- Descrierea (realizarea portretului fizic şi moral al personajului preferat);
- Scrisoarea (adresată autorului cărţii, cu referinţă la valoarea operei sale).

Elevii s-au pregătit timp de o lună. Operele au fost selectate din lecturile suplimentare. Produsul final a fost o cărţulie.

Proiectul elaborat a trezit interesul pentru lectură. Elevii au exersat scrierea diverselor tipuri de texte, studiate în timpul anului.

Am elaborat, împreună cu elevii, următoarea grilă de evaluare:

Structura (respectarea specificului fiecărui text)	Creativitatea şi originalitatea	Plasticitatea exprimării (în textele scrise)	Corectitudi-nea	Acurateţea şi aranjarea în pagină	Modul de a prezenta în public	Total
0/1/2 p.	0/1/2 p.	0/1/2 p.	0/1/2 p.	0/1/2 p.	0/1/2 p.	12 p.

Clasa a IX-a realizat **proiectul de cercetare în grup** *Teme şi motive mioritice: de la realitate la artă*, la unitatea de învăţare: Universul/ Natura. Au fost respectate mai multe etape. Etapa pregătitoare constă în lecţii, ateliere, formarea grupurilor de lucru, implicarea elevilor în activităţi individuale, de grup, prin cooperare. Etapa a doua, de organizare a activităţii de proiect, clasa e împărţită în grupuri. Fiecare grup studiază un aspect al temei. Etapa a treia, de executare a proiectului, s-au stabilit şi realizat grafic formele de prezentare (colaj, poster, prezentare Power Point). Etapele de prezentare în public şi evaluare a proiectelor s-au desfăşurat la o oră publică, din cadrul Seminarului raional „Metodologia formării şi dezvoltării competenţelor inter-/transdisciplinare ale elevului la Limba şi literatura română", din noiembrie 2019. La această lecţie, trei grupuri au prezentat proiectele de cercetare, iar al patrulea grup a fost cel al experţilor, care au evaluat şi notat elevii.

Prin intermediul proiectului am urmărit câteva obiective: să dezvăluie semnificaţii ale temelor şi motivelor mioritice în balada populară şi literatura cultă; să includă mesajul textelor în propriul sistem de valori; să prezinte, în discurs oral, proiectul de cercetare, realizat în colaborare; să cultive interesul pentru lectură şi valorile naţionale. S-a respectat următorul algoritm de investigaţie:

*Opera de referinţă

*Motto-ul

*Teme şi motive mioritice

*Atmosferă

*Mesaj

*Referinţe critice (1-2)

*Elemente de noutate şi originalitate

*Actualitatea subiectului

Grila de evaluare pentru acest proiect este:

Respectarea algoritmului de investigaţie	Sinteza, sistematizarea şi ordonarea	Aspectul grafic şi ilustraţiile	Corectitudinea exprimării	Modul de a prezenta în public	Total
0/1/2 p.	0/1/2 p.	0/1/2 p.	0/1/2 p.	0/1/2 p.	10 p.

Deşi a fost un algoritm de lucru unic, fiecare grup a avut de analizat câte o operă. Grupul I a făcut referinţă la balada populară „Mioriţa”. A prezentat informaţia în Power Point şi a interpretat o secvenţă relevantă din baladă.

Textul analizat de grupul al II-lea a fost romanul „Baltagul ” de M. Sadoveanu. Grupul a realizat un poster şi a înscenat un fragment din text. Al treilea grup a studiat nuvela „Toiagul păstoriei” de I. Druţă. A pregătit un colaj şi a înscenat o secvenţă sugestivă din nuvelă. În final, experţii au anunţat şi argumentat notele obţinute de elevi.

Sarcina de feed-back a fost să scrie pe stickere 2-3 texte în care este prezent motivul mioritic, luând în consideraţie următoarele domenii: religia, literatura, istoria, muzica, folclorul, teatrul, pictura, cinematografia. Cu aceste stickere au completat *Arborele neamului,* prezentând concluziile de rigoare. Eleva Bortă Ana a explicat astfel: „Acest arbore semnifică trecutul şi prezentul nostru. Rădăcinile sunt cele mai importante valori pe care le avem: istoria, religia şi folclorul, iar ramurile reprezintă artele. Valorile au dat naştere tuturor artelor, operelor pe care le studiem noi astăzi.”

La tema pentru acasă, am propus elevilor, într-o pagină de jurnal, gândurile şi emoţiile trăite la diverse etape de realizare a proiectului de cercetare. Astfel, profesorul va cunoaşte doleanţele elevilor, unele aspecte care poate au stat în umbră şi de care va ţine cont în viitor.

Clasele a IX-a şi a VI-a au lucrat la un proiect colectiv memorabil, cu genericul: Şezătoarea literară *Poezia obiceiurilor de iarnă din satul Costeşti*. Lucrul la proiect a durat două luni. Elevii au format grupurile şi au ales unul din subiectele propuse: Obiceiul de a colinda; Tradiţia „Pluguşorului”; Teatrul popular de iarnă; Cu „Semănatul”; Scenariul şezătorii; Decorul pentru spectacol.

Fiecare grup a avut algoritmul său de lucru:

1.Grupul colindătorilor *Descrierea obiceiului de a colinda *Textele colindelor *Figuri de stil *Atmosferă *Mesaj	2.Grupul urătorilor *Descrierea obiceiului *Exemple de texte *Figuri de stil *Recuzită *Mesaj	3.Grupul reprezentaţiilor folclorice de iarnă *Subiectele abordate în „Capra”, „Ursul”, „Cocoşul” *Personaje *Recuzită *Costumaţie *Mesaj
4.Grupul semănătorilor *Descrierea obiceiului *Sorcova *Figuri de stil *Recuzită *Mesaj	5.Grupul prezentatorilor *Scenariul spectacolului	6.Grupul designerilor *Decorul

Prima etapă a fost cea de documentare şi culegere a informaţiilor la temă. Elevii au discutat cu părinţii, buneii, rudele, vecinii etc, înregistrând sau notând faptele de folclor în agendă. A doua etapă a fost cea de analiză şi clasificare a informaţiilor, cu referinţă la valoarea literară a textelor folclorice culese, costumaţia şi recuzita obiceiurilor. Prezentarea proiectelor s-a efectuat în cadrul unei şezători literare. Grupul de elevi a adus obiecte simbolice, specifice diverselor obiceiuri de iarnă. S-a îmbinat armonios elementul arhaic cu cel modern. Alături de expoziţia în stil naţional, s-au folosit tehnologiile contemporane, întrucât unii elevi au prezentat proiectul cu ajutorul computerului şi al proiectorului, alţii au pregătit un poster sau colaj. De asemenea, fiecare grup a înscenat o secvenţă din ritualul acestor datini. Grupul designerilor s-a ocupat de amenajarea sălii. Această sală ne-a amintit de Casa Mare a neamului, împodobită în straie de sărbătoare. Au fost pregătite diverse obiecte arhaice de lucru: furcă şi fus, vârtelniţă, lână şi aţă, coşuri cu porumb, astfel, fiecare să aibă ocupaţie. Grupul prezentatorilor a jucat rolul de gazdă, elaborând un scenariu bine închegat.

Oaspeţii de onoare ai activităţii au fost buneii, de la ei copiii au cules materialele folclorice. Bătrânii noştri înţelepţi şi-au amintit de anii copilăriei şi frumoasele obiceiuri de iarnă. A fost prezentă şi autoarea cărţii „Istoria satului Costeşti”, dna Parascovia Carp. La final, dumneaei a încurajat copiii să continue să culeagă folclor, pentru că astfel tânăra generaţie va cunoaşte mai bine tradiţiile strămoşeşti. De asemenea, au fost invitaţi elevi din alte clase, profesori.

Grila de evaluare a proiectelor a inclus următoarele rubrici:

Varietatea materialului selectat	Aspectul grafic şi ilustraţiile	Modul de a prezenta în public	Sinteza, sistematizarea şi ordonarea	Corectitudinea exprimării	Total
0 /1 /2 p.	0/ 1/ 2 p.	0 /1 2/ p.	0/ 1 /2 p.	0 /1 /2 p.	10 p.

Cercetătorii consideră că una din fundamentalele aspecte ale învăţării prin proiecte este capacitatea de a soluţiona anumite probleme din lumea reală [2, p. 138-140]. Păstrarea şi cunoaşterea tradiţiilor străbune, credem noi, este una din probleme, iar tânăra generaţie, îndrumată corect de profesor, poate să transmită mai departe zestrea spirituală a predecesorilor. Referindu-se la această problemă, distinsul folclorist şi profesor Petre V. Ştefănucă afirma următoarele: „Opera de reînviere a datinilor strămoşeşti trebuieşte înfăptuită, în primul rând, la sate.” [3, p. 143] Din acest motiv, un proiect transdisciplinar/ multidisciplinar de cercetare în grup sau colectiv, realizat de elevi, ne-ar ajuta să luăm decizii importante în diferite situaţii de viaţă.

Prezentăm o secvenţă din proiectul realizat de grupul urătorilor: „Am cules şi o urătură contemporană**,** autorul ei fiind profesorul nostru de geografie dl. Iurie Melnic: „...Ai lui Ştefan demni urmaşi,/ Nu fiţi trădători şi laşi!/ Pentru Ţară şi Dreptate,/ Fiţi români şi mai departe!/ Aho! Aho!” În urătură sunt abordate problemele cu care se confruntă societatea de azi: corupţia, nedreptatea, laşitatea. Atmosfera este una veselă, încurajatoare, deoarece ne sunt dezvăluite şi clipele frumoase ale vieţii de român. De asemenea, observăm elemente din celelalte urături, cum ar fi viaţa agrară. Sunt prezente personalităţi istorice. Textul ne aminteşte de tradiţiile poporului român şi ne îndeamnă să le respectăm. Suntem motivaţi să avem grijă de sănătatea noastră, să facem mereu dreptate şi să ne mândrim cu rădăcinile noastre...”

Elevii şi-au exprimat impresiile la sfârşitul activităţii: „Tradiţiile populare sunt tezaurul nostru cel mai de preţ şi trebuie să depunem tot efortul pentru ca ele să se păstreze vii în mintea noastră, a copiilor, şi a maturilor.” (Rusu Daniela, clasa a IX-a „A”) „Nici nu am ştiut că părinţii mei, buneii şi străbuneii cunosc atâtea texte folclorice preţioase şi obiceiuri frumoase, iar noi am putea să le publicăm într-un ziar pentru ca toată lumea să ştie de ele.” (Bivol Cristina, clasa a IX-a „A”) Ideea creării unui ziar de folclor face parte dintr-un viitor proiect instituţional la care lucrez. Materialele despre obiceiurile de iarnă au fost incluse în buclete şi oferite participanţilor la şezătoare.

Prin intermediului acestui proiect formăm competenţe culturale. Trezim respectul faţă de moştenirea lăsată de bunici şi străbunici. Cultivăm interesul pentru păstrarea şi transmiterea tradiţiilor şi obiceiurilor specifice poporului nostru, valori neglijate astăzi de societatea contemporană. Dezvoltăm valori morale şi religioase, patriotice şi artistice ale elevilor. Educăm spiritul de prietenie. Formăm simţul responsabilităţii şi abilităţi de colaborare între elevi.

Din cele expuse mai sus, deducem că, treptat, proiectele depăşesc cadrul unei discipline şcolare şi capătă un caracter transdisciplinar, ele dezvoltând competenţe-cheie: acţional-strategică, de comunicare şi digitală, precum şi competenţa a învăţa, a şti să înveţi. Aşadar, metoda proiectului contribuie la formarea competenţelor de învăţare utile şi necesare pe parcursul întregii vieţi.

Bibliografie

1. Proiectul: proces de învăţare, produs evaluabil. Chişinău, 2018.
2. Ulrich C. Învăţarea prin proiecte. Ghid pentru profesori. Iaşi, 2016.
3. Ştefănucă P. Folclor şi tradiţii populare. Vol II. Chişinău, 1991.

CZU: 37.016:[801.73+821.135.1(478).09]

IMPACTUL LECTURII ASUPRA FORMĂRII-DEZVOLTĂRII PERSONALITĂŢII ELEVULUI

Rodica Iarovoi, doctorandă UPSIC

Rezumat. Lectura sau comunicarea transmisă prin limbajul scris are valenţe inestimabile asupra formării personalităţii elevului. Dovadă e patrimoniul cultural, ştiinţific şi de civilizaţie al umanităţii transpus în curriculumului şcolar. Respectiv, însușirea acestui patrimoniu în spaţiul educaţional se produce prin activităţi de comunicare şi de învăţare prin lectură, de aceea perturbarea comunicării orale sau scrise rămâne a fi o problemă ce duce la eşec şcolar şi intelectual, deoarece cunoaşterea şi înţelegerea nu pot fi concepute în afara cuvântului scris sau citit.

Cuvinte-cheie: citit, scris, lectură, comunicare, competenţă de lectură, adaptare, tulburare de limbaj, dislexie, disgrafie, impact.

Cititul cărţilor formează baza trainică a culturii noastre. Toate celelalte mijloace care duc la răspândirea cunoştinţelor rămân subordonate cărţii şi aşa vor rămâne oricât de mult nu se vor răspândi, înmulţi şi perfecţiona procedeele tehnice.

Lectura devine o pasiune doar după îndeletniciri zilnice, după uimiri şi meditaţii generate de o idee sau alta, de un personaj, de o situaţie sau de un context captivant.

Cercetătoarea Tatiana Cartaleanu în ghidul pentru învăţători „*O oră pentru lectură*” susține următoarele: „Există mai multe motive pentru care copilului i se citesc cărţi. Prima serie de motive este aceea de a memora un subiect foarte simplu şi urmărirea logicii expunerii şi a consecutivităţii întâmplărilor. O altă serie de motive este de origine pragmatică, adică cere o triere a faptelor. Zice cum trebuie sau cum nu trebuie să procedezi” [2, p. 6]. O problemă pe care şi-o pun deseori învăţătorii şi profesorii este cea de atingere a obiectivelor curriculare de a dezvolta gândirea critică şi de a educa cititori reflexivi. Obiectivele curriculare urmărite de disciplina *Limba română* în procesul desfăşurării lecturii se subordonează, în cea mai mare parte obiectivelor-cadru *Dezvoltarea capacităţii de receptare a textelor literare şi nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, cursivă şi expresivă* [4, p. 21-47].

Curriculumul pentru învăţământul primar este parte componentă a Curiculumului Naţional şi un document reglator, şi act normativ ce urmează a fi implementat în clasele primare. El prevede formarea de competenţe-cheie dintre care sunt şi „*competenţele de comunicare în limba română*” [4, p. 11], care sunt generale pentru un an, o treaptă etc. şi din care reies competenţele specifice. Acestea la rândul lor se referă la un capitol, o unitate de învăţare, un semestru. Aici se regăsesc şi competenţele de „receptare a mesajului oral în situaţii de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenţie şi concentraţie; producerea mesajului oral, demonstrând

abordare eficientă în diferite contexte de comunicare" [4, p. 18]. În limitele temporale ale clasei I, obiectivele de referinţă vizează aspectele tehnice ale unui text scris:

(I) 3.1. să citească corect şi conştient silabe, cuvinte şi propoziţii scrise cu litere de tipar sau de mână; 3.2. să citească corect, cursiv, fluent texte literare /nonliterare.

În clasele următoare, aceste obiective sunt susţinute de orientarea spre o lectură funcțională, care va fi şi rapidă, dar care se va raporta iniţial la texte cunoscute, dar mai apoi de a extinde această deprindere şi asupra altor texte:

(II) 3.1. să utilizeze tehnici de lectură corectă, conştientă şi fluidă; 3.2 să desprindă informaţii esenţiale dintr-un text citit;

(III) 3.1 să utilizeze eficient tehnici de lectură corectă, conştientă şi fluidă; 3.2 să distingă informaţii esenţiale şi de detaliu dintr-un text citit;

(IV) 3.1 să utilizeze eficient tehnici de lectură corectă, conştientă şi fluidă; 3.2 să extragă informaţii esenţiale şi de detaliu dintr-un text citit.

Obiectivele curriculare (de referinţă) vizează nu doar textele literare şi didactice, dar şi orice alte tipuri de texte, care trebuie citite şi înţelese.

O altă categorie de obiective de referinţă se raportează la activităţile de postlectură, adică de analiză a textelor şi a imaginilor ce le însoţesc. Acestea ar fi:

(I) 3.3. să raporteze argumentat imaginile la textul citit; 3.5. să reproducă ghidat un fragment dintr-un text literar;

(II) 3.4. să identifice trăsăturile fizice şi morale ale personajelor principale dintr-un text literar citit; 3.5. să exprime în cuvinte proprii ideile şi atitudinile faţă de textul citit şi faţă de personajele textului; 3.6. să relateze selectiv texte citite, conform fragmentelor indicate sau ilustrate;

(III) 3.3. să recunoască modul de expunere utilizat într-un text literar şi a speciilor literare în baza celor mai simple trăsături de structură specifice; 3.8. să identifice mijloacele artistice în textul citit;

(IV) 3.3. să formuleze ideile principale ale unui text narativ; 3.4. să recunoască unele specii literare în baza celor mai simple trăsături de structură specifice;
3.5 să caracterizeze personajele dintr-un text literar, după un algoritm propus;
3.6. să povestească un text literar sau informativ după un plan simplu de idei.

Aceste obiective pot fi atinse prin lectură analitică a textelor, prin identificarea cuvintelor-cheie, prin dezvoltarea gândirii critice, prin folosirea în cadrul orelor a diverselor tehnici interactive de lucru.

Mai sunt şi un alt tip de obiective, cele valabile pe parcursul întregii vieţi:

(I) 6.4. să aleagă motivat diferite tipuri de cărţi;

(II) 6.4 să aleagă motivat diferite tipuri de cărţi pentru lectura suplimentară;

(III) 6.4 să aleagă motivat în lectura cărţilor şi a presei periodice pentru copii;
(IV) 6.4 să demonstreze interesul pentru lectura suplimentară a cărţilor şi a presei periodice pentru copii;

Rolul părinţilor în dezvoltarea limbajului este esenţial. La 7 ani copilul: „...repetă cuvinte şi propoziţii; memorizează poezii şi poveşti; explică sau defineşte cuvinte, concepte; formulează toate tipurile de propoziţii; citeşte un număr variabil de cuvinte scrise cu majuscule; citeşte propoziţii scurte, scrise cu majuscule; înţelege ceea ce citeşte; recunoaşte şi numeşte majoritatea literelor alfabetului; copiază cel puţin 10 litere ale alfabetului; copiază silabe şi cuvinte mono şi bisilabice; scrie după dictare, cu majuscule, silabe şi cuvinte mono şi bisilabice" [1, p. 67].

Înainte să înceapă a scrie, omul conturează linii, apoi liniile devin litere, cuvinte. Aşa apare scrisul. Scrierea a apărut după vorbirea articulată. Iar „din scurta noastră istorie a scrisului se poate extrage ideea că desenul stă la baza tuturor sistemelor de scriere, întrucât pictograma — element comun al acestora, în etapa lor iniţială — nu este altceva decât un desen cu valoare de semn grafic, afirmă G. Burlea [1, p. 103]. Prin desen omul a început să comunice cu ajutorul emisferei cerebrale drepte. Apoi cu cea stângă a început să scrie. Trecerea de la desen la alfabet nu e altceva decât trecerea dominanţei de la emisfera dreaptă la cea stângă. Odată cu intrarea copilului în şcoală, apare primul contact cu lumea din afară. Copiii cu dificultăţi de însuşire a cunoştinţelor au nevoie de un plus de înţelegere care poate deveni stresant pentru ei. Lectura după imagini este importantă deoarece culturalizează copilul. Creează premise pentru învăţarea citităţii şi scrisului. Între citit şi scris nu putem trage o linie de demarcaţie, deoarece ele se învaţă concomitent. Spre deosebire de comunicarea orală scrisul obligă la o exprimare corectă din punct de vedere gramatical. Citirea este o activitate de descifrare a textului grafic şi reprezintă un nivel inferior faţă de lectură, care necesită capacităţi de înţelegere, de aprofundare şi de interpretare.

Autoarea Mariana Marin în lucrarea sa *Didactica lecturii* afirmă: „Destinaţia lecturii este desăvârşirea textului ca rostire actuală, definind apropierea ca angajare personală a cititorului în contact cu textul. Organism independent, la descifrare, opera cere să fie „deschisă", invită la dezvăluirea sensurilor ei. Înţelegerea unui text este echivalentă cu o înţelegere de sine [6, p. 9]. Deci, lectura analitică a textului, din punctul de vedere al autoarei, ar putea dezvolta atât vocabularul cât şi capacitatea de înţelegere a elevului, ar dezvolta şi imaginaţia şi creativitatea. Ar pune cititorul faţă în faţă cu sine spre descoperirea de noi valenţe, până acum necunoscute.

Cercetătoarea Maria Hadîrcă în articolul *Competenţa de lectură – concept, structură şi mediu de formare* afirmă: „...în lista competenţelor-cheie europene cât şi a celor transdisciplinare formulate pentru învăţământul autohton nu se regăseşte

competenţa de lectură, aceasta fiind considerată una strict disciplinară, specifică Educaţiei lingvistice ... deşi, ..., competenţa de lectură are un caracter adisciplinar ... necesară omului pe tot parcursul vieţii" [5]. De aici se vede importanţa lecturii pentru studierea altor discipline şi materii. Decodarea mesajelor se produce la nivel de receptare, interiorizare şi valorificare a informaţiei. Iar aceasta se întâmplă în cazul unui bun cititor cu competenţa de lectură bine formată.

În opinia Elvirei Creţu: ,,Cartea are valoare universală şi orice profesie, orice specialist devine ceea ce este doar cu ajutorul cărţii, iar pentru a obţine informaţia de care are nevoie ... foloseşte cartea. Cititorul îşi exersează expresivitatea limbajului, îşi nuanţează gândurile, mecanismele imaginaţiei, creează un decor interior specific şi necesar omului evoluat, dă naştere de noi concepte, reflectează asupra aspectului moral al personajelor descrise în paginile citite" [3, p.105-106]. Sunt, însă, copii cu intelect normal, care nu reuşesc să deprindă cititul. Această tulburare se numeşte dislexie. De cele mai dese ori se întâlneşte tulburare cu ambele laturi: dislexo-disgrafie. „Tulburarea respectivă e numită boală a secolului, care riscă să transforme în analfabeţi 10% dintre oamenii Pământului" [1, p.78]. Dificultăţile de învăţare a citirii se observă printr-o lectură greoaie, lentă, ezitantă, cu blocaje şi poticniri, omiteri, distorsiuni sau substituiri de cuvinte. O expresie aparte este situaţia când, formal, citirea unui text decurge satisfăcător, dar nu este însoţită de înţelegerea celor citite [1, p. 144].

Concluzie. Lectura este baza culturii noastre. Ea este o preocupare a statului la nivel de politici educaţionale. Orientarea axială, valorică şi prospectivă se regăseşte la nivel de curriculum naţional. La nivel social familia este axul care pune baza formării prin lectură. Procesul de culturalizare a elevilor este lung şi anevoios. Această problemă este una de care se preocupă întreaga societate. Competenţa de lectură stă la baza însuşirii şi altor materii. Fără comprehensiunea celor citite elevii întâmpină dificultăţi de adaptare pe termen scurt, mediu şi lung.

Bibliografie

1. Burlea G. Tulburările limbajului scris-citit. Iaşi: Editura Polirom, 2007.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. O oră pentru lectură. Ghid pentru învăţători. Ch., 2007.
3. Creţu E. Învăţarea limbii române. Sugestii metodice. B.: Aramis Print, 2008.
4. Curriculum naţional Învăţământul primar. Chişinău, 2018.
5. Hadîrcă M. Competenţa de lectură - concept, structură şi mediu de formare. În: Revista Limba Română. [accesat 28 .01. 2020]. http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=3167
6. Marin M. Didactica lecturii. Chişinău: Editura Cartier, 2013.

CZU: 82.09+001.53

IMAGOLOGIA COMPARATĂ: DIRECŢIILE EI DE CERCETARE

Elisaveta Iovu, prof. de limba și lit. română/ lit. universală
I.P.L.T. „Mihai Eminescu”, municipiul Strășeni

În cadrul ştiinţelor umaniste, a apărut recent o disciplină care studiază imaginea *Celuilalt* în literatură. Imagologia a căpătat contur în cadrul literaturii comparate, după cel de-al doilea război mondial, în Franţa. Reprezentanţii francezi care au pus bazele disciplinei sunt consideraţi: Ferdinand Baldensperger (1871-1958), Jean-Marie Carré (1887-1958) şi M. F. Guyard (n. 1921). Din anul apariţiei acesteia (1947) şi până în anii 2000 s-au făcut cercetări fructuoase, iar din anul 2007 încoace, disciplina se bucură de o metodologie proprie cu un obiect de studiu bine conturat şi funcţionează deja ca o disciplină autonomă. Până la etapa actuală s-au descoperit cinci direcţii ale imagologiei. Fiecare direcţie constituie şi un tip de imagologie cu un obiect de cercetare propriu: imagologie etnopsihologică, istorică, antropologică, socială şi literară. Ceea ce putem menţiona este faptul că toate cinci tipuri de imagologii studiază imaginea *Celuilalt*, însă fiecare din punctul de vedere al fiecărei direcţii de cercetare în parte. În continuare vom prezenta fiecare tip, cum îşi studiază obiectul său de cercetare.

Imagologia etnopsihologică. Un rol important pentru acest tip de imagologie l-a jucat Centrul de Cercetări şi Studii de Psihologie din Le Havre, care a fost înfiinţat în 1938, la iniţiativa lui Abel Miroglio. Reprezentanţii centrului acordă în cercetările sale o atenţie prioritară studiului psihologiei popoarelor. Prin publicaţia *Revue de Psychologie des Peuples*, imagologia etnopsihologică ţinea întâietate. Acest centru de la Havre a fost „un punct obligatoriu pe harta universului imagologiei” [1, p. 44]. În acest domeniu şi-au adus contribuţia cercetători din Franţa (G. Michaud, E. Marc Lipiansky), Anglia, Germania (A. Earsten, M. Steins), Belgia (H. Dyserinck), Elveţia (H. Fischer), SUA (O. Klineberg), Italia (G. Paladini), Olanda (H. Brugmans) etc. În special contribuţia lui E. Marc Lipiansky (1991) şi cercetările psihologului francez, Sylvaine Marandon, au constituit „un preţios instrument de lucru şi, totodată, o «imagine a imagologiei» la începutul deceniului opt” [1, p. 43]. Imagologia etnopsihologică are în vedere orice reprezentare mentală a realităţii, care a fost construită ca rezultat al unui proces complex, atât constructiv, cât şi cognitiv-afectiv, în care o persoană/grup/naţiune acceptă sau nu, membri dintr-un alt grup/naţiune şi viceversa. Aceste reprezentări mentale despre o persoană sau alta, deschid în cadrul psihologiei şi etnopsihologiei un univers cu preocupare imagologică, diferită de cea istorică sau literară. Obiectul său de cercetare îl reprezintă *etnoimaginile* sau *etnotipurile*. Acestea sunt nişte reprezentări colective de mare generalitate, care

concretizează imaginile pe care şi le fac popoarele despre sine şi despre celelalte popoare cu care intră în relaţie [2, p. 90]. Imagologia cercetează etnoimaginile din perspectiva caracteristicilor psihologiei etnice, prin prisma auto-imagini şi hetero-imaginilor etnice. Ea îşi centrează atenţia asupra celor care creează imaginea, analizând, de exemplu, aspectele ce vizează categoria lor de vârstă, din ce domenii profesionale sau politice ei fac parte, cum sunt văzuţi aceştia în general de ceilalţi sau cum cred că sunt văzuţi. Scopul imagologiei etnopsihologice constă în analiza raporturilor dintre autohtoni şi străini, cu atenţie pe criteriul xenofiliei sau xenofobiei. Ea studiază aceste imagini cu ajutorul unor anchete, sondaje, interviuri etc.

Imagologia istorică a apărut datorită Congresului de Ştiinţe istorice de la Stuttgart, din 1985, unde s-a propus drept temă de discuţie: *imaginea celuilalt*. Imaginea celuilalt a fost considerată nu altceva, decât obiectul de studiu al imagologiei. Demersul imagologic de la Congres s-a bazat pe două trăsături generale şi anume: lărgirea şi diversitatea obiectului de studiu al imagologiei şi mărirea cercului de cercetători în acest domeniu. Totodată acest Congres a evidenţiat rolul şi locul imagologiei în cunoaşterea istorică a imagini celuilalt. Reprezentaţii de la Congres au vorbit şi despre mecanismele alterităţii. La Congres, s-a lărgit şi sfera de cercetare a identităţii şi alterităţii, pe lângă criteriul etnic care deja era existent (studiat de imagologia psihologică), s-au propus abordări ale imaginii Celuilalt şi din perspectivă socială, geografică, rasială şi religioasă. Alteritatea, în cazul dat, putea fi identificată prin: ignoraţi (excluşii istoriei), cei anormali (nebunii), cei puţini (minorităţile etnice, religioase, rasiale, superdotaţii), cei excentrici (devianţii, revoluţionarii), cei străini (barbarii), cei alienaţi (săracii, sclavii), cei marginalizaţi (cerşetorii, vagabonzii, bandiţii, societăţile secrete, bolnavii contagioşi) [1, p. 46].

Imagologia istorică capătă amploare în spaţiul rusesc. Cercetătorii ruşi [М. Алёшин, Ольга Тогоева] subliniază faptul că în cadrul imagologiei istorice au fost formate sub-discipline – studiul *imaginii puterii* (*имагология потестарная*) şi *imagologie politică*. Cercetarea în cadrul imagologiei istorice presupune o implicare largă a surselor istorice de diferite tipuri, inclusiv materiale vizuale, audiovizuale [М. Алёшин], sau atunci când cercetătorul explorează modalităţi de reprezentare a puterii şi de auto-reprezentare a puterii în ilustraţii, miniaturi, gravuri, procesiuni, producţii teatrale, texte scrise etc. Conceptul de „imagologie” din ştiinţa istorică internă a fost folosit în mod activ de М.А. Бойцов, în cadrul proiectului de cercetare «*Образы власти в Средние века и Новое время в Западной Европе и России*» (Institutul de Istorie Mondială al Academiei de Ştiinţe din Rusia).

Imagologia istorică cercetează imaginea străinului într-un cadru temporal istoric, observând evoluţia ei şi comparând-o în diferite momente/perioade istorice. La fel ca

şi cea etnopsihologică, ea analizează modul de proiectare, formare, cristalizare şi sedimentare a auto-imaginilor şi hetero-imaginilor, numai că aceasta se bazează pe sursele/ documentele istorice concrete. Aceste tipuri de imagini evidente în sursele respective au trăsături şi caracteristici care sunt specifice unei perioade istorice; ele poartă amprenta caracteristică unei epoci date. Imagologia istorică este în drept de a pune în discuţie problema imaginii *celuilalt*, raportând-o la temele fundamentale pentru imagologie: identitate şi alteritate. Imaginea *celuilalt* este abordată aici din perspectivă politică (*hegemon* versus *subaltern*; *puternic* versus *slab*), religioasă (*creştin* versus *restul/păgâni*) sau geografică (*centru* versus *periferie*). În context istoric, imaginea reprezintă o proiecţie reală sau cel puţin tinde spre una cât mai reală, iar decriptarea ei contribuie nemijlocit la înţelegerea şi explicarea unui fapt istoric. Datorită faptului că istoria reprezintă terenul în care se întâlneşte *sinele* cu *celălalt*, imaginea creată poate influenţa puternic raţiunea istorică a unei colectivităţi lingvistice.

Imagologia antropologică se înscrie şi ea în rândul direcţiilor imagologiei, din considerentul că au existat unii antropologi, care au efectuat cercetării în domeniul dat. George W. Stocking (1928-2013), în lucrarea „*Victorian Anthroplology*" (1987), examinează portretizarea popoarelor primitive de către călătorii şi misionarii din perioada Victoriană, arătând cum era atitudinea lor faţă de sălbaticii cu piele întunecată. Iar Eric R. Wolf (1923-1999), în lucrarea „*Europe and the people without history* (1982), explorează traiectoria istorică a aşa-numitei globalizări moderne, contestând noţiunea antropologică de lungă durată conform căreia culturile şi popoarele non-europene erau izolate înainte de apariţia colonialismului şi imperialismului european. Lucian Boia, prin anii 2000 era de părere că discursul antropologic (antropologia) nu era capabil să se pronunţe pe marginea imaginii *celuilalt*, de aceea ar trebui să rămână în rolul de „mediator" al celorlalte discipline care studiază imaginea *celuilalt*. În 2007, Joep Leerssen susţinea pe o notă pozitivă, că doi antropologi de valoare ca Stocking şi Wolf, au început un proiect enorm încă în curs de desfăşurare în care au analizat critic ipotezele etno-centriste pe care propria lor disciplină le-a ignorat atât de mult timp [3, p. 23]. Activitatea acestor antropologi au dat un imbold de analiză imagologică în discursul antropologic.

Imagologia antropologică studiază imaginea *celuilalt*, din simplul motiv că antropologia este o disciplină care studiază omul din toate epocile şi tratează toate dimensiunile umanului. D. H. Pageaux susţine că imaginea pe care o studiază imagologia reprezintă „un fapt de cultură şi o practică antropologică" [4, p. 84], deoarece această imagine creată de „cultura observatoare" asupra „culturii observate" exprimă în acelaşi timp şi identitatea şi alteritatea. Cercetătorul francez observă

influenţa necontestată a practicii antropologice în analiza imaginii *celuilalt*. Imagologia antropologică examinează sistemul de valori a lui *celuilalt*, expresiile culturii sale, ceea ce permite o abordare din punct de vedere cultural: pasiunile, muzica, religia, îmbrăcămintea, bucătăria, obiceiurile etc. Datorită faptului că fiecare *celălalt* are propriile pasiuni, talente, vestimentaţie specifică, acest lucru favorizează cercetarea imagologiei antropologice.

Imagologia socială este o altă imagologie care studiază într-un fel specific imaginea *celuilalt*. Având ca obiect de studiu societatea, sociologia analizează diferite aspecte ale mobilităţii, integrării grupurilor sociale, cultură, ceea ce oferă imagologiei o perspectivă mai amplă de analiză socio-culturală în reprezentarea *celuilalt***.** Imaginea Celuilalt, din cadrul imagologiei sociale, reprezintă *sociotipul* (eng. sociotype). Alin Gavreliuc, cercetător/ psiholog de origine română, propune o schemă în care situează *imagologia socială* asupra celorlalte tipuri de imagologii (psihologică, literară, antropologică şi istorică), considerând că „elementul hotărâtor în formarea identităţii, […] îl constituie interacţiunea socială, relaţia cu *celălalt*" [2, p. 21]. Cu alte cuvinte, orice imagine despre *celălalt* îşi are originea şi se dezvoltă în imaginarul social al fiecărei comunităţi lingvistice. Ştefan Augustin Doinaş evidenţiază la rândul său importanţa societăţii în conturarea imaginii *celuilalt*. Cercetătorul subliniază existenţa unei „dimensiuni sociale a omului", care nu poate fi contestată, nici negată, pe care o numeşte „socialitate". Acest lucru se explică prin faptul că, pentru imaginea *celuilalt*, această societate ar trebui să fie o familie, „un fel de matrice spirituală". Cercetătorul român prevede o dublă funcţie a acestei societăţi: „integratoare" şi „umanizatoare". Preluând aceste concepte de la Doinaş, putem lesne să le aplicăm la abordarea *celuilalt*. Funcţia *integratoare* se explică prin ideea unei integrări a *celuilalt* în interiorul unui grup nou/ ţară/ cultură străină. Iar cea *umanizatoare* se explică prin faptul că *celălalt*, odată integrat într-o comunitate lingvistică străină, trebuie să-şi dezvolte nişte activităţi specifice (fie intelectuale, afective, volitive) care se manifestă vrând-nevrând pe terenul „social". Societatea este cu adevărat acel teren unde orice individ/persoană beneficiază de experienţa altor persoane, iar *celălalt* (fie şi un semen sau unul dintr-o altă ţară) se confruntă cu un Altul. Iar, după cum susţine Şt. A. Doinaş, „întâlnirea cu Celălalt, este proba de foc a existenţei noastre" [5]. Imagologia socială nu are o metodologie proprie de a analiza imagotipurile, însă contribuie foarte mult în domeniul dat prin oferirea unui set specific de instrumente pentru celelalte tipuri de imagologii, care sunt binevenite în abordarea complexă a *celuilalt*. Cercetările ei imagologice se încadrează în psihologia socială şi istorică.

Faţă de celelalte tipuri de imagologii (psihologică, istorică, socială, antropologică), *imagologia literară* apărută în anii care au urmat după cel de al Doilea Război Mondial, se bucură deja de un număr impunător de studii şi cercetări în domeniul dat. Trebuie de remarcat faptul că, imagologia literară a apărut mai întâi în Franţa, *şcoala franceză* fiind reprezentată de J.-M Carré şi M.-F. Guyard, şi ulterior D.H. Pageaux, J.M. Moura etc.; apoi apare *şcoala de la Aachen*, cu H. Dyserinck, J. Leerssen etc., unde reprezenta mai mult o linie de anchetă şi care s-a dovedit a fi mai fructuoasă în studiile imagologice.

Imagologia literară diferă de celelalte tipuri şi prin prisma faptului că ea operează cu un limbaj specific doar literaturii, un limbaj expresiv. Dr. hab. Aliona Grati, subliniază ideea că „imagologia literară are prioritatea de a lucra cu cuvântul artistic, care este un material capabil să reînvie cu subtilitate şi expresivitate artistică atmosfera relaţiilor interumane, mentalitatea, vorbirea, locurile comune în înţelegerea identităţii etc.” [6, p. 3]. Despre rolul Imagologiei literare este conştientă şi Xiaomei Chen, unde remarcă faptul că ea este ca un echilibru între disciplinele care au pe ordinea de zi reprezentarea Celuilalt. Cercetătoarea subliniază că „trebuie să încercăm măcar să găsim un echilibru rezonabil între Sine şi Celălalt, între Răsărit şi Apus, astfel încât nici o cultură să nu fie fundamental privilegiată faţă de celelalte. Realităţile istoriei nu pot permite realizarea deplină a unui asemenea echilibru. Se cuvine chiar să recunoaştem că aceşti tropi dominanţi sunt învăluiţi în ficţiune. Ceea ce trebuie să evidenţiem aici este faptul ca imaginarea unui asemenea echilibru – cu siguranţă una din primele cerinţe ale noii ordini a lucrurilor – nu poate fi posibilă fără ca fiecare Sine să fie confruntat de un Celalalt sau că Celălalt să fie abordat din perspectiva Sinelui, în condiţii istorice şi culturale specifice” [7]. Cercetătorii ruşi susţin că în cadrul imagologiei literare este şi *imagologia folclorică*. Sursele imagologiei folclorice reprezintă aproape toate genurile artei populare: proverbe, zicători, epice, cântece istorice, basme, ritualuri, etc. Folclorul, fiind un produs al artei populare, este capabil să reflecte direct stereotipurile conştiinţei de masă despre străini, existente în rândul oamenilor [8]. O.B. Томберг numeşte imagologia literară – *Imagologie filologică,* care studiază modalităţile de actualizare, implementare şi recepţionare a imaginilor din diferite viziuni filologice, evidenţiind următoarele tipuri de imagologii: imagologia artistică, folclorică, literară şi lingvistică [9].

Imagologia literară studiază imaginea *celuilalt*, aşa cum apare în operele literare. Literatura deţine rolul de meditaţie culturală şi simbolică în procesul creării imaginilor, şi aici apare în prim plan măiestria fiecărui scriitor în trasarea unui portret al „culturii observate”. Datorită caracterului interdisciplinar al imagologiei, analiza imaginii *celuilalt* din operele literare presupune nemijlocit şi analiza contextului

istoric, social, psihologic etc., împrejurările şi scopul cărţii. Prin urmare, orice „opera literară luată ca termen de comparaţie nu poate fi, de aceea, analizată izolat de contextul cultural în care s-a înscris, ci, dimpotrivă, trebuie înserată în cadrul exprimării culturale din care a făcut parte în momentul apariţiei ei" [10, p. 22].

Imagologia literară se bucură deja de un apreciabil suport teoretico-practic în analiza personajului *celuilalt*. Joep Leerssen propune ca imaginea *celuilalt* din textele imagotipice să fie interpretată prin prisma procesului de *xenofilie* sau *xenofobie*. Autorul care descrie imaginea străinului în opera sa o face din cauza faptului că îi place această alteritate, simte o simpatie faţă de ea (*de ex:* imagini ale popoarelor civilizate, culte) sau, din contra, simte o atitudine de teamă, de respingere şi de ură faţă de străini, pe care îi dispreţuieşte (*de ex:* imagini ale popoarele asiatice, africane, evreii, romii). Cercetătorul francez D.H. Pageaux propune ca imaginea *celuilalt* să fie interpretată prin prisma atitudinilor fundamentale (sau a modelului simbolic): *manie* (străinul se consideră, în totalitate sau în anumite părţi ale lui, ca superior faţă de cultura de origine), *fobie* (străinul este considerat inferior în raport cu superioritatea culturii de origine), *filie* (străinul este perceput favorabil, pozitiv, fără dispreţuirea culturi din care face parte). J.M. Moura, un alt francez, propune conceptele de *ideologie şi utopie,* pentru a caracteriza imaginea *celuilalt*. Prin *ideologie* se înţeleg acele imagini (mai exact *auto-imagini*) create de către membrii unui grup/naţiune, prin care aceştia se reprezintă pe sine, într-un anumit sens teatral, pentru a-şi crea o imagine sau a-şi întări propria identitate. Prin *utopie* se are în vedere că imaginea creată (atât auto-imaginea, cât şi hetero-imaginea) are o funcţie de destabilizare socială. Cercetătoarea poloneză Małgorzata Świderska propune o clasificare a imaginii *celuilalt* reperată pe trei concepte de *Alter, Alius* şi *Imagine-temă,* care reprezintă în viziunea cercetătoarei ca trei tipuri de personaje complementare de ciudaţi sau străini. Străinul *Alter* este construit în principal ca stereotip etnic sau naţional, pozitiv sau negativ, în timp ce străinul *Alius* are funcţii predominant simbolice sau mitice. *Imaginea-temă* reprezintă acel personaj străin din operele literare care ar putea să fie din categoria artiştilor, eroilor naţionali, scriitorilor, etc. care sunt cunoscuţi în ţară sau peste hotarele ei. Ei sunt subversivi şi pun la îndoială ideologia unui anumit grup etnic sau a unei naţiuni. Aceste trei tipuri de personaje „străine" ar trebui să fie interpretate mereu în contextul lor cultural [11, p. 774].

Considerăm că imagologia literară poate desfăşura o analiză complexă a imaginii *celuilalt*, deoarece are capacitatea să aleagă, din totalitatea acestor ştiinţe umaniste, cele mai efective şi cele mai desăvârşite elemente de analiză în reprezentarea *celuilalt*, fără teama de a fi contestate ulterior. Totodată, imagologia

literară îşi concentrează atenţia şi asupra relaţiei dintre textul imagotipic şi cititor atunci când se transmit imaginile, stereotipurile despre o cultură străină.

În concluzie, susţinem că personajul *străinul* (*celălalt*, *queer*, *alter* etc.), aflat în atenţia imagologiei, presupune a fi atât străinul dintr-o altă ţară sau imigrantul, cât şi membrii aceeaşi colectivităţi lingvistice, dar care comportă unele trăsături diferite, ca marginalii, excluşii, minoritarii. Din acest considerent imaginea *celuilalt* este studiată de majoritatea ştiinţelor umaniste, ca psihologia/etnopsihologia, istoria, sociologia, antropologia şi, în mod special, literatura. Datorită acestui fapt, abordarea specifică a *celuilalt* împarte imagologia în cinci direcţii, cu aceleaşi obiective de cercetare. În acest sens diferă doar metodologia şi câmpul/terenul de lucru al fiecărei discipline în parte.

Bibliografie

1. Iacob L. M. Imagologia şi ipostazele alterităţii: străini, minoritari, excluşi. În: Minoritari, marginali, excluşi. A. Neculau, G. Ferreol. Iaşi: Polirom, 1996, 280 p.
2. Grati A**.** Drumuri prin Basarabia interbelică. (Auto)imagologie literară. În: Metaliteratura, anul XIII, nr. 3-4 (37-38), 2014. p. 2-25.
3. Chen X. Occidentalism as Counterdiscourse. În: Identities, Ed. K. A. Appiah şi H. L. Gates, Jr., Chicago: University of Chicago, 1995. p. 63-89.
4. Duţu A. Modele, imagini, privelişti. Incursiuni în cultura europeană modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 1979. 272 p.
5. Leerssen J. Imagology: History and Method. Amsterdam: Rodopi, 2007. 476 p.
6. Томберг О.В. Изучение Литературы в контексте Филологической Имагологии. Литературоведение. Вестник НУ им. Н.И. Лобачевского, 2015, № 2 (2), с. 255–259. УДК 801. https://cyberleninka.ru/article/v/izuchenie-literatury-v-kontekste-filologicheskoy-imagologii.
7. Папилова Е.В. Имагология как гуманитарная дисциплина. În: МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия Филологические науки. М., №4, 2011. p. 31-40.
8. Pageaux D. H. Literatura generală şi comparată. Bucureşti: Polirom, 2000. 230 p.
9. Gavreliuc A. Mentalitate şi societate. Cartografii ale imaginarului identitar din Banatul contemporan. Editura Universităţii de vest, 2003. 402 p.
10. Doinaş Ş. A. Eu şi celălalt. În: „Secolul 21”, Alteritate, nr. 1-7/2002/442-448. [on-line]. Disponibil: http://secolul21.ro/arhive/114
11. Iovu E. Suggestions for the interpretation of the literary text from the literary imagology’s perspective. În: Journal of Romanian Literary Studies, no.18/2019 [on-line]. Disponibil: https://old.upm.ro/jrls/JRLS-18/Rls%2018%20A2.pdf

CZU: 371.3.82-11-9

DEZVOLTAREA COMPETENŢELOR TRANSDISCIPLINARE ÎN PROCESUL STUDIERII GENULUI LIRIC

Adela Lebediuc

Catedra Limba şi literatura română, UST

Abstract. Modern education must aim at the formation of people capable of adapting to the social and psychological demands of life. Transdisciplinarity - involves an integrated approach to the curriculum by focusing on real-life issues, as they appear in everyday context, in order to develop competences for life.

Keywords: transdisciplinarity, curriculum, strategies, methods, lyrical.

Viaţa nu este împărţită pe discipline. (J. Moffett)

În contextul actual, în care în politicile curriculare sunt centrate pe dezvoltarea de competenţe şi stabilirea unor planuri individuale de învăţare la elevi, adecvarea strategiilor alese de cadrele didactice pentru realizarea rezultatelor aşteptate ale învăţării devine extrem de importantă. Abordarea transdisciplinară a situaţiilor de învăţare, complexă, globală, integratoare a disciplinelor, permite realizarea unor situaţii de învăţare noi, pentru dezvoltarea competenţelor generale vizate de ariile curriculare şi a celor cheie, cu proiectarea rezultatelor învăţării în viaţa reală în care elevii îşi vor desfăşura activitatea ca adulţi.

Învăţământul modern trebuie să aibă ca scop nu doar absolvenţi bine informaţi, ci formarea de persoane capabile de a se adapta la solicitările sociale şi psihologice ale vieţii, cu un sistem axiologic ferm conturat. De fapt, scopul ultim al educaţiei este pregătirea pentru viaţă a elevului. În acest sens, este vitală conceperea şcolii ca o instituţie socială cu funcţii multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice şi sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea şi prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, pentru formarea unor cetăţeni responsabili ai societăţii civile. În orice sistem de educaţie, învăţarea ar trebui să se spijine pe următorii piloni aflaţi în interacţiune directă: „a învăţa să ştii”, „a învăţa să faci”, „a învăţa să faci împreună”, „a învăţa să fii” (J. Delors) şi „a învăţa să te transformi pe tine însuţi şi să schimbi societatea” (Shaffer) [7].

Literatura de specialitate relevă mai multe tipuri de cooperare, întrepătrundere a disciplinelor, a metodelor, precum şi a abordărilor, ceea ce se traduce prin mai multe niveluri de integrare curriculară: pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate.

Pluridisciplinaritatea (*multidisciplinaritatea*) se refera la situaţia în care o tema este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, procesul de integrare referindu-se în special la nivelul conţinutului învăţării, cu focalizare pe realizarea conexiunilor între cunoştinţe, prin utilizarea unor strategii didactice de predare – învăţare. *Interdisciplinaritatea* – presupune transferul metodelor dintr-o disciplină în alta, căutându-se teme comune mai multor discipline, care pot conduce la realizarea obiectivelor de învăţare de nivel înalt, a competenţelor transversale – luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însuşirea tehnicilor şi metodelor de învăţare eficientă, care indiferent de disciplină implică aceleaşi principii, prin utilizarea unor strategii de predare – învăţare bazate pe probleme. *Transdisciplinaritatea* – presupune abordarea integrată a curriculumului prin centrarea pe probleme ale vieţii reale, pe problemele importante, aşa cum apar ele în context cotidian, cu focalizare pe identificare de soluţii, rezolvare de probleme ale lumii reale, în scopul dezvoltării competenţelor pentru viaţă [7].

Indiferent de tipul de integrare abordat în procesul de învăţare, proiectarea integrată şi organizarea învăţării se centreaza pe învăţarea prin descoperire, pe învăţarea prin cercetare, pe baza viziunii constructiviste şi globale asupra lumii înconjurătoare.

Studiul genului liric implică în sine creativitate şi sensiblitate. În general, viaţa noastră lăuntrică este considerată de natură subiectivă, iar latura cea mai nedespărţită de eul nostru este considerat sentimentul. Interpretarea operelor lirice în procesul predării este o operaţie dificilă, dat fiind faptul că poezia comportă o logică deosebită de cea a prozei. Textul poetic are capacitatea de a impresiona, de a convinge şi emoţiona, racordând şi sensibilitatea cititorului la ideile şi stările afective ale poetului.

Am constatat pe parcursul predării că elevilor le plac operele filosofice, dacă sunt ajutaţi să le perceapă corect. Curriculum propune numeroase opere cu caracter filosofic, care promovează un şir de valori. Profesorul este cel care trebuie să ofere mijlocul, acea cheiţă care să-l ajute pe elev la interpretare. În cele ce urmează, ne vom referi cu precădere la creaţiile prezente în manualele şcolare şi care necesită o sporită atenţie. Începând cu clasa a X-a, când se studiază speciile genului liric, elevii se confruntă cu operele filosofice, reprezentate de următoarele specii: meditaţia, elegia, sonetul, oda, glosa şi gazelul. În clasa a XI-a, sunt prezente un şir de lucrări lirice cu tentă filosofică, care trebuie raportate la curentul dat. Cea mai vastă expunere a operelor filosofice o oferă totuşi manualul de a XII-a, unde sunt prezentaţi monografic M. Eminescu, L. Blaga şi Gr. Vieru. Pentru a

percepe mai bine aceste creaţii, elevii trebuie să fie familiarizaţi cu sistemele filosofice, expuse sau promovate în operă.

Realizarea temei propuse e în deplină concordanţă cu metodele interactive, axate pe formele variate de organizare a procesului educaţional. De aceea, am realizat un triaj al acestor metode, experimentându-le şi identificându-le pe cele mai adecvate în conformitate cu tema şi etapa lecţiei. Strategiile trebuie să ţină cont de priorităţile stabilite în prealabil, de condiţiile existente şi de resursele disponibile [5, p. 223].

Pentru a evita blocajul de orice natură, operăm cu metode şi procedee combinate ca *brainstormingul şi proiecţia,* acestea valorifică asociaţia mentală a fiecărui elev, stimulând idei noi. Măiestria de a pune o întrebare adecvată situaţiei şi de a valorifica din plin tehnica se va completa, pe măsură ce elevii vor asimila şi ei diverse abilităţi de interogare [1, p. 98].

Înainte de a lectura textul propriu-zis, prezentăm elevilor un şir de imagini, tablouri, slide-uri, ce vor anticipa tema aboradată în operă. De exemplu, pentru *Scrisoarea I* a lui M.Eminescu vom prezenta imagini ce reflectă geneza lumii, cosmosul, savantul. O altă variantă a acestei metode o reprezintă *mapa cu imagini*. *Reacţia cititorului,* dar şi tehnica *V.A.S (Văd. Aud. Simt)* permit elevilor să-şi exprime punctul de vedere la prima lectură a textului [4, p. 86]. Procedeul complementar celor două este *pictura verbală* pe care o propune cercetătoarea Eliza Botezatu, în lucrarea *Teoria şi metodica compunerii.* Analiza textului se face de parcă elevul ar avea în faţă pânzele pictate în baza tablourilor desprinse din opera literară. Elevii vor opera cu noţiuni ca: fundal, prim-plan, contururi, armonii cromatice, compoziţie mono/biplanică [6, p. 69]. O putem aplica la studierea operelor: *Luceafărul, Scrisoarea I, Scrisoarea III, Floarea albastră, Trecut-au anii, La steaua* de M. Eminescu şi *Dorul, Autoportret, Lumina, Vreau să joc!* de L. Blaga.

Jurnalul dublu/agenda cu notiţe paralele este o tehnică ce va spori motivaţia lecturii speciilor genului liric şi va dezvolta competenţa de lectură.

Specia cea mai reprezentativă pentru lirica filosofică o constituie *meditaţia* (poezia lirică în care poetul îşi exprimă sentimentele, cugetând asupra problemelor fundamentale de natură filosofică, erotică, patriotică, morală ale existenţei umane). La studierea acestei specii, practicăm la începutul lecţiei *tehnica citatului*. Elevilor le propunem un şir de citate şi maxime ce abordează tema studiată. Această tehnică le stimulează gândirea creativă. Citatul poate constitui şi motto-ul lecţiei. Aceste metode, tehnici şi procedee sunt potrivite la etapa *Evocării.*

Pentru textele de o complexitate mai mare, la etapa *Realizării sensului* vom practica *Harta lexicală* individual completată, elevii fiind astfel motivaţi intrinsec [2, p. 112]. Această metodă are ca scop îmbogăţirea şi valorificarea vocabularului, fie că e vorba de neologisme sau arhaisme din operele lirice cu caracter filosofic.

Altă tehnică utilizată pentru lucrul cu textul este *banca lexicală.* Pe parcursul studierii unui capitol elevii vor completa un tabel. Astfel, studiind creaţia lui L. Blaga, elevii îşi vor îmbogăţi cunoştinţele cu conceptele filosofice ale sistemului blagian.

Un alt mijloc de a stimula creativitatea este de a cere elevilor să reprezinte schematic specia sau o anumită strofă – *reprezentarea grafică.* Acest fapt sporeşte motivaţia şi atenţia elevilor.

Pentru a realiza următoarea etapă a lecţiei – *Reflecţia*, am constatat că metodele care se pretează cel mai bine sunt *jocul didactic şi problematizarea.*

Poezia, în înţelesul ei originar, se află mai aproape de joc decât celelalte compartimente ale vieţii spirituale. În lucrarea *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative,* Petean Ana şi Petean Mircea propun un şir de jocuri de imaginaţie, care stimulează creativitatea. O variantă a jocului didactic o reprezintă procedeul *texte calchiate* prin care elevii însuşesc diferite tipuri de structuri lirice, modalităţi de exprimare artistică şi procedee de compoziţie [3, p. 41]. Elevilor li se propune să completeze conform propriei înţelegeri şi sensibiltăţi un fragment din opera studiată.

Problematizarea se întemeiază pe crearea unor situaţii conflictuale, care conduc gândirea elevilor din descoperire în descoperire până la epuizarea conţinutului unei teme. Poate fi aplicată în cazul interpretării creaţiilor filosofice, utilizându-se mai mult întrebarea-problemă.

Extinderea implică metode şi procedee de analiză şi sinteză: *PRES, algoritmizarea şi diagrama Venn. PRES* ajută elevii să-şi exprime punctul de vedere cu privire la problema abordată în operă şi dezvoltă capacitatea de argumentare.

Metoda *diagrama Venn* reprezintă o modalitate de verificare a validităţii inferenţelor (imediate şi mediate) prin reprezentări grafice. Metoda în sine constă în intersectarea unui număr de cercuri, fiecare cerc reprezintă un termen al inferenţei. O putem utiliza în cadrul *Extinderii***,** deoarece permite o sinteză a operelor studiate. Această tehnică poate fi utilizată pentru a compara viziunile diferiţilor poeţi asupra unei probleme filosofice.

Aplicarea cadrului ERRE stimulează atât profesorul, cât şi elevul pentru creşterea dezvoltării personale. Aplicând şi experimentând metodele interactive în studiul operelor lirice, constatăm că pentru fiecare etapă a lecţiei se prestează un şir de metode. Acestea contribuie la captarea atenţiei, sporirea motivaţiei în studiul creaţiilor lirice, stimulează o înţelegere profundă a textului şi dezvoltă creativitatea elevilor.

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Predarea limbii române în viziunea Curriculumului de liceu. Ghid pentru profesori. Chişinău: Editura Cartier, 2001. 152 p.
2. Cartaleanu T., Cosovanu O., Grama-Tomiţă A., Cartaleanu E. Limba şi literatura română. Ghid de implementare a curricumului modernizat pentru treapta liceală. Chişinău: Editura Cartier, 2010. 124 p.
3. Cojocăreanu G., Vâlceanu A. Didactica specialităţii – limba şi literatura română – liceu. Craiova: Editura Arves, 2013. 303 p.
4. Goraş-Postică V. coord. Competenţa acţional – strategică?! Ch.: Pro Didactica, 2012. 152 p.
5. Hopkins D. Ainscow Mel, West Mel. Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării. Chişinău: Prut Internaţional, 1998. 256 p.
6. Petean A., Petean M. Ocolul lumii în 50 de jocuri creative. Cluj-Napoca: Dacia, 1996. 208 p.
7. http://www.asociatia-profesorilor.ro/transdisciplinaritatea.html

CZU: 82.09

VALORI MORALE TRANSMISE PRIN INTERMEDIUL *CĂRŢII CU JUCĂRII* DE TUDOR ARGHEZI

Nina Lungu, IPLT „Ion Creangă”, satul Hârbovăţ, r-nul Anenii Noi
Ludmila Stepanov, IPLT „Mihai Eminescu”, Cimişlia

„*Toată viaţa am avut idealul să fac o fabrică de jucării şi, lipsindu-mi instalaţiile, m-am jucat cu ceea ce era mai ieftin şi mai gratuit în lumea civilizată*”...
(Tudor Arghezi)

Tudor Arghezi aduce în literatura română o operă ce se distinge printr-o noutate izbitoare atât în teme, cât şi în limbajul poetic, săvârşind o revoluţie în poetica românească. Opera creată de el este originală şi a influenţat literatura vremii. Iniţial abordează aspecte tradiţionale, ca, mai apoi, să ofere alternative poetice moderne, de asemenea, idei, atitudini, modalităţi lirice. Putem afirma faptul că opera sa impresionează prin varietate şi inovaţie.

Tangenţa cu opera literară lărgeşte şi aprofundează orizontul de cunoştinţe al copiilor, îi pune în contact cu popoare şi civilizaţii, mentalităţi şi obiceiuri, ajută la dezvoltarea limbajului acestora, constituindu-se astfel caracterul universal, orientarea artistică şi moştenirea culturală prin literatură. Nu în ultimul rând, s-a arătat că jocul reprezintă o dimensiune fundamentală a copilului, deoarece acesta participă cu plăcere şi interes în orice forme s-ar manifesta el. Literatura însăşi este un joc al timpului şi al spaţiului, al mişcării epice semnificative, al epocilor şi al modelelor. Ficţiunea e un joc de cuvinte care creează un spaţiu imaginar de o complexitate fascinantă, atractivă. Volumul *Cartea cu jucării* de Tudor Arghezi este un model prin care se valorifică tema jocului ca un joc cu literatura, adică, cu viaţa însăşi. Curriculumul şcolar [4] pentru disciplina Limba şi literatura română, clasele a V-a– a IX-a, din 2010, recomanda cadrelor didactice următoarele opere ale scriitorului Tudor Arghezi: *Cartea cu jucării; Fă-te, suflete, copil; O furnică; Prisaca; Lumină lină; Prefaţă.* Volumul *Cartea cu jucării* rămâne a fi recomandată spre analiză şi de autorii Curriculumului naţional *Limba şi literatura română* pentru clasele gimnaziale din 2019.

Cartea cu jucării este un volum de proze scurte, pe care însuşi autorul le consideră „jucării” pentru cei mici şi pentru cei mari. Volumul este nu numai una din scrierile cele mai cunoscute ale lui Tudor Arghezi, dar şi – paradoxal, dacă luăm în considerare succesul său, la un public foarte divers (atât ca vârstă, cât şi ca gusturi) – una dintre cele mai dificil de comentat. Adesea, se vede clasificată grăbit între „compunerile pentru copii” ale autorului, alăturându-se altor creaţii despre

„microcosmosul familial” şi „raiul gospodăresc” din *Mărţişor*. Perspectiva aceasta este excesiv reducţionistă şi de aceea considerăm îndreptăţită sublinierea Marianei Ionescu (*Ochiul ciclopului*) că nu este vorba despre o carte „pentru copii”, ci despre asumarea unei noi perspective auctoriale (a „candorii infantile”) [7], cu alte cuvinte – despre un experiment al poeticii argheziene; un experiment, datând dintr-o perioadă de rupturi dramatice în evoluţia, ca şi în substanţa subiectului – *Cartea cu jucării* apare în acelaşi an cu *Flori de mucigai*, ceea ce (cu excepţia lui Nicolae Balota) exegeţii par să ignore.

Volumul (ne referim la ultima ediţie îngrijită de autor, din 1958) conţine scurte naraţiuni sau „scenete”, având în centru pe cei patru membri ai unei familii (Tăicuţu, Măicuţa şi cei doi copii mici, Miţu şi Baruţu) despre care toţi indicii textuali „spun” că este familia autorului însuşi. O sursă inepuizabilă de inspiraţie a scriitorului Tudor Arghezi o constituie copilăria, cu bucuriile, succesele şi suferinţele ei. Atras ca un magnet de universul miniatural, Arghezi descrie în operele sale elemente specifice copilăriei, fiindcă sufletul artistic arghezian a rămas permanent deschis dragostei pentru copii, pentru plante şi animale. După părerea criticului literar Tudor Vianu: „Poetul se afirmă (...) prin scânteierea intuitivă a unei imagini, a unei comparaţii sau metafore, în cea mai prodigioasă floră imagistică a literaturii noastre” [8, 230]. Autorul creează impresionante imagini ale naturii: „*... au înflorit spumele violete ale liliacului, purtate pe vârfuri de ramuri subţiri, ca nişte pământufuri de fulgi pentru scuturatul oglinzilor soarelui de sus*” [1, 70]. Tudor Arghezi recurge la un limbaj specific în descrierile sale, oglindind lumea înconjurătoare prin transfigurare artistică.

Copiii memorează numai ceea ce i-a trezit un viu interes, devenind treptat sensibil la expresivitatea limbajului poetic, identifică „imaginile frumoase”, află importanţa acestora în evidenţierea ideilor poetice sau a sentimentelor exprimate mijlocit. Tendinţa unor copii este de a trece foarte repede peste descrierile din natură, dar acest lucru trebuie să rămână o preocupare pentru cadrul didactic. Analiza textului prin relevarea unor imagini vizuale, auditive sau motorii, jocul de umbre şi lumini, susurul izvorului, murmurul apei, freamătul codrului, mişcarea aştrilor constituie doar câteva modalităţi de cultivare a gustului estetic, de sensibilizare în faţa frumuseţilor naturii, în faţa peisajului autohton. Memorabilă rămâne imaginea bradului: „*Vârful pomului nou căuta cu sfârcul în sus, şi ramurile lui din zeci de umeri se rezemau pe piatră, ca o pajură cu sute de aripi de fier*”. Copacul este prezentat ca o fiinţă de basm, având *zeci de umeri se rezemau pe piatră*, comparat cu acea „pasăre-stăpân”, având „o autoritate mai mult decât regală, suveranitate cu adevărat imperială, rege al regilor” [3, 1035]. Bradul, considerat pomul vieţii, are

funcţii în ritualele legate de toate cele trei evenimente ale vieţii: naştere, nuntă, moarte. „Veşnic verde pe culmile munţilor, prin simetria excepţională, el inoculează sensul perfecţiunii şi adeseori în poezia cultă apare ca element al peisajului solemn” [6, 21]. Bradul sugerează fălnicia, vitalitatea, statornicia, rezistenţa, frumuseţea. Într-un mod foarte ingenios Tudor Arghezi descrie vietăţile ce ne-nconjoară: rândunelele, cobaiul, pisica, cocoşii, găinile, etc. De exemplu: „*A venit la mine pisica de catifea, ca o fantomă de fum, călcând pe puf şi surâzând din pupilele de alamă şi chihlimbar. Guriţa ei trandafirie a şoptit ceva. S-a întins pe spate ca un sfinx elastic, somnoros, şi m-a chemat, cum cheamă marea întunericul din stele, ca să se legene împreună*” [1, 8]. Autorul descrie felina ca pe un animal misterios, dar în acelaşi timp este şi un animal de companie cu o blăniţă moale, catifelată. În *Dicţionarul de simboluri: mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, numere* autorii menţionează: „Simbolismul pisicii este foarte eterogen, oscilând între tendinţele benefice şi malefice; lucrul acesta se poate explica pur şi simplu prin atitudinea ei, deopotrivă blândă şi ascunsă” [3, 733]. De aici, probabil, şi vine comparaţia cu sfinxul din mitul antic.

Personajele asigură legătura textelor între ele, astfel, putem afirma că volumul este un întreg, şi anume „cronica unei copilării” pe care naratorul-personaj (Tăicuţu) o retrăieşte, dar o şi creează pentru copiii săi. Basmele (*Piatra piţigoiului*; *Fata de demult*; *Domniţa Pulheria*) ori fabulele (*Poveste cu oi*; *Povestea bradului negru*; *Bătrânii din insulă*) incluse între celelalte povestiri adaugă o notă de feeric întregului, contribuind la împlinirea sensului iniţiatic al copilăriei astfel trăite, în care rostirea unei poveşti este la fel de importantă ca şi descoperirea misterului naşterii (puilor de pisică). În termenii Marianei Ionescu, „basmul devine interesant prin aplicarea filtrului magic al unei perspective infantile asumate de artist” [7], ceea ce ne readuce la consideraţiile iniţiale, despre problemele de poetică pe care le ridică exegezei *Cartea cu jucări*. Sub ochii părinţilor (şi, adesea, din voinţa lor, pentru că Tăicuţu joacă rolul Demiurgului blajin, al Personalităţii care a devenit părinte de două ori), copiii descoperă lumea. Postulatul fundamental al acestei descoperiri este că lumea adulţilor şi cea a copiilor este aceeaşi, diferă numai perspectivele. Întreaga carte se construieşte, aşadar, pe jocul – fascinant al diferenţei de perspectivă. Mai mult – cei doi copii reprezintă două modalităţi diferite de a trăi aceeaşi aventură a cunoaşterii, ca într-o piesă muzicală unde variaţiunile de perspectivă se încrucişează după o algebră subtilă, menită să dea relief temei principale (remarcăm personajul Miţura care este detaşată, „artistă”, atentă la detalii, incomodă, „feminină” şi personajul

Baruţu cu perspectivă stângace, poticnită, excesiv-imaginativă, violentă, sentimentală, identitatea „masculină”).

Facerea lumii este un joc (tema esenţială şi în lirica argheziană „a boabei şi a fărâmei”); Elveţia, de pilda (Ştii româneşte?) „*e ca o ladă cu jucări făcută de Dumnezeu într-o zi, când aducându-şi aminte de copilăria lui, a voit să glumească şi să surâdă. Coastele păşunilor sunt cutreierate de vaci mici, gălbui şi cărămizii, cu câte o stropitură vânată prin petele roşcovane şi albe, iar de grumazul vacilor, care dau lapte cu ciocolată, atârnă clopote, sunătoare ca muzicile şi ca la liturghie. Aşa că văile cântă din fund şi până-n creştetele cele mai înalte şi dacă se scarpină taurii clocotesc în vuiete furtunoase*” [1, 47]. Cunoaşterea e la început ezitantă, dar ea începe (ca într-un tratat de psihologie infantilă, respectabil, însă rostit din altă perspectivă) cu descoperirea limitelor subiectului cunoscător şi – deci – cu postularea sinelui ca entitate: „*A fost, întâi, destul de greu de descoperit urechea. Baruţu crezând că aude cu nasul sau cu falca. Mâna lui grasă purta ornicul pe la bărbie şi împrejurul gurii, prins cu toată palma, ca un săpun. I se părea că ascultă cu sprânceana, cu dinţii, cu limba, cu gaura cetii albe, ignorant în auz, ca tătuţu când scrie, nesigur dacă îşi aduce aminte cu degetul mic şi dacă gândeşte cu inelul*”[1, 39], etc. (*Na uneche*). E o aventură presărată de poticneli şi accidente, pe care privirea înduioşata a Tătuţului le descrie în detalii savuroase, potenţate de utilizarea ironică a stilului savant, al tratatelor ştiinţifice: „*în fiece zi Baruţu trebuie să aibă o decepţie nouă, constatând că toate lucrurile merg de-a-ndărătelea faţă de sincerele lui dorinţe. Fragilitatea obiectelor cu picioare şi roţi l-a uimit, şi sensul întrebuinţărilor, mereu contrariat de realităţi, cere de la el o schimbare de principii. // Cu cele mai bune gânduri, Baruţu a găsit un ciocan şi un cui şi a dorit să bată cuiul în oglinda dulapului – şi nici n-a intrat. Ba, ce e mai mult, s-a crăpat toată oglinda ca de trăsnit, în zigzag, de-a curmezişul între colţuri*” (*Amărăciuni*). [1, 15]

Constituit, dar încă ezitant, subiectul nu ştie a conjuga – filosoficeşte – sensurile verbului „a fi” („*si astfel Baruţu trăieşte cu iluzia de-a fi fost şi râde că se bucură când nu era*”, în *Spital*) şi întâmpina serioase dificultăţi în acceptarea unui univers construit pe o logică a contradictoriului („Convingerea lui /Baruţu/ e cu totul zdruncinată. El a văzut pe Miţu încălţându-se, punând pălăria, luând băţul. Ştia că e Miţu, dar parcă nu mai ştie. S-o şi strecurat Miţu pe undeva, din ghete şi din pălărie, şi acum umblă singure ghetele, mănuşile, pălăria şi bastonul”, în linia deziluziei). Ca întotdeauna, dificultatea majoră a subiectului cunoscător la Tudor Arghezi o reprezintă raportarea sa la Divinitate, exemplul unde copiii stâlcesc numele divinităţii („*Mudnezeu*”) şi încurcă vorbele rugăciunii, unde Baruţu fantazează stângaci („*Eu l-*

am văzut pe Mudnezeu în pom”), iar Miţu pune întrebări fără răspuns („*Unde stă, mămico, Dumnezeu*?”) . Dar toate aceste „întâmplări” ale copiilor sunt avataruri ale experienţelor fundamentale ale subiectului. *Cartea cu jucării* concretizează una din soluţiile cele mai importante ale poeticii argheziene, faţă cu suferinţa, cu „seriosul”, cu tragicul: jocurile redimensionează universul; copilăria e „vârsta adoptivă a poetului, şi copilărirea este atitudine în faţa lumii şi vieţii.” [5, 114] Arghezi pune şi aici semnul egalităţii între scris, viaţă şi joc („*Viaţa e o jucărie şi toate sunt făcute numai pentru joacă. Miţu şi Baruţu ştiu asta bine, de la tătuţu, care se joacă toată noaptea cu un condei şi o bucată de hârtie şi toată ziua se joacă de-a fuga, umblând după cai verzi. A! o să le-arate el odată un cal verde şi lor, Numai să nu-l cereţi pentru voi de tot, că tătuţu nu-l da*.” [1, 12], în *Spectacole*), fără a reduce astfel dimensiunea tragică a vreuneia din ele.

Prilej de ridiculizare a preţioasei „literaturi” (pe care Baruţu o confunda cu „untura”, „din pricina unei precocităţi intelectuale perverse”), „povestea” reia mitul Şeherezadei, ca explicitare a menirii naratorului (Tăicuţu-Demiurg) însuşi: „*Scriitorul de povestiri din împărăţiile de mai târziu urmează pilda Fetei cu pielea cenuşie, care s-a deştrămat de-acuma câteva mii de ani şi s-a topit, prin preajma râului Eufrat, în lutul moale, de subt o piatră albă, pusă pe mormântul ei, nedezvelită de valuri şi de şacali. Ca să nu piară şi ca să i se pară că trăieşte ziua îndoit, o dată cu el şi o dată cu împrejurarea povestită, el povesteşte zi de zi, a sufletului şi a pământului, o împrejurare*” [1, 4] (*Fata de demult*). Cea mai frumoasă jucărie din Cartea aceasta, singura care potoleşte certuri, pedepseşte vinovaţi, îmblânzeşte lacrimile copiilor şi supărările părinţilor, adunându-i pe toţi într-un centru *ad hoc* al casei şi al lumii, jucăria – în esenţă cu efect cathartic este „jucăria de vorbe”: „*Nici o jucărie nu e mai frumoasă ca jucăria de vorbe. Copiii, ca şi oamenii mari, sunt mai simţitori la vorbe decât la fapte, plăcându-le mai mult decât faptele făcute, faptele povestite.*

Şi, dacă povestea miroase a minciună şi minciuna este ticluită bine, povestea şi atunci place mai mult; de unde un scriitor scoate învăţul ca închipuirea e mai adevărata decât adevărul şi că viaţa trebuie răscolita, ca să fie scrisă pe placul cititorului mare şi al ascultătorului mic” (*Poveste cu oi*). Reprezentând, după expresia celui mai avizat exeget al lui Tudor Arghezi, Nicolae Balota, „o mutaţie stilistică excepţională în cariera unui poet” [2], *Cartea cu jucări* se construieşte – chiar şi în efortul de schimbare a poeticii, pe care îl mărturiseşte – tot pe coordonatele fundamentale ale operei argheziene, integrându-se organic acesteia, mai mult – fiind unul din momentele sale majore.

Jucărie – joc fac parte din acelaşi câmp semantic. Ne zboară mintea imediat la copilărie, la acea perioadă extraordinară a vieţii pe care toţi o traversăm şi după care toţi tânjim, maturi fiind. Atunci totul, dar absolut totul e perfect. Lumea e a noastră. Suntem cu adevărat fericiţi şi nu ne gândim decât la prezent. La prima vedere „jucărie" e un cuvânt banal: obiect cu care se joacă copiii, nimic mai simplu, cu toate acestea, însă e mult mai complex decât credem. În fond, viaţa noastră e un joc, tot ceea ce facem şi ce spunem, tot ceea ce gândim. Jucăria e folosită pentru joc, la fel cuvintele sunt folosite în jocul vieţii. „Jocurile sunt sufletul relaţiilor umane şi factorii de educare eficienţi" [6, 82]. Chiar noi, oamenii, poate că suntem nişte jucării. Aşadar, să pătrundem încet-încet către semnificaţiile subtile ale acestei teme şi ale acestui cuvânt: jucărie.

Jucăria de vorbe e o artă, iar arta este o îndeletnicire care are ca scop producerea valorilor estetice. Ea necesită pricepere, cunoaştere, capacităţi deosebite. În ce constă ea? În modelarea limbajului, în modelarea raţiunii, în modelarea noastră.

În concluzie, *Cartea cu jucării* este o capodoperă a prozei universului infantil. Ea descoperă momente intime de familie, când cei doi copii primesc primele lor lecţii de viaţă. Studierea operei lui Tudor Arghezi contribuie la realizarea obiectivelor instructiv-educative, căci mesajul ei educă, instruieşte, modelează comportamentul, formează conduita şi oferă modele de viaţă.

Bibliografie

1. Arghezi T. Cartea cu jucării. Chişinău: Cadran, 2018.
2. Balotă N. Opera lui Tudor Arghezi. Bucureşti: Editura Eminescu, 1979.
3. Dicţionar de simboluri: mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, numere. / Coord.: Chevalier Jean, Gheerbrant Alain. Iaşi: Editura Polirom, 2009. 1072 p.
4. Curriculum şcolar pentru disciplina Limba şi literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Coordonatori: Vlad Pâslaru, Adrian Ghicov. Chişinău, 2010.
5. Doinaş, Şt. Aug. Ludicul – vector principal al poeticii argheziene. În: Lectura poeziei. Bucureşti, Cartea Românească, 1980.
6. Ciobanu M., Negriu D. Motive şi simboluri literare. supl. didactic. Chişinău: S.n., 2005. 160 p.
7. Ionescu M. Ochiul ciclopului: Tudor Arghezi, prozatorul. Bucureşti: Editura Eminescu, 1981. 292 p.
8. Vianu T. Arta prozatorilor români. Chişinău: Litera, 1997. 383 p.

CZU: 37.82-34

DESPRE PUTEREA ASCUNSĂ A POVEŞTILOR

Doina Lupu, prof. de limba și lit. română/lit. universală, gr.did. I
Centrul de Excelenţă în Informatică şi Tehnologii Informaţionale

În ultimul timp un număr tot mai mare de profesori se plâng de scăderea capacităţilor verbale ale elevilor. Copiilor din şcoala modernă le-a slăbit considerabil capacitatea de a asculta, de a înţelege sau a-şi aminti un material prezentat oral. Aceştia au tendinţa de a comunica prin gesturi odată cu cuvintele sau în locul acestora; au un vocabular sub orice nivel; întâmpină dificultăţi în a înţelege fraze mai lungi şi structuri gramaticale mai complexe. Şi toate acestea, în bună parte, datorită faptului că în multe familii televizorul a devenit cea mai la îndemână soluţie pentru „educarea” copiilor. Astăzi tot mai puţini sunt părinţii care îşi adorm copiii cu poveşti.

Ţin să revin cu câteva argumente de care, sper, vor ţine cont atât părinţii, cât şi pedagogii atunci când vor doza timpul aflării în faţa ecranelor a odraslelor/discipolilor lor.

E cunoscut faptul că timpul îndelungat petrecut în faţa TV în primii ani de viaţă stopează formarea abilităţilor lingvistice de nivel superior.

Experienţa TV erodează puternic puterile minţii umane. Fiecare clipă petrecută de copil în faţa TV este una pierdută pentru dezvoltarea minţii.

Metoda cea mai bună pentru dezvoltarea abilităţilor mentale ale unui copil este de a le dezvolta limbajul. Or, limba este mijlocul cel mai important de dezvoltare a creierului, a conexiunilor tainice din interiorul lui.

Copilului căruia i s-au citit/spus poveşti în primii ani de viaţă, care a exersat vorbirea de mic va avea rezultate şcolare bune pe termen lung. Să nu uităm că poveştile stimulează gândirea şi imaginaţia. Din această perspectivă, TV frânează dezvoltarea gândirii, a abilităţilor verbale, deoarece, în timpul vizionării, copilul e captivat de imagini şi nu de cuvânt. Doar prin cuvânt, copilul însuşeşte potenţialul simbolic al limbii.

TV, calculatorul, tableta reprimă abilităţile şi strategiile verbale.

Copiii trebuie să citească mai multe texte lipsite de imagini, fiindcă doar aşa el caută sensul ascuns dincolo de lucruri. Poveştile fără imagini se dovedesc a fi un pedagog de neînlocuit în dezvoltarea gândirii simbolice. Or, prin televiziune, totul se reduce doar la lumea imaginilor.

Părinţii au impresia că, prin simpla vizionare a TV copiii lor îşi vor îmbogăţi bagajul de cunoştinţe. Se înşeală, deoarece doar printr-o experienţă interactivă copilul îşi va dezvolta capacităţile de înţelegere şi de vorbire.

O experienţă video îndelungată poate să producă dezechilibre în funcţionarea creierului uman.

Ca să scăpăm de maladiva dependenţă de TV propun părinţilor ca împreună cu copiii lor să facă o zi de „post negru" pe săptămână, adică să se lipsească de gadget-uri măcar din când în când şi vor vedea că viaţa le va apărea în alte culori.

Şi dacă eu n-am putut fi destul de convingătoare, să asculte de părerea filozofului şi eseistului Andrei Pleşu care îndemnă şi el: „...Dar suspendaţi, pentru câteva zile, „statul la televizor" şi veţi vedea că timpul îşi schimbă alcătuirea şi ritmul, că redescoperiţi realităţi uitate, că deveniţi altcineva. ...Fără televizor, constaţi că ai dinainte o seară lungă, intens şi divers utilizabilă. Poţi citi, poţi face conversaţie, poţi întâlni prieteni, poţi să te plimbi, să reflectezi pe cont propriu, să ieşi în oraş, să-i redescoperi pe cei apropiaţi. Poţi, de asemenea, să te plictiseşti în tihnă, să nu faci nimic. Dar una e să nu faci nimic privind fix spre cutia cu imagini din faţa ta, şi alta e să nu faci nimic dinaintea propriei tale singurătăţi. Nimicul fără televizor e abisal, policrom, monumental, în vreme ce nimicul trăit dinaintea ecranului e vid, sau populat de fantasme. În primul caz, te confrunţi cu nimicul *tău.* În al doilea, cu un nimic *străin*, fabricat, destinat să provoace uitarea (sterilă) de sine.".

CITIŢI COPIILOR POVEŞTI!



https://teonymus.wordpress.com/2013/11/24/cartea-versus-televizorul-marea-batalie-a-timpurilor-moderne-2/

Bibliografie

1. Pleşu A. Despre frumuseţea uitată a vieţii. ed. II adăugită. Bucureşti: Humanitas, 2014. 379 p.
2. Pleşu A. Obscenitatea publică. ed. II. Bucureşti: Humanitas, 2005. 311 p.

CZU: 371.3.811

ATELIERUL DE LECTURĂ – FORMĂ DE ORGANIZARE A LECŢIILOR DE ROMÂNĂ

Doina Lupu, prof. de limba şi lit. română/lit. universală, gr.did. I
Centrul de Excelenţă în Informatică şi Tehnologii Informaţionale

Abstract. The Reading Workshop is an instructional practice and teaching method that will help students develop as readers, speakers, and independent thinkers. This strategy comprises three components that work together in order to allow the teacher provide his/her pupils with the necessary skills, abilities, and behaviors that will help them grow as rational personalities. Its structure supports students' development because it incorporates both demonstration, guided practice, and individual contribution.

Cuvinte-cheie: atelier de lectură, competenţe, text, tehnici, strategie, sarcini.

Cuvântul „atelier" în didactică este utilizat cu sens conotativ.

Atelierele (de sciere, de lectură, de creaţie, de cercetare, de opinie, de discuţie etc.) au un produs finit bine conturat. Acestea se potrivesc atât pentru activităţile didactice, cât şi pentru cele extracurriculare. Atelierele vin în ajutorul profsorului/elevilor anume pentru formarea/exersarea comptenţelor şi pentru atingerea performanţei.

În activitatea mea didactică utilizez acest tip de lecţie şi m-am convins, că atelierul de lectură întregeşte competenţele lectorale ale elevului, punând, totodată în evidenţă valorile latente ale textului literar. De exemplu diverse situaţii semiotice prezente într-un text pot fi scoase în evidenţă şi înţelese anume în cadrul acestor tipuri de lecţie.

Utilizez *atelierul* ghidându-mă de principiul rarităţii, or, tot ce este rar reprezintă o valoare. Proiectarea *atelierului de lectură* ca formă de organizare interactivă, mă obligă la o pregătire anterioară minuţioasă, la un demers creativ, fiindcă profesorul nu întotdeauna poate anticipa întrebările ce pot surveni din partea discipolilor.

De exemplu poate fi propus în cadrul *atelierului de lectură* articolul lui N.Manolescu „Cărţile au suflet":

„… O bibliotecă nu e pur şi simplu un loc de depozitare a câtorva mii de volume, ci şi un lucru viu, cald şi familiar… E destul să priveşti cu atenţie rafturile pline care acoperă pereţii ca să-ti dai seama că emană din ele fluide liniştitoare. Nu te simţi niciodată singur printre cărţi. Nu există prezenţe mai prietenoase, lucruri mai în stare să-ţi ţină tovarăşie şi nu un ceas de călătorie, ci o întreagă viaţă. Nu ne pretind în schimb decît să ne facem, la rîndul nostrum, timp pentru ele. Există încăperi care, deşi conţin numeroase cărţi, rămân neprimitoare. Intrând în ele, simţi o ostilitate surdă. E limpede că nimeni n-a mai petrecut acolo o oră de reculegere. Cîrpa de praf

a gospodinei şi-a făcut datoria, periodic, şi atât. Cotoarele colorate şi-au pierdut strălucirea. Cărţile au ochii stinşi. 0 bibliotecă frecventată zilnic este cu totul altceva. Fiecare volum pare treaz şi în aşteptare. Sunt, în rafturi, cărţi necitite de mult, dar care nu se plictisesc ateptând, căci ştiu că o mână expertă le va adăposti într-un târziu, le va răsfoi sau le va muta pe noptieră.

Răbdarea cărţilor e infinit mai mare decât a oamenilor. Ele s-au obişnuit să vadă chiar şi secolele scurgându-se unele după altele. Faţă de longevitatea cărţilor, aceea a broaştei ţestoase sau a stejarului este derizorie. Din când în când îşi schimbă proprietarul, dar nu se neliniştesc. Li se pare în firea lucrurilor. Se lasă, fără să protesteze, însemnate de proprietarii succesivi. Probabil că trăiesc, în anumite momente, bucuria de a fi redescoperite şi luate în stăpânire…Mâinile cititorilor, punându-şi pecetea pe cărţi, le pipăie sufletul nevăzut, îngăduindu-le să-şi dezvăluie ataşamentuI. 0 carte pe care nu se vede nici o urmă de creion mi-a făcut totdeauna o impresie vag neplăcută. Nu iubesc cărţile pe care abia s-a zvântat cerneala tipografică…

Iubesc cărţile citite, de mine sau de alţii, pe filele cărora s-a aşternut o dată cu praful şi cu umezeala din aer, care le îngălbeneşte, o prezenţă umană… 0 carte imaculată e la fel de tristă ca un colţ din natură pe care ochiul omului nu l-a privit. 0 carte**,** ca şi un om, e vie, dacă anii, suferinţa, stângăcia cititorilor au lăsat urme pe obrazul ei. Ridurile unei cărţi sânt expresia sufletului ei imaterial. Ce uimitoare şi impresionante sânt paginile roase, cărţile cu hârtia uzată! Nu e vorba numai de o proastă conservare, dar şi de o formă nobilă de consum. Cât de fară suflet mi se par cărtile virgine! Relevarea sufletului unei cărţi este totdeauna o pângărire.

Mă întorc în mijlocul bibliotecii mele şi-mi amintesc zeci de întâmplări în care am avut prilejul să constat că există un suflet al cărţilor. N-aţi observat că sânt cărţi supuse şi cărţi revoltate? Pe unele le găseşti de îndată ce ai nevoie de ele, la locul cunoscut, imobile şi ascultătoare, chiar dacă le-ai uitat cu anii. Parcă abia aşteaptă să întinzi mâna şi să le tragi afară din raft. Se mulţumesc să fie răsfoite, din când în când, şi nu-ţi poartă pică dacă le-ai preferat, între timp, pe altele. Acestea sânt cărtile prin excelenţă feminine, conştiente de condiţia lor, mereu proaspete, fermecătoare, care nu ştiu ce e gelozia, ranchiuna sau invidia. Dar sânt şi cărti supăracioase, care-şi schimbă locul (noaptea, probabil, sau profitând de absenţa stapânului lor), pe care le cauţi, cu furie, fără să le dai de urmă…

… a citi înseamnă a descoperi calea de acces la sufletul cărţilor. O cale dificilă şi delicată care ţi se deschide pe neaşteptate sau ţi se închide când ţi-e lumea mai dragă. Orice cititor cunoaşte gustul acestei experienţe. Nu poţi citi oricând orice carte. Mai

mult: n-o înţelegi cu adevărat decât în anumite clipe privilegiate. Ca şi oamenii, cărţile au enigmele şi vicleniile lor. Crezi că le stăpâneşti, citindu-le, şi, în realitate, ele se joacă cu tine, te ademenesc sau te resping, ţi se dezvăluie sau ţi se refuză, secrete, fermecătoare, cochete. Uneori ai impresia că ele te citesc pe tine mult mai bine decât le poţi citi tu pe ele. Cărţile sânt psihologi mai profunzi decât oamenii. Şi cum să nu tragem de aici încheierea că şi ele au un suflet?"

La etapa *„Evocare"* poate fi aplicată tehnica SINELG. Fiecare elev, în procesul lecturii, îşi va marca (prin anumite semne grafice) secvenţele cu care este de acord, care îi ramân neclare; va marca enunţurile care i-au trezit emoţii puternice sau ideile cu care nu este de acord.

Se va lucra şi cu DEX-ul pentru a actualiza sau afla semnificaţiile unor cuvinte din textul propus.

Pentru etapa *„Realizarea sensului"* s-ar potrivi tehnica "Interogarea multiprocesuală". Profesorul va pregăti (din timp) sarcinile pentru nivelul cunoaştere, înţelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare.

De exemplu pot fi propuse sarcinile:

Cunoaştere, informare

- Extrage din text 3-4 cuvinte din aria semantică a cuvântului „carte";
- Explică, cu ajutorul dicţionarului, lexemele „cotor", „derizoriu", „relevare", „virgin", „fluid", „ostil";
- Explică, în enunţuri cu structură liberă, sensul contextual al următoarelor secvenţe:
  - ✓ „…cărţile cu ochii stinşi…";
  - ✓ „…care nu se plictisesc aşteptând, căci ştiu că o mână expertă le va adăposti într-un târziu…";
  - ✓ „Faţă de longevitatea cărţilor, aceea a broaştei ţestoase sau a stejarului este derizorie…"
  - ✓ „Fiecare volum pare treaz…".
  - ✓ „Cât de fără de suflet mi se par cărţile virgine!"

Înţelegere

- Explică valoarea stilistică a lexemelor „enigmele" şi „vicleniile" în raport cu substantivul „cărţile";
- Distinge sensul general şi sensul contextual al cuvântului „citesc" („uneori ai impresia că ele te citesc pe tine…");

Aplicare

- Ilustrează, în câte un enunţ, sensul denotative şi conotativ al lexemului „surd";

- Demostrează, în 5 contexte potrivite, polisemia cuvântului „carte”;
- Scrie trei expresii cu lexemul „carte”;
- Scrie 4 determinative potrivite pentru substantivul „carte”.

Analiză

- Analizează, în câteva enunţuri, sugestia poetică a lexemului „suflet”;
- Explică, în 2-3 enunţuri, rolul unei metafore din text.

Evaluare

- Argumentează, într-un eseu nestructurat (2-2,5 pagini), afirmaţia „Cărţile sunt psihologi mai profunzi decât oamenii”.

La etapa *„Reflecţie”* poate fi aplicată tehnica „Masa rotundă” unde fiecare elev va face o prezentare a unei cărţi, lectura căreia i-a lăsat urme adânci în suflet.

Ca o alternativă a *Atelierului de lectură* am putea desfăşura discuţii în baza lecturilor extracurriculare sau prezentări de carte. Sper ca atelierele de lectură/scriere/dezbatere să devină o obişnuişă pentru profesor şi pentru elevi

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraş-Postică V., Lâsenco S., Sclifos L. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chişinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 204 p.
2. Manolescu N. Lectura pe înşelesul tuturor. Colecția „Frontiera”. Braşov: Aula, 2003. 251 p.

CZU: 82-11-9

MODALITĂŢI DE ABORDARE A TEXTELOR LITERARE ÎN CLASĂ

Aurica Nicoară, drd., prof.
Şcoala Gimnazială „Mihail Sadoveanu”, Galaţi

Motivarea elevului să se implice activ în procesul învăţării trebuie să ţină cont de trebuinţele acestuia. Cercetările din domeniul psihologiei copilului au identificat că jocul este una dintre trebuinţele primare ale copilului: „Oricare ar fi lucrarea pe care voiţi să o îndeplinească copilul, dacă aţi găsit mijlocul de a i-o prezenta astfel încât el s-o primească ca un joc, ea va fi capabilă să elibereze în favoarea sa comorile de energie ale copillui” [1, p. 131].

Datorită valenţelor informative plurale lectura a stat întotdeauna în centrul orelor de limba maternă.

Conform viziunii tradiţionale, calitatea comprehensiunii este determinată de cunoştintele de vocabular şi gramatică, iar textul formativ prin excelenţă este textul literar. Noua viziune extinde conceptul de text dinspre literar spre nonliterar şi aşează creaţia literară alături de banda desenată, textul publicitar sau articolul de presă. Vechilor finalităţi estetice şi morale ale studiului literaturii, li se substituie acum ,,obiective mai realiste.” Modificarea de statut a textului literar este secondată de o nouă perspectivă asupra lecturii. Noua viziune a însemnat centrarea atenţiei asupra modului în care elevul, angajat într-o căutare activă a sensului, tratează informaţia pe care textul o conţine. Importanţa cunoştinţelor de limbă este şi acum recunoscută, dar accentul cade, în mod evident, pe asimilarea unor tehnici de configurare a sensului textului. E vorba, de asemenea, de prezenţa textului non-literar alături de cel literar.

Literatura nu mai este văzută ca un obiect al cunoaşterii, ci ca mediatoare a cunoaşterii, permiţând înţelegerea unor viziuni asupra lumii. În raportul operă-cititor privilegiat este elevul-cititor şi dezvoltarea lui individuală. Dezvoltarea înseamnă şi formarea unor capacităţi reflexive şi critice, dezvoltarea creativităţii şi nu în ultimul rând, maturizarea afectivă.

„Direcţiile majore ale didacticii sunt la ora actuală concretizate în:

a. extinderea ariei lecturii dincolo de graniţele textului literar
b. structurarea unor scenarii didactice focalizate asupra elevului-cititor şi asupra proceselor prin care construieşte sens în actul lecturii. De aici şi importanţa alegerii textelor şi a strategiilor, diversitatea structurilor textuale şi proporţia corectă literar-nonliterar” [2, p. 130].

Abordată din perspectiva comprehensiunii, lectura apare ca un proces personal, activ ce presupune interacţiunea a trei factori: cititorul, textul şi contextul lecturii.

Este vorba, în primul rând, de înlocuirea tezei conform căreia lectura este receptarea pasivă a mesajului textului, iar în al doilea rând, de înlocuirea viziunii conform căreia lectura presupune aplicarea succesivă a unor capacităţi (înţelegerea sensului cuvintelor, propoziţiilor, identificarea ideilor principale). Lectura textului non-literar este şi ea un act de lectură personală. Cu toate acestea, elevul poate manifesta atracţie, indiferenţă sau poate chiar repulsie faţă de lectură. Modelarea atitudinii faţă de lectură este unul dintre obiectivele cele mai importante şi mai greu de atins ale orei de limbă maternă. Reuşita depinde de creativitatea profesorului şi de modul în care le expune pe cele existente. Dintre cele mai importante pot fi enumerate următoarele: valorificarea lecturii extraşcolare în ore consacrate prezentării de carte; structurarea unor liste de lecturi suplimentare deschise, în care să existe loc şi pentru textul non-literar; alegerea unor texte consonate cu orizontul de aşteptare al elevilor; valorificarea lecturii inocente şi încurajarea interpretărilor plurale atât în lecţia de literatură, cât şi în jurnalul de lectură; dublarea activităţilor de lectură cu activităţi de producere de text. Astfel comprehensiunea este cuprinderea textului din interiorul lumii lui şi aparţine privirii inocente.

Este etapa căreia trebuie să i se confere o atenţie deosebită. Strategiile care o pot orienta sunt următoarele.

1) Strategii ce vizează etapa pre-lecturii, momentul proiecţiei iniţiale a sensului.

Întrebările specifice sunt:

- „Ce gânduri provoacă lectura foii de titlu?”
- „Cum aproximăm sensul pornind de la titlu, subtitlu, moto?”
- „Cum se orientează lectura după prima secvenţă citită?”

Aceste întrebări pot structura jurnalul de lectură sau o secvenţă de dialog cu răspuns scris.

2) Strategii ce vizează exprimarea şi valorificarea reacţiilor emoţionale pe care lectura le provoacă.

Întrebările specifice sunt:

- „Ce stimulente a provocat lectura textului?”
- „Ce amintiri personale a suscitat lectura textului?”
- „Care sunt întâmplările pe care le consideraţi esenţiale?”

Aceste întrebari pot orienta, ca şi cele precedente, jurnalul de lectură.

3) Strategii ce urmăresc corelarea aşteptărilor iniţiale cu rezultatele primei lecturi.

Întrebările specifice sunt:

- „Cum a răspuns textul aşteptărilor iniţiale?”
- „În ce măsură a depăşit aşteptările, a dezamăgit, a provocat?”

Aceste întrebări se pot regăsi în fişele de evaluare a lecturii.

4) Strategii ce urmăresc înţelegerea procesului lecturii: lectura anticipativă, harta lecturii, harta personajelor, cvintetul, diagrama lui Venn.
5) Strategii ce urmăresc înţelegerea corectă a textului : explicaţia, chestionarul pe marginea textului, descrierea secvenţelor textului, identificarea momentelor subiectului, a ideilor principale, rezumatul, identificarea câmpurilor lexicale, a modului de expunere, etc.

În continuarea lucrării vom prezenta câteva metode de abordare a textului literar în clasă.

a. 6/3/5

Această metodă solicită la elevi exersarea gândirii critice. Etapele utilizării ei la clasă sunt următoarele:

- 6: Deoarece metoda debutează cu activitatea profesorului care împarte clasa în grupuri de câte şase elevi. Fiecare elev primeşte o coală de hârtie după care profesorul citeşte textul de analizat sau aduce spre rezolvare o situaţie problemă.
- 3: Deoarece pe coala de hârtie fiecare elev notează trei idei în legătură cu textul analizat, sau trei posibilităţi, soluţii la situaţia problemă prezentată.
- 5: Deoarece fiecare idee este prelucrată de alte cinci persoane (membrii grupului).

După ce elevii au trecut pe foaia de hârtie cele trei idei, activitatea se desfăşoară, în cadrul fiecărui grup, astfel: fiecare elev îşi schimbă foaia cu ceilalţi şi notează eventualele comentarii, îmbunătăţiri sau critici aduse ideilor celorlalţi membri ai grupului. Activitatea se termină în momentul în care fiecare foaie a trecut pe la toţi membrii grupului. La sfârşit liderul grupului strânge foile, analizează împreună cu membrii grupului ideile propuse şi elaborează strategia finală ce va fi prezentată clasei" [4, p. 7].

Metoda stimulează construcţia ideilor, încurajează spiritul de competiţie şi pe cel de cooperare în grup, îmbină activitatea individuală cu cea de grup, dezvoltă imaginaţia, creativitatea şi atenţia.

b. Linia valorii

„Îmbinând activitatea teoretică cu activitatea practică, această metodă lasă elevilor libertatea de a avea o opinie în legătură cu o problemă (de preferat morală). Linia valorii se poate aplica foarte bine la sfârşitul unei lecţii, având la bază următorul plan:

1. Profesorul aduce în dicuţie o problemă morală care poate avea mai multe posibilităţi de abordare. De obicei se face acest lucru sub forma unei întrebări.

2. Elevii îşi conturează răspunsul personal la această problemă, care poate fi, eventual, notat pe o foaie de hârtie.
3. În jurul unei linii imaginare, schiţate de profesor, elevii se grupează în funcţie de răspunsul la întrebarea respectivă. La capetele liniei se vor regăsi cei care adoptă poziţii radicale, pro sau contra subiectului respectiv; iar la mijloc se vor regăsi cei cu poziţii neclare.
4. În funcţie de situaţie se vor organiza dezbateri după cum urmează:
   - Dacă nu există elevi cu poziţii neclare faţă de problema în discuţie, cele două grupuri constituite, pro şi contra, vor susţine o dezbatere prin care încearcă să convingă că au ales soluţia corectă.
   - Dacă există elevi cu poziţii neclare faţă de problema în discuţie, aceştia trebuie să fie convinşi de unul din grupurile care au o poziţie radicală, să accepte acea poziţie.

Dezbaterea va fi câştigată de grupul cu răspuns radical care atrage cei mai mulţi nehotărâţi" [4, p. 27-28].

Bibliografie

1. Claparède Ed. Educaţia funcţională. Bucureşti: Didactică şi Pedagogică, 1973.
2. Pamfil A. Structuri didactice deschise. Bucureşti: Paralela 45, 2003.
3. Sâmihăian F. O didactică a limbii şi literaturii române. Provocări actuale pentru profesor şi elev. Bucureşti: Art, 2014.
4. Scheau I. Gândirea critică. Metode active de predare-învăţare. Cluj-Napoca: Dacia, 2004.
5. Zafiu R., Sâmihăian F. Limba şi literatura română: noi abordări didactice. vol.3. Bucureşti: Universităţii, 2010.

CZU: 372.881-82

ACTIVITĂŢILE INTERACTIVE ÎN CADRUL ÎNVĂŢĂMÂNTULUI FORMATIV

Iulia Nogailîc, prof. de limba şi lit. română, gr. did. II
Liceul Teoretic „Gheorghe Palade”, satul Puhoi, raionul Ialoveni

Noua abordare didactică în predare-învăţare dirijează demersurile spre cultivarea competenţelor fundamentale cu rol practic-formativ. În lucrările care tratează educaţia sunt prezentate mai multe principii ale didacticii, printre care se regăseşte şi corelarea teoriei cu practica. Acest principiu exprimă „cerinţa ca ceea ce se învaţă şi se formează în procesul de învăţământ să fie valorificat prin aplicarea în rezolvarea sarcinilor ulterioare şi a integrării în societate” [2, p. 289]. Atâta timp cât elevul nu înţelege rostul celor predate şi valoarea asimilării informaţiilor, acesta nu va contribui în niciun fel la dezvoltarea sa intelectuală. Odată ce i se explică necesitatea ulterioară a cunoştinţelor acumulate, el îşi construieşte un traseu de muncă spre ţelul spre care tinde. Altfel spus, „procesul de învăţare din şcoală trebuie să pregătească elevul pentru ceea ce va face, adică să i se ofere interpretările necesare pentru a desfăşura activităţi eficiente” [4, pp. 57-58] cu aplicabilitate în cotidian.

Principiul de faţă trebuie să stea la baza procesului de predare-învăţare, astfel încât elevul să realizeze practic sarcinile propuse de către profesor. Să se evite situaţia când elevul rămâne cufundat în lumea noţiunilor teoretice, în sfera informalului. Însăşi experienţa didactică tradiţională vine în sprijinul aplicării acestui principiu, demonstrând că în contextul dezvoltării rapide a societăţii postindustriale, strategiile bazate pe volum mare de informaţie nu sunt cele ce pot fructifica practic evoluţia intelectuală a elevului, deoarece „epoca postindustrială are nevoie de mase mari de oameni cu un nivel de pregătire care să permită utilizarea instrumentelor sofisticate ale noului mileniu” [3, p. 9]. Dimensiunea informală a învăţării presupune depozitarea şi corelarea cu materialul primar al procesării: noţiuni, concepte, idei, redimensionarea lor în capacităţi funcţionale.

Învăţarea teoretică este o componentă indispensabilă a învăţării globale, dar nu suficientă. Caracterul practic al procesului de predare-învăţare s-a impus ca o necesitate didactică de faptul că nu este suficient ca omul să ştie, el trebuie să şi facă, să opereze cu capitalul său informaţional.

Un alt principiu al didacticii stipulează participarea conştientă şi activă a elevilor în cadrul lecţiei. Profesorul poate să-l aplice în practica didactică prin intermediul metodelor activ-participative. Metodele interactive sunt „axate pe activitatea elevului,

solicitându-i intens gândirea, imaginaţia, capacitatea de comunicare" [1, p. 109], de operaţionalizare etc., ori de câte ori obiectivele şi conţinutul sunt formative.

Metodele de învăţământ sunt eficiente în măsura în care contribuie la formarea spiritului critic la elevi, gândirii creatoare, aptitudinilor, atitudinilor exploratoare, a capacităţilor etc. O metodă este activă şi eficientă dacă îl aduce pe elev în postura de a face, de a acţiona, de a decide. „Metoda este activă atunci când elevii participă la elaborarea conceptelor sau noţiunilor fie prin activitate intelectuală, fie prin îmbinarea activităţii intelectuale cu cea fizică, ultima fiind un suport al primei" [5, p. 63]. Elevul învaţă mai bine dacă este angajat cu toată persoana sa într-o acţiune. El reţine (D. Popovici, 2000, p. 59):

- 10% din ceea ce citeşte;
- 20% din ceea ce aude;
- 30% din ceea ce vede;
- 50% – 65% din ceea ce vede şi aude în acelaşi timp;
- 80% din ceea ce spune;
- 90% din ceea ce spune, făcând un lucru la care reflectă şi îl priveşte [4, p. 59].

Folositoare sunt, în acest sens, antrenarea elevilor în colectarea greşelilor din mass-media, în realizarea unor proiecte, a studiilor de caz, în elaborarea unor referate ce ţin de cultura naţională. Vizitarea muzeelor, expoziţiilor, întâlniri cu diferite personalităţi, organizarea de excursii (de exemplu la *Lumânarea recunoştinţei*) sau cu tentă transdisciplinară, completează tabloul complex al metodelor participative. Acestea sunt aplicate pentru a da învăţării un caracter practic-aplicativ şi activ, dar şi pentru a echilibra balanţa informativ practic-formativă. Caracterul instructiv-educativ este imprimat în mică măsură de către elevi şi este condiţionat de implicarea lor în procesele de comunicare, de relaţionare în cadrul grupului.

În didactică sunt încercări de a prezenta raportul între procesul de învăţare activ şi procesul de învăţare pasiv ca reflex al raportului teoretic-practic, informal-formativ. În lumina celor afirmate putem spune că activ-pasiv în procesul de învăţare nu se identifică cu teoretic-practic şi nici cu informal-formativ, ci aceste atribute ale profesorului se completează, se influenţează, se suprapun în combinaţii metodice mai mult sau mai puţin reuşite.

Dacă se înţelege în semnificaţia ei profundă relaţia informativ-formativă, aceasta poate servi la conştientizarea şi dirijarea eficientă a învăţării privită nu ca un produs, ci ca un proces unitar.

A limita procesul de predare-învăţare la caracterul informativ este o greşeală tot atât de mare cu a-l limita la caracterul formativ. Nu trebuie trasată o graniţă între

acestea, ci creat un echilibru care să menţină balanţa la nivelul unei metodologii eficiente ce trebuie să răspundă noilor tendinţe în didactica modernă.

În vederea dezvoltării gândirii critice la elevi, trebuie să utilizăm cu precădere, unele strategii interactive. Acestea marchează un nivel superior în spirala modernizării strategiilor didactice, dar nu trebuie rupte de cele tradiţionale.

În continuare vă propunem nişte metode interactive care facilitează învăţământul formativ. Unele dintre ele sunt frecvent încadrate în proiectele didactice, altele sunt mai des ocolite din diverse cauze. Mai jos vom prezenta câteva metode tradiţionale şi câteva metode interactive pentru a putea estima mai târziu eficienţa lor în cadrul lecţiei.

Metodele interactive dezvoltă la elevi gândirea critică. Baza formării gândirii critice constă în „subordonarea întregului demers didactic şi re-orientarea procesului educaţional spre atingerea unor obiective formative şi atitudinale, marginalizându-se elementara asimilare şi reproducere a informaţiei, presupune modificări serioase în curriculum-ul disciplinar şi în practica şcolară de zi cu zi.” (Lectură şi scriere pentru dezvoltarea gândirii critice (LSDGC)..., p. 3). Pentru a ne convinge în autenticitatea celor scrise mai sus, vom numi şi câteva dintre metodele interactive, explicând şi specificul lor.

Lectura intensivă

- Repere

Lectura intensivă este o tehnică de lucru pe textul ştiinţific şi are drept obiectiv formularea unor întrebări la care se va căuta un răspuns în timpul citirii. Tehnica respectă etapele-cadru şi în faza pregătitoare – **evocare -** se stabileşte o sarcină ce ar focaliza atenţia participanţilor asupra materialului ulterior. Spectrul de strategii posibile pentru evocare este vast, ele pot fi combinate.

La finele evocării, profesorul s-a documentat asupra cunoştinţelor actuale ale elevilor la subiectul respectiv şi a pregătit terenul pentru realizarea sensului.

Urmează **realizarea sensului** - lectura parţială a textului, care nu durează mai mult de 15-20 min., după care se verifică :

a) Dacă s-a atestat răspunsul la întrebări;
b) Dacă informaţia din text coincide cu ideile anterioare ale elevilor.

Activităţile se reiau în aceeaşi consecutivitate pentru următorul fragment (următoarele fragmente), modificându-se doar tehnica de evocare şi reflecţie.

- Aplicare

Profesorul pregăteşte un text ştiinţific şi îl împarte în câteva fragmente, astfel ca lecturarea fiecăruia să nu depăşească limita de 15-20 min., dar şi să se păstreze structura logică a textului.

A. Se realizează un exerciţiu de evocare, cum ar fi: în tehnica ***GPP*** faceţi o listă a obiectelor…

Elevii îşi prezintă listele (2-3), se discută pe marginile acelor liste.

Având la îndemână lista elaborată, elevii ascultă lectura textului.

După lectură, elevii îşi revăd listele. Se discută şi se generalizează ce s-a învăţat din lectură.

B. Se recurge din nou la evocare, prin care se urmăreşte etalarea altor presupuneri. Procedura se repetă.

- <u>Posibilităţi</u>

Tehnica de lectură intensivă are eficienţă pentru diferite materii şcolare, la care e posibilă utilizarea unui text ştiinţific.

În clasele gimnaziale şi liceale, la pregătirea elevilor către reproducerea textului, le sunt propuse întrebări sau formularea lor în mod independent de către elevi. Întrebările îi fac pe elevi să gândească, îi stimulează la activitatea de gândire, de descoperire, de examinare a unor opinii personale.

Metoda *Imaginea ghidată de un tablou* este binevenită la etapa de evocare.

- Se afişează o imagine, o fotografie, un tablou;
- Se face analiza tabloului.

Pentru a spori imaginaţia ghidată de această fotografie formulăm nişte întrebări:

- Tema *Să nu uităm de cei mai trişti ca noi*

1. Cine este reprezentat pe această fotografie?
2. Cum crezi, câţi ani au copiii?
3. Ce exprimă feţele lor?
4. Unde se află aceştia?

În continuare se formulează sarcina de scriere în decurs de 3-5 minute:

Imaginaţi-vă că sunteţi o persoană de pe această fotografie:

1. La ce vă gândiţi acum?
2. Ce sentimente trăiţi?
3. Ce ocupaţii aveţi?
4. Ce credeţi despre celelalte persoane din jurul vostru?

Întrebările se scriu pe tablă sau pe poster. Când timpul expiră, se ascultă textele elevilor.

O metodă interactivă ar fi şi *Cercul*. Modul de desfăşurare îl descriem mai jos:

- Se stabileşte ordinea intervenţiilor verbale, dacă elevii nu pot fi aşezaţi pe cerc.
- Paralel, există un obiect (stilou, jucărie etc.) pe care îl ţine în mână cel care vorbeşte şi doar el are dreptul la cuvânt. Odată cu transmiterea obiectului, se transmite şi dreptul la exprimarea opiniei.
- În cadrul cercului, toţi participanţii, pe rând, în consecutivitatea în care sunt aşezaţi, vorbesc la subiect – fie că vin cu o idee nouă, fie că se pronunţă în continuarea celor remarcate de colegi. Nimeni nu se poate eschiva atunci când îi vine rândul!
- Discuţia se încheie când toţi s-au pronunţat în problema abordată.
- După ce se încheie un cerc, se analizează şi se generalizează ideile acumulate în acest fel.

Jocul didactic la caracterizarea personajelor:

Se pune întrebarea: *Din partea cui este simpatia ta?* (N. Labiş, *Moartea căprioarei*).

Clasa se împarte în trei grupuri.

- Primul grup: *Tata*
- Al doilea grup *Feciorul*
- Al treilea grup *Căprioara*

Grupurile formate au sarcina:

a) Să-şi apere personajele
b) Să justifice fapte lui convingător şi argumentat.

La etapele de evaluare există numeroase metode, forme de lucru. În clase liceale şi gimnaziale practicăm chestionarea scrisă, comentariul literar, reportajul, interviul, metodele alternative: portofoliul, observaţia, testele.

La sfârşitul unor lecţii le propun elevilor fişe de autoevaluare.

Elevii apreciază activitatea echipelor. Ei extrag câte o fişă decupată ce conţine o formulă de exprimare a opiniei, şi utilizând-o, apreciază activitatea colegilor.

Unele formulare de exprimare: *Mi se pare că…mi-a plăcut … după părerea mea…nu ştiu dacă… m-a impresionat…ţin să menţionez…sunt sigur că…cred că…*

Încă una dintre metodele interactive este *Discuţia-panel* care constituie o prezentare publică în care un mic grup de persoane discută diverse perspective în mod informal şi dezvoltă teme relevante în faţa unei audienţe.

În clasă, se desfăşoară în echipe alcătuite din 4-6 elevi.

Participanţii stau aşezaţi în semicerc, cu liderul în centru; ei trebuie să se vadă reciproc şi să aibă un permanent contact vizual cu publicul.

Publicul urmăreşte cu atenţie discuţia şi se implică în mersul ei prin trimiterea de mesaje.

Problema pusă în discuţie va fi cercetată sub toate aspectele actualizate la etapa de evocare.

Grupul ales se comportă ca la o emisiune în direct; publicul poate comunica doar în scris cu cei selectaţi în panel. Grupul îşi alege un *lider* şi un *injector de mesaje*; eventual, mai poate fi desemnat şi un *reporter*, care va descinde în public şi va dialoga cu doritorii.

După 7-10 minute de la începutul discuţiei, injectorul de mesaje citeşte bileţelele venite din clasă şi elevii răspund la întrebări, iau în considerare sugestiile colegilor.

La expirarea timpului acordat, liderul generalizează ideile exprimate.

Metoda este realizabilă. Necesară este adaptarea corectă şi proiectarea potrivită în cadrul lecţiei de LLR.

În final conchidem că schimbările produse în procesul de predare-învăţare-evaluare a limbii române, prin implementarea curriculumului modernizat, au modificat într-o măsură oarecare atitudinea elevului şi a părinţilor lui faţă de instruire. Axarea pe dezvoltarea gândirii critice prin intermediul tehnicilor şi metodelor interactive, contribuie nemijlocit la caracterul formativ al învăţământului.

Acesta însă nu poate fi realizat aparte de cel informativ, chiar dacă curriculumul modernizat este centrat pe elev şi pe formarea lui personală. Procesul instructiv-educativ trebuie să se organizeze în aşa mod, încât să existe o corelare între volumul de informaţie oferit de către profesor şi volumul de lucru independent al elevului. Consemnând acestea, ajungem la concluzia că fără gestionarea profesorului şi indicarea căii corecte de învăţare, elevul nu va atinge performanţă sau va avea nevoie de mai mult timp.

Bibliografie

1. Alexandru Gh. (coord.) Metodica predării istoriei în învăţământul preuniversitar. Editura „Gheorghe Alexandru”, 1999.
2. Nicola I. Pedagogie. București: Editura Didactică şi Pedagogică, 1994.
3. Păcurari O., Târcă A., Sarivan L. Strategii didactice inovative. Suport de curs. București: Centrul Educaţia 2000+, 2003.
4. Popovici D. Didactica – Soluţii noi la probleme controversate. București: Aramis, 2000.
5. Tanasă Gh. Metodica predării – învăţării istoriei în şcoală. Iaşi: Spiru Haret, 1996.

CZU: 371.3.811+821+373.3

AUTOEVALUAREA – METODĂ COMPLEMENTARĂ DE EVALUARE LA LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CLASA A V-A

Olga Parascan, Gimnaziul „Gaudeamus”, s. Petreşti, r. Ungheni

Autoevaluarea este o metodă complementară de evaluare a elevilor care le permite acestora să devină din evaluaţi proprii evaluatori; este un demers care îndeplineşte o funcţie de reglare/autoreglare a oricărui sistem, iar experienţa ne demonstrează faptul că atunci când demersurile evaluatoare şi/sau autoevaluatoare nu se produc, activitatea în cauză se dereglează până la starea în care ea încetează de a mai fi utilă.

Autoevaluarea este o metodă alternativă de evaluare care se pretează pe orice tip de evaluare în contextul ECD, dar şi o capacitate care relevă raportul persoanei faţă de ea însăşi cu privire la procesul şi rezultatele activităţii, faptelor proprii apărute în calităţile de personalitate. Prin autoevaluare se induce elevilor ideea că sunt maturi şi că participă la evaluare şi notare efectiv. Cultivarea capacităţii autoevaluative devine necesară din considerente care privesc organizarea activităţii şcolare. Atât în *notarea reciprocă*, cât şi în *autonotarea controlată*, elevilor li se cere să motiveze nota acordată. Autoevaluarea este invocată tot mai mult în ultimele decenii din perspectiva reconsiderării activităţii evaluative şi a raporturilor sale cu strategiile de învăţare. „Oricare ar fi concepţiile pe care le nutrim, nu poate exista învăţare fără evaluare şi autoevaluare” [1, p. 58].

Cercetarea domeniului evaluării/autoevaluării din R. Moldova (I. Spinei, Vl. Pâslaru) şi din România (S. Cristea, A. Stoica, A. Blaga, M. Manolescu) relevă preocuparea pentru conceptualizarea autoevaluării, obiective care, în opinia specialiştilor, contribuie la promovarea educaţiei şi a învăţământului de calitate.

Ţinând cont de particularităţile de vârstă ale elevilor, aceştia vor fi ajutaţi să se autocunoască, vor fi consiliaţi să-şi depăşească inhibiţia, vor fi îndrumaţi să-şi interpreteze corect rezultatele autoevaluării. Autoevaluarea elevilor nu trebuie să devină activitate obligatorie, paralizantă, formală sau stânjenitoare. Ioan Cerghit afirma în lucrarea *Sisteme de instruire alternative şi complementare*: „Autoevaluarea este posibilă şi necesară întrucât serveşte cunoaşterii (perceperii) de sine (autocunoaşterii) şi dezvoltării conştiinţei de sine (autoconştiinţei), aspecte esenţiale ce vor da posibilitatea, cu timpul, fiecăruia să descopere sensul propriei valori, premisă necesară oricărei depăşiri; o disponibilitate privită în perspectiva educaţiei permanente, care presupune angajarea individului nu numai în procesul propriei formări, ci şi în acţiunea de evaluare a propriei formări pentru a deveni capabili de autoperfecţionare” [2, p.156].

Abordarea integrată a învăţării şi utilizarea metodelor alternative de evaluare stimulează crearea unei relaţii de colaborare, de încredere şi respect reciproc între cadrul didactic şi elevi, precum şi între elevi. Elevul nu se simte „controlat”, ci sprijinit.

Profesorul trebuie să fie mai mult un organizator al situaţiilor de învăţare şi un element de legătură între elev şi societate, care mediază şi facilitează accesul la informaţie.

Organizarea integrată a demersului educaţional la disciplina *Limba şi literatura română* impune o modificare a strategiilor de predare/învăţare, dar şi de evaluare. Proiectarea curriculumului pe competenţe, formarea şi dezvoltarea acestora implică strategii adecvate de evaluare a performanţei, adică a produselor, comportamentelor şi a altor manifestări observabile, care dau dovadă de prezenţa acelor competenţe. Este o metodă formativă de evaluare care implică dificultăţi în aplicare. Înainte însă să le prezentăm, vom trece în revistă modalităţile de utilizare a metodei:

- **Individual**: elevii îşi pot analiza progresul în timp, în funcţie de lucrările, temele de la un anumit modul/unitate de conţinut şi pot face observaţii cu privire la ceea ce s-a modificat.
- **În grup**: În timpul unor exerciţii de creaţie/redactare, elevii sunt învăţaţi să se delimiteze de activitate şi să observe ceea ce au realizat şi ce pot îmbunătăţi. Aceasta ia forma discuţiei, făcând ca autoevaluarea să devină o parte firească a procesului de învăţare. De exemplu, când citesc un text, se pot opri şi pot discuta ceea ce îi nedumereşte sau pot lăsa menţiuni pe marginea textului. Într-o activitate de redactare de text, de scriere a unui articol, se pot detaşa de creaţie şi pot reflecta asupra aspectelor dificile sau pot discuta despre ceea ce îi provoacă cel mai mult şi cum îşi propun să depăşească aceste probleme.
- **Ghidată** de grile de evaluare: autoevaluarea este ghidată de criterii de evaluare pentru activităţile din clasă. Grile de evaluare pentru textele pe care elevii le redactează, pentru jocurile de rol, pentru exerciţiile de creaţie, pentru exerciţiile de comunicare nu trebuie să lipsească. Acestea vor fi realizate în aşa fel încât să fie pe înţelesul copiilor, chiar cu implicarea lor şi discutate la începutul activităţii pentru a servi drept ghiduri de rezolvare a activităţii.

Un avantaj al autoevaluării este că apropie pe elevi de profesor, ei devin parteneri în învăţare şi elevii realizează că feedback-ul lor este important. Se creează o atmosferă plăcută în clasă. Autoevaluarea este o strategie care necesită modelare, nu le cerem copiilor opinia pur şi simplu, ci urmărim grilele de evaluare pentru a ajunge la numitorul comun al unor competenţe cu scopul îmbunătăţirii lor, deoarece evaluarea duce la stabilirea unor **ţinte** de atins.

Persoanele care se evaluează constant se întreabă: *Unde voi ajunge? Îmi voi atinge obiectivele? Voi ajunge undeva? Mă bucură acest parcurs? Merită efortul? Sunt mulţumit de felul în care îmi petrec timpul?* De exemplu, în clasa a V-a am autoevaluat ca produs caracterizarea personajelor principale, prin metoda comparaţiei, din schiţele *Vizită* şi *Dl Goe*, de I. L. Caragiale. La pastelul *Sfârşit de toamnă* de V. Alecsandri se

poate uşor aplica fişa de autoevaluare a lucrului în grup, creând un poster ce va cuprinde diverse momente ale pastelului.

Pe lângă fişele de autoevaluare, elevii mai au create în clasă diverse spaţii ECD precum: **Scara succesului** – elevii îşi autoanalizează nivelul atins la lecţie prin plasarea unei buburuze/albinuţe la scara cuvenită, apoi discută împreună cu colegii dacă este o autoevaluare corectă.

Banca experţilor – elevii care finalizează primii itemii, însărcinările se autoverifică, rezolvând exerciţii suplimentare până ceilalţi colegi termină.

De asemenea, am autoevaluat portofoliul elevilor. Înainte de a fi evaluat de către profesor, portofoliul va fi autoevaluat de elev, prin completarea unor fişe de evaluare, acestea reprezentând un capitol distinct. În procesul autoevaluării sunt integrate competenţe transversale, precum cele matematice (stabilirea notei presupune operarea cu numere, determinarea de relaţii, de proporţii); de sensibilizare şi exprimare culturală (judecăţile de valoare cer deprinderi de apreciere critică şi estetică a operelor de artă); competenţe pentru a învăţa să înveţi. Conceptul de originalitate, creativitate, de exemplu, este de multe ori lipsit de consistenţă pentru elev, de aceea exemplele venite de la colegi au un puternic rol formativ, stimulativ. Întocmirea listei de greşeli implementează competenţa de a învăţa să înveţi prin formarea deprinderilor meta-cognitive.

În continuare, propunem un ansamblu de **tehnici şi procedee reflexive de evaluare şi autoevaluare,** aplicabile la clasa a V-a.

☺ **Tehnica *Gândeşte, perechi, prezintă*.** Elevii sunt împărţiţi în perechi după o anumită regulă sau după bănci/mese, implicându-i în discuţii şi provocându-i să formuleze păreri, definiţii, să realizare o sarcină. Aceasta contribuie la organizarea unei reale participări a tuturor elevilor la activitatea preconizată. Timp de 3-5 minute ei meditează individual asupra sarcinii propuse (să alcătuiască versuri despre iarnă, de ex.). Fiecare membru al perechii îşi prezintă lucrul său. Formulează o variantă comună, îmbinând ideile sau alegând o variantă mai reuşită, cizelând-o. Prezintă în faţa colegilor. Urmează aprecieri valorice asupra prezentărilor făcute.

☺ **Grila lui Quintilian**. Se formulează de către profesor întrebări pe text sau pe un subiect deschis: Formulează în scris răspunsuri! Compară cu răspunsul unui coleg! Discutaţi diferenţele!

Întrebări	Răspunsul propriu	Răspunsul colegului

☺ **Tehnica *Declar lumii întregi*!** În faţa clasei (pe un scaun, la un microfon improvizat) elevii pe rând redau esenţialul din lecţia desfăşurată. Discursul începe cu enunţul *Declar lumii întregi*!

☺ **Turul galeriei.** Clasa se împarte în grupuri. Elevii iau în discuţie un subiect şi realizează sarcina propusă pe un poster. Posterele cu produsele realizate se afişează pe

pereţii spaţiului la anumită distanţă unul faţă de altul, pentru a permite circulaţia ulterioară a grupurilor. La semnalul profesorului, grupurile circulă prin sală, de la un poster la altul, le examinează şi notează direct pe ele propunerile lor. După încheierea circulaţiei, grupurile îşi examinează posterele şi realizează o prezentare finală a produsului. Profesorul realizează o sinteză a rezultatelor obţinute de elevi.

☺ **Topul.** Alegeţi ***trei noutăţi/concepte*** învăţate azi la lecţie. Scrieţi aceste noutăţi în casetele de mai jos:

☺ **Graficul învăţării:**

Ce ai aflat nou?	**Expune-ţi părerea!**	**Unde vei utiliza aceste cunoştinţe?**

☺ **Jurnalul de gândire**

	Înainte de lecţie	**După lecţie**
Sentimente		
Gânduri		
Cum m-a schimbat această lecţie?		

☺ **Cadranele cu expresii lacunare**

Puncte forte	**Puncte slabe**
Reuşit s-a dovedi a fi… Ceea ce impresionează……. Am admirat în lucrarea dată… Apreciez … Este demn de admirat …	A fost neclar momentul… Vreau să precizez… Am o neclaritate… Mi s-a părut dificil de înţeles… E mai greu să înţeleg… Am depistat unele greşeli… M-a pus pe gânduri…
Recomandări	**Felicitări**
Ţi-aş recomanda… Îţi propun să… Ar fi bine dacă… Sunt de părerea că… E bine să acorzi atenţie la… Va trebui să ţii cont de…	Lucrarea ta merită o apreciere înaltă Te felicit pentru... Îţi doresc şi alte realizări frumoase… Sincere felicitări… Excelent şi felicitări! Mă bucur pentru tine!

☺ **Corectarea în pereche**. Se face schimb de caiete între elevi. Cel care primeşte caietul colegului sau prietenului citeşte cu atenţie creaţia, având ca suport de evaluare **grila de evaluare** scrisă pe tablă sau pe fişă. În final, acesta va consemna pe caietul citit impresii, observaţii, recomandări, apoi îl va înapoia, discutând dacă este cazul. La aplicarea acestei tehnici se observă atenţia sporită acordată atât de cel care este

dator să analizeze, cât şi de cel care ia cunoştinţă de aprecierile primite. Astfel se realizează, concomitent, evaluarea acţiunii celuilalt şi propria sa evaluare.

☺ **Corectarea în grup** este un exerciţiu eficient şi atractiv în scopul formării capacităţilor de autoevaluare ale elevilor. Grupurile sunt formate de profesor sau pe linie preferenţială. Autoaprecierea este dirijată, controlată, având ca element de referinţă faptul că o cunoaştere obiectivă a capacităţilor se poate realiza prin completări reciproce, prin argumente convergente prin aprecieri şi informaţii antrenate de grup.

☺ **Semaforul** – pentru stabilirea modului în care elevii înţeleg un nou concept sau sarcină de lucru. Se pune la dispoziţia lor un set de trei cartonaşe colorate în luminile semaforului, iar la solicitarea cadrului didactic ei ridică un cartonaş corespunzător: *verde* dacă înţeleg, *galben* dacă nu sunt siguri şi *roşu* dacă nu înţeleg. Se poate relua secvenţa sau pot fi solicitaţi cei care au ridicat cartonaşul verde să furnizeze explicaţii colegilor, eventual într-o activitate pe grupuri mici care să aibă în acelaşi grup elevi ce au ridicat cele trei tipuri de cartonaşe. Folosind în acest mod învăţarea prin cooperare, cadrul didactic oferă posibilitatea elevilor de a se implica activ în procesul de învăţare, de a ajunge singuri la soluţii, intervenind cu indicaţii când acestea sunt solicitate sau când constată că un anumit grup nu avansează în activitate sau abordarea este greşită.

Autoevaluarea are rolul de a implica elevul în procesul de învăţare, „permiţându-i acestuia să-şi aprecieze propriile performanţe în raport cu obiectivele prestabilite” [3, p. 246].

Autoevaluarea este un proces care se dezvoltă în timp, care se construieşte cu ajutorul profesorului. Acesta îi va instrui pe elevi ce trebuie să aibă în vedere în aprecierea răspunsurilor. Prin autoevaluare, elevii vor reuşi „să îşi cunoască mai bine potenţialul intelectual. Acest fapt le va da încredere în sine şi îi va motiva să-şi îmbunătăţească rezultatelor şcolare. De aceea, profesorul va ajuta elevii să-şi dezvolte capacităţile autoevaluative, să-şi compare nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele educaţionale, să-şi impună un program şi un ritm propriu de învăţare [2, p. 272]. Cu ajutorul autoevaluării, elevii îşi vor forma o imagine de ansamblu în legătură cu propriul proces de învăţare şi de evaluare.

Bibliografie

1. Evaluarea şcolară. Metode, tehnici, instrumente. Bucureşti: Meteor Press, 2005.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii. Bucureşti: Aramis, 2002.
3. Radu I. T. Evaluarea randamentului şcolar. În: Curs de pedagogie. Universitatea Bucureşti, 1988.

CZU: 371.3.811+821

EFICIENTIZAREA DEMERSULUI DIDACTIC PRIN UTILIZAREA INSTRUMENTELOR WEB LA ORELE DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Tatiana Pavlov
Centrul de Excelenţă în Transporturi

Proiectarea activităţilor educaţionale din perspectiva formării de competenţe marchează o schimbare strategică racordată la nevoile elevilor în vederea asigurării calităţii demersului didactic. Finalitatea educaţiei constă în formarea/dezvoltarea personalităţii educabililor prin valorificarea potenţialului individual, astfel demersul didactic necesită a fi centrat pe elev, racordat la capacitatea, posibilitatea şi experienţa de învăţare a acestuia. Desfăşurarea procesului instructiv-educativ axat pe cel ce învaţă şi pe activitatea sa, cu certitudine, va asigura realizarea idealului educaţional, care *constă în formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate* [3, p. 3]. În epoca digitală, profesorul nu mai este un furnizor de informaţii, el are rolul de a facilita construirea cunoaşterii prin utilizarea tehnologiilor informaţionale şi a instrumentelor web, oferind oportunitatea fiecărui elev de a-şi valorifica potenţialul intelectual, aptitudinile personale şi experienţa individuală. Integrarea şi utilizarea diverselor tipuri de tehnologii în procesul educaţional a devenit o necesitate pentru noua generaţie, cea a *nativilor digitali*. *Nativul digital provine dintr-un mediu bogat în suporturi tehnice, având acces la o gamă largă de noi tehnologii, care utilizează servicii de Internet prin intermediul tehnologiei moderne, ca primă sursă pentru obţinerea unei informaţii, prezintă siguranţă în utilizarea tehnologiilor, foloseşte mai multe dispozitive simultan şi le utilizează pentru a desfăşura o serie de activităţi* [2, p. 12]. Actualmente, elevii sunt *prizonierii tehnicilor,* fiind îndepărtaţi de lectură, iar profesorului îi revine sarcina de a căuta soluţii de promovare a lecturii pentru *generaţia zappiens,* de a le oferi un context motivaţional pentru a amplifica interesul sau curiozitatea pentru lectură, să-i facă să devină cititori pe tot parcursul vieţii, formându-le astfel, deprinderea de a citi. Win Veen şi Ben Vrakking în lucrarea *Homo zappiens. Joc şi învăţare în epoca digitală* prezintă două ipostaze ale profilului cognitiv: *sapiens şi zappiens.* Homo zappiens este o „persoană care învaţă activ, foloseşte competenţe specifice pentru a stăpâni fluxurile informaţionale şi pentru a învăţa prin cercetare” [6, p. 84]. Prin urmare,

procesul de predare-învăţare necesită a fi racordat la necesităţile, capacităţile şi tipul de inteligenţă specific fiecărui elev. În cadrul activităţilor didactice, elevul *zappien*s preferă un traseu individualizat în locul unei parcurgeri riguroase a manualului. *Sapiens* separă activităţile de învăţare de cele ludice, iar pentru *zappiens*, jocul e o dimensiune importantă în procesul cognitiv. *Zappiens* abordează totul la mare viteză, având posibilitatea de a procesa rapid informaţia cu instrumentul digital care îl ajută să construiască rapid un text, să-l editeze, să-l verifice şi să-l finalizeze [5, p. 131]. Astfel, profesorii pot folosi instrumentele digitale şi obiceiurile *zappiens* de învăţare pentru a crea contexte de învăţare autentice, care să valorifice ceea ce pot face elevii, nu ceea ce se presupune că ar trebui să facă aceştia. În acest context, desfăşurarea unui demers didactic captivant, atractiv şi eficient presupune cunoaşterea profilului cognitiv specific *generaţiei zappiens (Fig. 1),* profil comportamental şi atitudinal determinat de Vrakking şi Veen [7, p. 86], care oferă posibilitatea de a valorifica apacităţile acestora în cadrul activităţilor instructiv-educative.

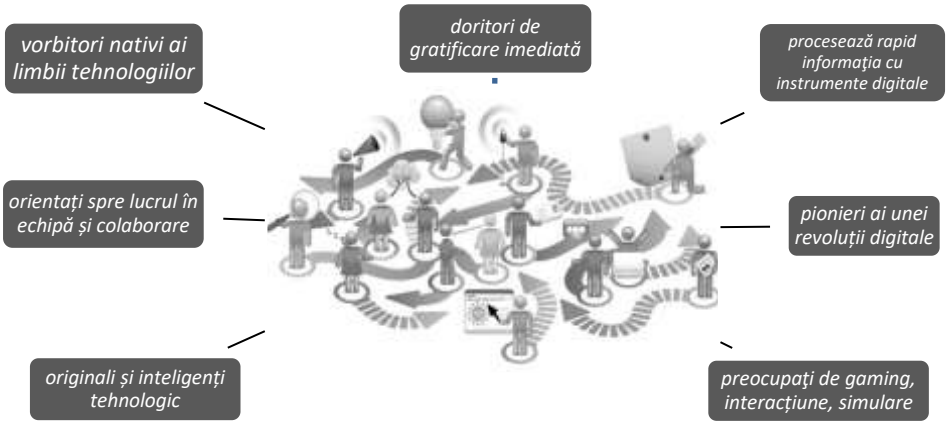


Figura 1. Profilul comportamental şi atitudinal al generaţiei zappiens

Analizând caracteristicile *generaţiei zappiens*, descoperim abilitatea elevilor de a opera cu tehnologiile informaţionale, care pot fi transformate în mijloace educaţionale, prin urmare, tehnologiile moderne oferă o varietate de aplicaţii, resurse educaţionale deschise, instrumente web 2.0 care captează mult mai uşor elevii, oferind numeroase oportunităţi de utilizare a aplicaţiilor digitale în modelarea cititorilor capabili *de a învăţa pe tot parcursul vieţii*.

Instrumentele web 2.0: Fotobabble, Educreations, Biteable, Bubbl.us, Socrative, Kizoa, LearningApps, Symbaloo, Smore, Study Stack, Kubbu, Kahoot etc. devin un mijloc de instruire şi educaţie, contribuind la formarea omului epocii moderne, capabil să se autoinstruiască, să-şi dezvolte abilităţile şi strategiile cognitive pe care le va aplica în diverse situaţii.

Classtools este o aplicaţie web 2.0, creată de Russel Tarr, concepută pentru a susţine procesul de predare-învăţare prin crearea unor activităţi atractive, captivante care permit descoperirea aptitudinilor de creaţie ale elevilor şi stimularea interesului pentru lectură. Aplicaţia Classtools (www. classtools.net) este una gratuită şi nu necesită înregistrare. Utilizarea platformei Classtools este simplă şi include mai multe instrumente care conţin tipare pentru crearea activităţilor educaţionale. *Fakebook* (facebook fictiv), *Gaming*(jocuri educative*), Fishbone*(scheletul de peşte*), Treasure Hunt Generator*(vânătoarea de comori), *MBC NEWS*(ştirea zilei*), Quiz, Crossword Generator(*cuvinte încrucişate*),* aceste activităţi pot fi concepute on-line atât de profesori, cât şi de elevi şi pot fi încadrate într-un scenariu didactic corespunzător.

Abordarea didactică a aplicaţiilor este dependentă de capacitatea creativă a profesorului. Astfel, instrumentele digitale aplicate la predarea basmului *Povestea lui Harap-Alb* de Ion Creangă pot constitui veritabile unelte motivaţionale de promovare a lecturii, prin crearea paginii de Fakebook a personajului Harap-Alb, elaborarea unui buletin care va declanşa dorinţa de a lectura basmul, realizarea jocurilor educaţionale axate pe conţinutul basmului.

Bubbl.us (https://bubbl.us) este o aplicaţie simplă pentru crearea de hărţi conceptuale colaborative online. Hărţile pot fi stocate sau exportate ca imagini sau html pentru a fi publicate pe blog sau în pagină web, pot fi printate sau trimise prin email. Aplicaţia online este extrem de utilă datorită uşurinţei de utilizare, având o interfaţă extrem de simplă şi intuitivă. Instrumentul Web poate fi utilizat pentru sistematizarea/consolidarea/studierea temei propuse. Hărţile pot fi create de profesor şi propuse elevilor pentru a fi completate, dar pot fi iniţiaţi şi elevii pentru crearea hărţilor conceptuale. Aplicaţia permite de a crea grafice creative şi poate fi utilizată la etapa de *Extindere*, atunci când vom propune elevilor să sistematizeze informaţia propusă acasă. Elevii vor expedia hărţile create prin email, astfel pot fi evaluate de către profesor în afara lecţiei, iar la oră fiind prezentate cele mai reuşite/originale hărţi. Hărţile create de profesor pot fi utilizate şi la etapa de *Reflecţie*, elevii fiind puşi în situaţia de a completa graficele propuse.

STUDY STACK este un instrument web care poate fi utilizat în procesul de predare-învăţare-evaluare a noţiunilor de teorie literară. Este o aplicaţie gratuită care îi ajută pe elevi să memorizeze informaţiile într-un mod distractiv şi atrăgător. Crearea flash cardurilor (cartonaşelor) est simplă şi constă, la prima etapă, în completarea rubricilor ce vizează termenii studiaţi. Introducerea informaţiei necesare contribuie ulterior la crearea diverselor activităţi orientate spre studierea, revizuirea materialului studiat, reducând din plictiseală.



Figura 2. Activităţi STUDY STACK

Este remarcabil faptul că activităţile se creează automat, fiind totodată diverse şi atractive, astfel munca profesorului este facilitată, deoarece într-un timp restrâns se creează o varietate de jocuri ce vor asigura studierea noţiunilor. Cardurile pot fi printate şi utilizate în demersul didactic în procesul de asimilare sau evaluare a cunoştinţelor. De asemenea, ele pot fi distribuite pe facebook, e-mail, fiind o modalitate plăcută de a învăţa şi de a consolida noţiunile noi. Aplicaţia **Study Stack e**ste un instrument web care poate fi utilizat pentru a motiva elevii de a învăţa concepte şi definiţii, dar, totodată este şi o modalitate eficientă de a face materialul teoretic mai accesibil şi mai atractiv. Aplicaţia **Study Stack** permite crearea flash cardurilor personalizate, distribuirea acestora prin reţelele de socializare, printarea acestora şi utilizarea acestora format hârtie în cadrul lecţiilor. Site-ul **Study Stack** susţine instruirea centrată pe elev, menţine o instruire efectivă , eficientă, şi atractivă, susţine comunicarea şi colaborarea dintre profesori, facilitează diseminarea cunoştinţelor pedagogice, oferă activităţi practice, care pot fi transformate în diverse tipuri de materiale didactice.

LearningApps.org este o aplicaţie Web 2.0 concepută pentru a susţine procesele de învăţare/predare prin crearea unor activităţi interactive. Aceste activităţi pot fi integrate direct în conţinuturi de învăţare , dar pot fi şi concepute online atât de profesori, cât şi de elevi. Aceste activităţi (denumite Apps) nu reprezintă o unitate de învăţare închisă ci trebuie să fie încorporate într-un scenariu de predare corespunzător. LearningApps.org oferă posibilitatea de acrea diverse tipuri de exerciţii: Ordonează perechi, Ordonare pe grupe, Cronologie, Ordonare pe imagini, Ordonare simplă, Quiz cu alegere multiplă, Text spaţii goale, Matrice de aplicaţii, Înserări de audio şi video, Jocul Milionarii, Puzzle – Grupe, Rebus, Ordonare cu hartă, Cuvinte încrucişate, Unde este situat acesta? Spânzurătoarea, Cursă de cai, Joc-Perechi, Apreciază.

Incontestabil, cunoştinţele, abilităţile şi atitudinile capătă semnificaţie deplină doar fiind integrate într-un context aplicativ. Astfel, tehnologiile informaţionale şi Internetul constituie resurse educaţionale care stimulează în mod deosebit

creativitatea elevilor, oferindu-le posibilitatea de a-şi crea propriile activităţi, produse. În era digitală, utilizând tehnologiile informaţionale şi Internetul ca resurse educaţionale, profesorul va reuşi să desfăşoare activităţi care să impresioneze prin varietate şi originalitate. Valorificarea corectă şi responsabilă a aplicaţiilor web va permite formarea cititorului cult, apt de a stăpâni tehnologiile şi a nu se lăsa stăpânit de acestea. Aplicarea instrumentelor web în demersul didactic presupune *adaptarea activităţii didactice, sub raportul conţinutului, al formelor de organizare şi al strategiilor didactice la particularităţile educabililor şi la tipurile de individualităţi* [6, p. 95]. În acest context, profesorul va reuşi să realizeze activităţi care să stimuleze o învăţare conştientă, activă şi atractivă, valorificând potenţialul intelectual al fiecărui subiect educaţional.

Bibliografie

1. Brut E. Instrumente pentru e-learning. Ghidul informatic al profesorului modern. Iaşi: Polirom, 2003.
2. Chicu S. Forme de utilizare a noilor tehnologii educaţionale pentru nativii digitali. Iaşi: 2018.
3. Curriculum la limba şi literatura română, Chişinău: Ştiinţa, 2010.
4. Joina E. Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învăţare cognitivist-constructivistă. Bucureşti: EDP, 2007.
5. Mancaş A. Literatura în epoca digitală. Revista de pedagogie. LXII, 2014(1).
6. Pascaru D. Individualizarea şi diferenţierea – parte componentă a învăţământului postmodern. Conferinţa ştiinţifică internaţională „Învăţământul postmodern între eficienţă şi funcţionalitate”, 15 noiembrie 2013, USM, Chişinău.
7. Veen W., Vrakking Ben. Homo Zappiens. Joc şi învăţare în epoca digitală. Bucureşti: Sigma, 2011.

CZU: 371.3

TEAM-TEACHING

Daniela Păduraru

Şcoala gimnazială Ştefan cel Mare, Botoşani, România

Conţinutul articolului se referă la prezentarea unor strategii de formare la elevi a abilităţii de relaţionare a noţiunilor însuşite în urma studierii disciplinelor prevăzute în programa şcolară. Modalitatea de abordare are caracter interdisciplinar. Vor fi prezentate aspecte din patru lecţii ce au la bază metoda predării în echipă*(team-teaching),* dar cu profesori de diferite discipline.

Prima activitate a avut ca pornire o lecţie de geometrie (*Cercul)* – literatură, a doua, biologie (*Broasca*) – literatură, a treia, chimie (*Metalele)* – literatură şi a patra - fizică *(Apa)* - literatură. Abordarea unor aspecte literare prin trimitere, mai întâi, la cel nonliterar şi, în special, ştiinţific, a rezultat cu o percepere adecvată a noţiunii respective, formând, în acelaşi timp, o abilitate de literaţie culturală. Culturalitatea a rezultat din interpretarea unor aspecte ce ţin de simbol, mit sau legendă - acesta fiind punctul de pornire pentru înţelegerea mesajului unui text literar, la nivel de gimnaziu.

Desfăşurarea propriu-zisă a lecţiilor a început cu o activitate de proiect care a pus elevii în situaţia de a cerceta anumite aspecte dobândind informaţiile necesare. Cercetarea a presupus abordarea separată a celor două categorii: ştiinţific şi artistic, iar stocarea preventivă a informaţiilor s-a realizat după un plan.

În cadrul orei de biologie-literatură, elevii au confecţionat *Broscpostere* şi *Broscărţi* unde au clasificat informaţiile adunate. Structura lecţiilor a avut la bază predarea alternativă în aşa fel, încât noţiunile ştiinţifice să fie explicate, apoi abordate la nivel simbolic sau mitologic. Valorificarea celor dobândite de elevi s-a realizat printr-un exerciţiu de creativitate care a îmbinat cele două laturi propuse. Aspectele simbolice şi mitologice s-au referit la o serie de noţiuni derivate din cele studiate. De exemplu, în cazul temei la biologie, alternarea celor două discipline a format anumite abilităţi de literaţie culturală, valorificând diverse aspecte:

A. De la Batracian … la Regele Broască

Fiind asociată mediului acvatic, broască devine, prin excelenţă, un simbol al vieţii, al renaşterii şi al continuităţii vitale. Ideea aceasta se deduce din naraţiunile primordiale ale omenirii, miturile. Faptul că îi este propriu şi mediul terestru duce la crearea unei ipostaze de intermediar între acvatic şi pământesc. Tradiţiile lumii o consideră a fi ajutorul Creatorului pământului, situându-se ca prag de trecere între două lumi. În India, broască este venerată ca Mare Broască, iar, în China antică, era principalul mesager în invocarea ploii. Egiptenii au reprezentat antromorfic chipul zeiţei Heket, care ocrotea femeile însărcinate, iar capul zeiţei era de broască. Imaginea batracianului era reprezentată şi pe instrumentele folosite în cadrul ritualului

naşterii. Ca fiinţă protectoare apare pe stâlpul totemic al amerindienilor, simbolizând esenţa regenerării vieţii. În tradiţia românească, se spune că broasca ar fi apărut dintr-un inel pe care l-a pierdut Maica Domnului. Legenda aceasta explică şi faptul că pielea unei broscuţe nu putrezeşte niciodată, fiind folosită şi în medicina populară pentru vindecarea rănilor.

Pornind de la aspectele din realitate, se poate deduce asocierea evoluţiei batracianului (metamorfoza) cu metamorfozarea. Trecerea de la broască în prinţ şi apoi revenirea la chipul iniţial se poate asocia unei dezvoltări spirituale ce este dobândită din iniţierea eroului. Metamorfozându-se, eroul sau eroina marchează simbolic trecerea de la un stadiu inferior la unul superior al evoluţiei. Imaginea aceasta apare în diverse basme, cel mai des preschimbat fiind prinţul, dar se deosebeşte şi transformarea personajului feminin. Creaţiile clasice au inspirat creatorii actuali, iar motivul apare în diverse cărţi ce prind contur în desenele animate sau diverse filme artistice.

În cadrul literaturii pentru copii, imaginea batracianului este asociată bucuriei şi jocului. Fiind personificată, broasca renaşte în universul fictiv al cititorului, care îşi valorifică astfel cunoştinţele despre lume. Pornind de la aspectul real, înţelegerea imaginii dincolo de text va fi edificatoare şi va contura treptat împlinirea universului cognitiv.

Tabelul ce urmează conţine structura predării alternative din timpul lecţiei, iar conlucrarea conţinuturilor celor două discipline a culminat cu dobândirea de priceperi şi deprinderi necesare.

Biologie	*Literatură*
Motivarea iniţierii proiectului interdisciplinar: obiectivele propuse; evidenţierea ideii de literar şi nonliterar. Fişa: jumătate/ jumătate: *imaginea unei broscuţe – jumătate de colorat ca în realitate, cealaltă jumătate de colorat după preferinţa fiecăruia;de observat asemănările şi deosebirile;*	
	Secvenţă de film: *Maria Mirabela*: rostul broscuţelor - *Oachi*;
1) Amfibienii: evoluţia amfibienilor; termenul: *amphi:* dublu; *bios:* viaţă;	Semnificaţia în mitologie: rol de trecere, de legătură între cele două medii de viaţă.
2) Clasificare: tip vierme; cu coadă; tip broască; Broasca de lac: în orice lac sau mlaştină se găsesc broaşte;	Simbolul: viaţă; prin asociere cu ideea de apă. Poezii: mediul de viaţă (din proiectele elevilor)
3) Culoarea corpului: - adaptare la mediu; camuflajul dublu: broasca-bou; - avertizarea că sunt otrăvitoare;	Epitete (fişă de lucru) Prădătorii: *Mărinimie* de Emil Gârleanu Poezii (din proiectele elevilor)
4) Alcătuire: Cap: 2 ochi; 3 pleoape mobile; 2 urechi fără pavilioane; 2 nări prevăzute cu căpăcele; gura largă;dinţi mărunţi; limbă; Corp: trunchi: turtit; membre;	Joc: numărătoare Personificarea (din proiectele elevilor): imagini din care se poate deduce ideea de personficare a broscuţelor;
5) Pielea: umedă, subţire, puternic vascularizată.	Legenda: Maica Domnului, inelul; Basme (din proiectele elevilor): se aruncă pielea;
6) Locomoţia: salturi, înot.	
7) Hrănirea: insecte, viermi, păianjeni, melci, icre, peştişori;	

8) Respiraţia: adulţi: plămâni, piele.	Poezie: (din proiectele elevilor)
9) Înmulţirea: strigăte;	
10) Dezvoltarea prin metamorfoză	Asocierea cu etape ale vieţii umane ***Metamorfozare***: ideea de evoluţie spirituală: de la broască la om; sau involuţie: de la om la broască: pentru evidenţierea rezistenţei unor calităţi deosebite; Basme: *Regele Broască* Film: *Ţarevna- Vasilisa (după un basm popular rusesc)*
11) Temperatura corpului	
Exerciţiu: metafore Film: *Oachi*: finalul	
Selectarea unor trăsături specifice unor texte literare şi nonliterare; de afişat selectiv; Realizarea unei caligrame.	

Referindu-ne la ora de geometrie-literatură**,** precizăm că metoda de abordare a fost aceeaşi, diferenţiindu-se conţinuturile. Pornind de la enunţarea unor noţiuni privind cercul ca figură geometrică, s-au introdus treptat nuanţe ale subiectului din perspectivă simbolică şi mitologică. Pentru început, elevilor li s-a propus să realizeze *o mandala* în interiorul căreia, prin imagini, semne, simboluri, cuvinte, să se reprezinte pe sine. Abilitatea de literaţie culturală a constat în descifrarea acestor aspecte şi integrarea lor în propriul sistem de valori:

B. De la omul-pătrat la divinitatea –cerc sau semnificaţii în cerc despre cerc

Cercul *este simbolul geometric cel mai important şi cel mai larg răspândit, considerat a fi o formă perfectă. Din punct de vedere simbolic, cercul este forma geometrică opusă pătratului, fiind înscris în pătrat reprezintă simbolul spiritual al divinităţii din interiorul învelişului material. Pătratul, prin semnificaţia formei sale, reprezintă universul terestru şi existenţa umană dominată de timp, iar cercul apare ca o imagine a continuităţii,a nemuririi şi a tot ceea ce ţine de spiritual şi divin.*

Simbolistica generală a cercului se referă la tot ceea ce ţine de spiritualitate, divinitate, continuitate şi evoluţie interioară. Modalitatea de construire a cercului pornind de la ***un punct*** *reprezintă grafic şi simbolic imaginea Creatorului şi a Creaţiei rezultate (ex. fresca romană Sf. Clement de Tahull, Catalonia).* ***Cercurile concentrice*** *reprezintă creaţia primordială în totalitatea ei, iar, cu referire la destinul uman, nivelul evoluţiei spirituale a acestuia. Trinitatea este simbolizată de trei* ***cercuri întrepătrunse*** *care conţin suflul divin fără început şi fără sfârşit. În iconografie, aureola este reprezentată în formă de cerc, considerată a fi o formă a sacrului, a divinului.*

Cercul este şi o întruchipare a veşnicei întoarceri şi este reprezentat sub forma şarpelui care se muşcă de coadă, numit ***Uroboros****. Potrivit semnificaţiei sale, oricărui sfârşit îi corespunde un nou început într-o perpetuă repetare. O altă interpretare conţine ideea unei evoluţii spirituale, prin urmare, şarpele care îşi muşcă propria coadă, formând un cerc, rupe cu o existenţă lineară, marcând astfel o schimbare şi poate reapărea la nivelul unei fiinţe superioare. În unele reprezentări,* ***Uroborosul*** *este pe jumătate negru şi jumătate alb, semnificând astfel unirea a două*

principii opuse, fie cerul şi pământul, fie binele şi răul, fie ziua şi noaptea, fie ***yin-ul*** *şi* ***yang-ul*** *chinezesc şi toate valorile generate de aceste contrarii.*

Mişcarea circulară *este fără început şi fără sfârşit, din acest motiv cercul poate simboliza timpul, care se defineşte ca o succesiune de momente identice între ele. Cercul apare şi ca o figură a ciclurilor cereşti şi anume a ciclului anual simbolizat prin zodiac, care în traducere înseamnă* ***cerc de animale****, iar singurul zodiac cu reprezentări animaliere este cel al chinezilor.*

Realizând o încadrare în cerc a noţiunilor amintite, s-ar putea concluziona astfel: ***cercul*** *- creaţie, spiritualitate, continuitate, evoluţie, totalitate, esenţă, devenire – toate sub semnul principiului divin.*

C. De la basm, la chimie, prin mit şi poezie

Lecţia de chimie-literatură, a început cu activitatea de proiect a elevilor ce au avut de identificat texte literare în care apar unele metale: *aur, argint, fier, plumb* etc. Elevii au trecut alternativ de la chimie la simbol şi au reuşit o abordare palpabilă a noţiunilor, iar, în final, să realizeze o trecere spre abstract. Simbolistica metalelor căpăta contur prin atingere, senzaţie, culoare, iar ideile operelor literare se nuanţau veridic în senzaţii. Valenţa constructivă şi disctructivă a focului se transmitea nu doar la nivelul semanticii noţiunii, dar şi senzorial, olfactiv şi chiar tactil. Cele trei mere (de aramă, argint, aur) din poveste aveau acum un rost, iar motivul narativ al călătoriei ca drum iniţiatic, era înţeles evolutiv. Obiectul de aur, prin preţiozitatea reală a metalului, induce în basme ideea asocierii cu goana după un ideal spiritual.

D. Dincolo de ape

Ora de fizică-literatură s-a desfăşurat după acelaşi tipar, pornind de la noţiunile de fizică şi explicarea valenţei simbolice a acestora. Elevii au lucrat pe grupe, după un plan, şi, timp de o săptămână, au avut de citit şi de selectat creaţiile literare în care apar elementele: apa, gheaţa, lacul, izvorul, fântâna, fulgii etc. Unii au realizat o selecţie a miturilor şi a legendelor despre apă. Predarea noţiunilor de fizică a alternat cu referirea la operele literare şi explicarea semnificaţiilor acestora. Modalitatea aceasta de lucru a permis înţelegerea valorii simbolice a elementelor şi raportarea lor directă la aspecte din realitate. Perceperea formată a dus la abordarea corectă a textului literar prin pătrunderea semnificaţiei acestuia.

Aspectul interdisciplinar al activităţilor oferă elevilor un element diferit pentru a facilita însuşirea de noi cunoştinţe. Elevii nu doar asimilează anumite informaţii, ci le valorifică la un nivel cultural ce le permite deschiderea unei căi de acces spre codul oricărui mesaj ce presupune o valenţă spirituală. Cele patru lecţii au fost de predare a unor noţiuni de matematică, biologie, chimie, fizică, iar intervenţia profesorului de limba şi literatura română a evidenţiat anumite noţiuni, dându-le o paletă mai largă în abordare. Întrebându-i pe elevi de efectul pe care l-au avut orele asupra lor, ei au

remarcat, în special, interesul de care au dat dovadă şi originalitatea predării, chiar dacă părea dificil la început. Cunoştinţele dobândite au devenit mai riguroase tocmai prin combinarea disciplinelor care, în viziunea elevilor, nu aveau nicio legătură. Un alt aspect important se referă la profunzimea informaţiilor, deoarece elevii au avut posibilitatea să observe rostul unei idei de la apariţia acesteia până la materializarea ei prin imagini şi cuvinte. Practic, trecerea s-a făcut prin informare, percepere, asimilare, expunere, realizare şi reflectare prin cultural.

Dincolo de cunoştinţele de literatură, matematică, biologie, chimie şi fizică, elevii au dobândit minime abilităţi de literaţie culturală. Metoda de lucru ce a permis această trecere şi valorificare a noţiunilor este *team-teaching* şi o planificare riguroasă a lecţiilor, în aşa fel încât aspectele să se deruleze cursiv de la una la cealaltă, completându-se.

Proiectele interdisciplinare, matematică - literatură (*Cuvintele cerculuі*), biologie - literatură (*De la batracian, la regele-broască*), chimie-literatură *(De la basm, la chimie, prin mit şi poezie),* fizică - literatură *(Dincolo de ape),* ce au avut la bază metoda *team-teaching* au dus la iniţierea Proiectului Regional cu participare internaţională *Septempunctata*, premiat anul acesta în cadrul Concursului Naţional *Creatorii de Educaţie* - Selecţie naţională de bune practici din învăţământul preuniversitar românesc, în cadrul proiectului „CRED” .

Caracterul interdisciplinar a oferit o nouă deschidere elevilor care au reuşit să perceapă acelaşi aspect din realitate din perspective diferite. În fiecare an, tematica a fost alta: *Septempunctata* (buburuze), *Narcissus* (narcise), *Anisoptera* (libelule), *Paeonia* (bujori), *Papilionidae* (fluturi), *Papaver rhoeas* (maci), *Lampyridae* (licurici), dar concursul şi-a păstrat numele primei ediţii. Elevilor li se propune un subiect cu cerinţe de la discipline diferite: matematică, biologie, fizică, limba şi literatura română, dar toate cu trimitere la aceeaşi temă. Notele se transformă în buburuze, bujori, libelule, fluturi, maci, licurici etc. Întrebările de tipul: *Câte libelule, narcise, buburuze etc. ai luat?* erau savuroase. Evaluarea lucrărilor se face în echipă, alternativ. Următoarea ediţie a proiectului va avea loc în mai, 2020, cu tema *Taraxacum officinale* (păpădie).

Bibliografie

1. Chevalier J., Gheerbrant A. Dicţionar de simboluri. B.: Artemis, 1993. 504 p.
2. Georgescu M., Georgescu C. Mitologie zoocinegetică. Obiceiuri, credinţe, superstiţii. Bucureşti: Editura Paralela 45, 2002. 160 p.
3. Olinescu M. Mitologie românească. Bucureşti: Saeculum Vizual, 2004. 400 p.

CZU: 372.881-82

SUGESTII DE PREDARE-ÎNVĂŢARE-EVALUARE A BASMULUI ÎN GIMNAZIU

Larisa Plămădeală, gr. managerial II, LT„Iulia Haşdeu”, Chişinău
Emilia Slavenschi, LT„Iulia Hasdeu”, Chişinău

Rezumat. Articolul prezintă importanţa studierii basmului în gimnaziu şi valoarea acestor texte în procesul de formare a personalităţii elevului. Specia propune cititorului o multitudine de aspecte ale vieţii din care **se poate învăţa** şi ilustrează diverse modele de comportament uman, permiţându-i profesorului să proiecteze lecţii pentru a implica elevii în procesul propriei deveniri, în acord cu adevăratele valori, construindu-şi sistemul axiologic. Prin strategiile didactice propuse, demonstrăm că basmul este un text absolut necesar în formarea cititorului, pentru a preda noţiunile de teorie literară, pentru a explora un text epic, dar şi pentru temele de comunicare.
Cuvinte-cheie: educaţie literar-artistică, basm/poveste, personaj, caracterizare, strategie.

Educaţia literar-artistică, la nivel de sistem proiectat în documentele conceptual-normative, oferă condiţii de valorificare a potenţialului formativ al operei epice. Elevul, la treapta gimnazială, recepţionează texte informative nonliterare, care îl pregătesc pentru încadrarea socioculturală într-un mediu, dar şi texte cu impact emoţional, care contribuie la formarea/ afirmarea plenară a personalităţii sale umane şi spirituale [2, p.7].

Textele literare conţin o multitudine de modele, iar înţelegerea deplină a mesajului unei opere, trăirea emoţiilor pe care le declanşează e posibilă atunci când elevii sunt iniţiaţi în tehnica *lecturii conştiente* a textului, care să le solicite şi să le dezvolte gândirea, competenţa de a comunica ceea ce gândesc şi dorinţa de a citi numeroşi autori şi cărţi cu tematică diversă. Un astfel de text narativ, cu rol preponderent educativ, este ***basmul,*** ce propune cititorului diverse aspecte de viaţă, din care ***se poate învăţa***, variate personaje purtătoare de mesaje moralizatoare, de un bogat conţinut de idei, nenumărate situaţii, ilustrând diferite comportamente umane. Or, scopul diverselor activităţi este de a pune în lumină însuşirile eroilor care vor fi un model pentru elevi, dar şi îi vor învăţa tehnicile de lucru cu textul, pentru a-i ajuta să desprindă aceste trăsături, pentru a le forma elevilor capacitatea de identificare şi de caracterizare a personajului literar. Prin interpretarea basmului creştem o personalitate integră, îi cultivăm cititorului sentimente, atitudini, reuşind să-l influenţăm şi din perspectiva formării unui cod de valori morale şi estetice, şi a formării concepţiei despre lume. În procesul studierii/ receptării textului artistic, perspectivele de caracterizare a personajului literar se pot diversifica foarte mult, ajungând să reprezinte un grad sporit de dificultate. Deja în clasa a V-a, elevii operează cu astfel de concepte ca: *personaj literar, portret fizic/ moral, modalităţi de caracterizare (directă/ indirectă), gros-plan, schiţă de portret, caricatură* etc. Astfel,

este esenţial ca elevii să se familiarizeze cu o gamă largă de strategii de receptare, practicate pe diverse texte, întrucât ,,un obiectiv al profesorului de limba şi literatura română, ce trebuie mereu actualizat, este realizarea *de facto* a principiilor educaţiei literar-artistice prin variate forme didactico-educaţionale, care să conducă, în consecinţă, la dezvoltarea competenţelor literare, axate pe legile şi fenomenele receptării şi interpretării de texte, din care elevul-cititor, la gimnaziu, să perceapă anumite valenţe ale frumosului artistic, să explice mesajul acestora şi să poată lansa opinii cu tentă atitudinală" [3, p.3].

În acest context, pentru a trasa, de exemplu, *profilul personajului, fata moşneagului,* din povestea *Fata babei şi fata moşneagului* de I. Creangă, este binevenit jocul ***Harta empatiei***. Deşi crearea unei *hărţi a empatiei* nu este un proces riguros şi întemeiat pe cercetare, necesar pentru construcţia unui personaj, vom crea, prin acest exerciţiu, împreună cu elevii, un studiu despre un personaj; un anumit nivel de empatie a elevilor-cititori cu protagonistul. Astfel, pe un poster: 1. Se va desena un cerc larg, înăuntrul căruia să se poată scrie. 2. Se vor adăuga ochi şi urechi, ca să-l transformăm într-*un cap.* 3. Se vor eticheta suprafeţe mari dimprejurul capului: ***gândeşte, vede, aude, simte.*** Elevilor li se va solicita să descrie - din punctul de vedere al personajului literar - experienţele sale, trecând de la categoria „Vede" la „Simte". E bine să ţinem harta empatiei vizibil, pe tablă, pe tot parcursul jocului, pentru a folosi ca un soi de artefact asupra căruia să se concentreze atenţia elevilor [5, p.94]. Astfel, întrebările elevilor pot viza:

- stările trăite de personajul literar în situaţiile în care nimereşte*: Cât de greu ţi-a fost să pleci singură de acasă? Ţi-a fost frică? De ce? Cum te simţeai când tatăl tău nu-ţi lua apărarea? Eşti supărată pe el?*

- relaţiile personajului literar cu lumea operei: *Cum crezi, de ce nu te-a acceptat mama vitregă? Cum ai proceda dacă ai nimeri în situaţia de a te recăsători cu un bărbat care are deja un copil? Ce simţi/ ai simţi faţă de sora ta vitregă? De ce ai suportat jignirile ei? Bine, eşti cuminte şi-l asculţi pe tata, dar de ce n-ai opus rezistenţă surorii tale?*

- principiile de viaţă acceptate de personaj: *În ce măsură convingerea ta că trebuie să asculţi de părinţi şi să fii bună la inimă te-a ajutat să supravieţuieşti în pădure? După experienţele trăite, mai ai aceeaşi convingere ori ţi-ai schimbat unele principii de viaţă? Ce mesaj ai avea pentru noi, copiii de azi, care consideră că părinţii nu trebuie să fie ascultaţi în orice împrejurări, care consideră că au drepturi şi că nu sunt obligaţi să facă ordine în camera lor ş.a., să aibă anumite responsabilităţi care nu le plac?*

Important e ca întrebările adresate să provoace elevii la discuţii-analiză şi să vizeze diferite aspecte: comportament, psihologie, relaţii, temperament etc.

O altă tehnică, potrivită pentru discuţia liberă, dar ghidată, este tehnica *Pălăriilor gânditoare*, cu numeroase deschideri spre etapele de *Realizare a sensului* sau spre *Reflecţie.*

1. Pălăria albă (*Ce informaţii avem?*): Completează tabelul:

Fata moşneagului în drum			Fata babei în drum		
Cu cine se întâlneşte?	Ce face?	Care sunt rezultatele?	Cu cine se întâlneşte?	Ce face?	Care sunt rezultatele?

2. Pălăria roşie (*Ce sentimente se desprind?*): Ce simţi tu faţă de fata babei? Iar faţă de fata moşneagului? Argumentează răspunsurile.

3. Pălăria verde (*Care este o altă soluţie?*): În ce ar consta şansa fetei babei de a supravieţui? Argumentează răspunsurile.

4. Pălăria galbenă (*Care este rezultatul efortului?*): Care e atitudinea fetei moşneagului faţă de cei apropiaţi? Cum a fost răsplătită fata moşneagului pentru o astfel de atitudine? Despre ce vorbeşte faptul că fata moşneagului se mărită cu „un bărbat harnic”? Argumentează răspunsurile.

5. Pălăria neagră (*Ce ne împiedică?*): Comportamentul cărui personaj/ personaje îl condamni? Argumentează răspunsurile.

6. Pălăria albastră (*Ce rezumăm?*): Ce am învăţat de la fata moşneagului? Care sunt beneficiile unui comportament asertiv în societate? Argumentează răspunsurile.

Când echipele încheie discuţia, *moderatorul* grupului (cel cu pălărie albastră) prezintă în faţa clasei un rezumat/ decizia luată. Pentru *a valorifica* ideile acumulate, ca temă de casă, propunem un eseu argumentativ, care îi va ajuta pe elevi în elaborarea, mai târziu, a compunerii-caracterizare, la evaluarea sumativă. La finele unităţii, cl. a VI-a, în baza lecturilor independente, propunem un *Atelier de discuţie*, cu subiectul: *Modelul mamei în basme*. Subcompetenţe vizate: **14.1.**; **9.1.**

Evocare: *Mesajul*

Se completează mesajul: *Salut, c....., o....., p....., i....., l.....,e.....!*

Reprezentaţi, printr-un simbol, dragostea de mamă:

Sunteţi de acord cu afirmaţia lui O. de Balzac *Dragostea de mamă face ca toate celelalte sentimente să pălească*? De ce?

Noutăţi:_____,_____.

Sarcini: a) Într-un enunţ, motivaţi simbolul. b) Comentaţi, oral, în 2 enunţuri, afirmaţia lui O. de Balzac (se trece *lent* la subiectul lecţiei).

Realizare a sensului: *Grila lui Quintilian*

Formând grupurile, elevii îşi aleg unul din basmele *Soacra cu trei nurori*, *Fata babei şi fata moşneagului* de I. Creangă*, Darurile zânei* de Ch.Perrault*, Cenuşăreasa* de Fraţii Grimm*, Bambi* de Felix Salten. *Grila lui Quintilian*, completată conştiincios acasă, pentru a economisi timp, în grup, doar la o singură poveste, va deveni un suport sigur pentru răspunsul oral structurat al elevului, accentul fiind pus pe prezentările de pe poster şi pe intervenţiile verbale. Ţinând cont că se lucrează cu poveşti, la întrebările *clasice* din grilă se vor mai adăuga 2 întrebări: *Ce obstacol apare? Cum este depăşit obstacolul?* Vom monitoriza activitatea echipelor, întrucât elevii pot avea unele întrebări, nu ajung la un numitor comun sau nu găsesc un răspuns plauzibil. Când întrebările au fost elucidate şi suntem convinşi că elevii s-au documentat cu privire la operele numite, se rezumă subiectul cercetat: 1.Trăsături de caracter – asemănări/ deosebiri; 2. Cauzele atitudinii materne; 3. Clasificarea modelului matern: *mama-vitregă, mama-soacră, mama iubitoare, gata de a se sacrifica pentru copil, mama protectoare;* 4. Afirmaţia comentată din *mesaj* şi comportamentul personajului-mama/ baba din basmele analizate; 5. Lipsa numelui.

Reflecţie: *Clustering*

Informaţiile despre personaj vor fi aranjate într-o schemă/ reţea, pentru a fi observate clasificările, detaliile, modelul [1, p.27].

Extindere: Elaborează un text coerent, de 10-15 rânduri, la tema *Dragostea de mamă face ca toate celelalte sentimente să pălească*.

Personajul literar este pentru copii o existenţă în sine, un tipar de imitat sau de respins, însă faptul dat nu duce la o clasificare şi o analiză formală. Subiecţii educaţiei trebuie să înţeleagă că un personaj reprezintă o întreagă categorie de oameni, un tip uman mai mult sau mai puţin întâlnit, o unitate între particular şi general, între actele, faptele lui individuale concrete şi regăsirea acestora la o întreagă categorie de tipuri umane.

Bibliografie

1. Cartaleanu T. ș.a. Iniţiere în metodologia Lectură şi scriere pentru dezvoltarea gândirii critice. Chişinău: Pro Didactica, 2001. 60 p.
2. Curriculum şcolar pentru disciplina Limba şi literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010. 64 p.
3. Ghicov A. ș.a. Limba şi literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învăţământ. Ch., 2011.
4. Grama-Tomiţă A., State L., Nicolaescu-Onofrei L., Onofrei D. Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a VI-a. Chişinău: Cartier, 2011. 193 p.
5. Gray D., Brown S. Gamestorming. Piteşti: Editura Paralela 45, 2010. 311 p.

CZU: 372.781-82

TEHNICI DE PREDARE ÎN CADRUL ATELIERULUI DE LECTURĂ A PROZEI SCURTE BASARABENE. *ROBUL DE IERI* DE NICOLAE RUSU

Tatiana Prodan, profesoară
IP Gimnaziul „Ion Ungureanu”, s. Opaci, r. Căuşeni
Natalia Străjescu, conferențiar universitar, doctor
Catedra Limba şi Literatura Română, UST

Proza scurtă este varianta ideală pentru un cititor adolescent sau adult din secolul al XXI-lea, pentru a fi cucerit în cel mai scurt timp de rândurile aşternute, de o idee artistică, datorită dexterităţii scriitoriceşti a autorului, aceasta fiind dovada calităţii lucrării.

Uneori, nu mai lungă decât o postare pe Facebook, proza scurtă nu poate fi confundată cu postarea în cauză. Se dovedeşte a fi net superioară şi se identifică drept artă pură. Este „o lume privită printr-un monoclu”, o naraţiune de dimensiuni mici care are ca pretext de a vorbi despre comportamente umane, despre durere, luptă şi căutare de soluţii.

Din ce în ce mai pretenţios devine cititorul veacului nostru grăbit şi plin de marasm, vorbind voalat. Pe cititorul tânăr îl plictisesc subiectele perimate şi îndepărtate de realitatea care îl înconjoară, de aceea soluţia ce vine în ajutorul profesorului care încearcă să promoveze lectura în şcoală este proza scurtă basarabeană la început de secol XXI. Ea oferă oportunitatea de a citi beletristică autohtonă despre probleme actuale. Prin colecţia recentă de scrieri editate după anul 2000, Iulian Ciocan vine să sprijine proza scurtă din Basarabia cu întrebarea retorică: „Dar cum arată proza scurtă din Republica Moldova la început de mileniu? Aş risca să afirm că mai bine ca oricând” [1, p. 7]. O clasifică drept una vie şi plină de potenţialităţi, că densitatea şi farmecul unei naraţiuni nu depinde neapărat de lungimea ei.

Între copertele antologiei, Iulian Ciocan încearcă să-i adune pe cei mai reprezentativi autori care au un rol important în mutaţiile prozei scurte din ultimii ani din Republica Moldova, unul dintre aceştia fiind Nicolae Rusu.

Nicolae Rusu este un scriitor regăsit des în lecturile noastre, iar aria subiectelor acestui autor vine din sufletul său. Fiind un scriitor care pune accentul pe adevăratele valori morale ale oamenilor, este influenţat de realitatea în care trăim, iar aceasta are un impact asupra temelor şi ideilor sugestive prezente în opera sa. Subiectele prozelor par simple, dar ele sunt universale – căutarea adevărului vieţii, prezentarea adevărului istoric. Esenţa vieţii caută autorul şi eroii săi. „Bunătatea şi curăţenia sufletului ţărănesc moldovean, nepervertite de cultură şi de parvenitism, sunt calităţile de căpătâi

ale scriitorului care devine credibil tocmai prin aceste rădăcini morale care ating fiinţa (...). Nicolae Rusu este un prozator extrem de viu, cu un stil alert şi captivant" [2, p. 1].

După Constantin Cubleşan, opera lui Nicolae Rusu îl aşează pe scriitor în linia tradiţiei celor mai buni prozatori români de după război, iar referinţa critică a lui Ioan Lăcustă, caracterizează perfect scrisul valoros: „Nicolae Rusu este un prozator al spiritului domol, cumpănit, cu mare plăcere de a povesti (...). Fraza sa este molcomă, strunită, cu şlefuiri îndelungi (...), el aduce dinspre proza tradiţională o sclipire de senin şi o privire înţelegătoare caldă asupra omului de rând…" [3, p. 2]. Viaţa, în opinia lui Nicolae Rusu, este un element care există datorită omului, iar omul îşi trăieşte viaţa conform caracterului său, temă abordată şi în opera pe care o vom cerceta.

Acestea fiind zise, despre opera lui Nicolae Rusu putem menţiona ceea ce deja a spus prozatorul într-un text frumos adresat celor mai mici dintre cititori: „Câştigă însă cununa de slavă pâinea care îşi păstrează un timp cât mai îndelungat calităţile. Selecţia şi preţuirea e făcută de un competent şi numeros juriu, în frunte cu un înţelept. Acesta este alb şi uscat de bătrâneţe, incoruptibil şi neîndurător de exigent, Timpul" [4].

A afla, a înţelege, a memora şi a reproduce cu acurateţe, a folosi informaţia pentru a te descurca practic sunt, toate, etape necesare în procesul de învăţare. Dar dacă te abaţi sau deviezi de la oricare dintre ele, nu ai învăţat şi nu ştii. Există un procent periculos, greu de estimat, pentru că nu e studiat, de analfabeţi funcţionali care se definesc prin stagnare la una dintre etapele sus-menţionate. Cauzele se află în parcursul educaţional, de aceea datoria profesorului este de a elabora în aşa mod lecţia, încât fiecare etapă necesară procesului de învăţare să deschidă uşi spre noi revelaţii discipolilor săi. Tehnicile de predare au un rol esenţial, acestea contribuie la bunul mers al procesului de învăţământ şi rezultatele obţinute. Însuşirea unor noi cunoştinţe se poate realiza mai uşor sau mai greu, în funcţie de metodele utilizate.

Competenţa de lectură la elevi este prioritară. „Responsabili pentru calitate rămân, tradiţional, profesorii de limba maternă" [5, p. 59]. Un antidot pentru analfabetismul funcţional sunt atelierele de lectură, deoarece pe lângă satisfacţiile pe care promovează orice fapt de cultură, cartea aduce celui care o citeşte, prilejuri neaşteptate de trăiri spirituale, de reflecţie, de introspecţie, contribuind la modelarea personalităţii şi comportamentului cititorului.

Deci, o lecţie consacrată discuţiilor asupra lecturii este atelierul de lectură pe care ni l-am propus spre realizare în clasa a VIII-a, în baza lucrării *Robul de ieri* de Nicolae Rusu.

În deschiderea atelierului se poate aplica, pentru etapa ***Evocare***, tehnica *Agenda cu notiţe paralele*. Este o tehnică din categoria *reacţia cititorului*, practicată frecvent în scopul de a personaliza impactul unui text la prima lectură.

Elevii citesc din timp textul ce urmează a fi discutat, selectează din el un enunţ, o îmbinare de cuvinte care îi impresionează şi îşi scriu în caiete reflecţiile pe marginea citatului selectat.

În caiet, lucrarea arată astfel:

Citatul	**Comentariul**
„...pentru dânsul fiind important nu faptul cum îl vede lumea, ci, dimpotrivă, cum o vede el.”	Am ales acest citat, deoarece consider importantă şi corectă poziţia personajului principal, Goriţă. Este o modalitate de caracterizare indirectă prin intermediul gândurilor sale. El iubeşte lumea înconjurătoare, considerând-o frumoasă sub toate aspectele sale şi cel mai important – nu este supărat pe ea.

La **Realizarea sensului**, pentru a verifica înţelegerea conţinutului lecturat, ne propunem să utilizăm tehnica *Interogarea multiprocesuală* prin asociere cu tehnica *Găseşte pe cineva…*

1. În modul acesta, fiecare elev primeşte câte o foaie, pe care sunt scrise întrebări care permit examinarea textului urmând paşii taxonomiei lui Bloom, adaptată de Sanders (întrebări literare, de traducere, interpretative, aplicative, analitice, sintetice, evaluative). Apoi merge prin auditoriu şi caută un coleg care ştie răspunsul la cel puţin o întrebare. În timp ce colegul îi răspunde oral, el face notiţe.
2. Partenerul citeşte ce a scris primul şi semnează dacă este de acord cu cele enunţate.
3. Se schimbă cu rolurile. După ce ambii au răspuns la câte o întrebare, îşi caută alţi parteneri.
4. Activitatea se termină atunci când toţi au răspunsurile scrise în foaia lor.
5. Profesorul organizează o discuţie în timpul căreia elevii îşi examinează răspunsurile notate. Scopul ei este ca ei să corecteze toate greşelile în foaia lor şi la plecarea din auditoriu să posede un bun ghid de studiere.

Exemplu de întrebări: *De ce personajul îşi găsea refugiu în ceaţa pe care o provoca ochelarii? De ce Goriţă cerşea la poarta pieţei? Ce sentimente vă inspiră peroanele care cerşesc? Etc.*

La **Reflecţie**, ar fi binevenit să utilizăm activitatea de grup: *Pixuri în pahar* – tehnică de discuţie.

Profesorul afişează poezia *O corabie* de Ella Wheeler Wilcox şi cere să găsească similitudini dintre mesajul poeziei şi mesajului textului *Robul de ieri* de Nicolae Rusu.

1. Elevii care vor să vorbească trec şi îşi pun acolo instrumentul de scris, după care revin la loc.

2. Când toţi doritorii de a participa s-au anunţat pe această cale, profesorul ia câte un pix şi oferă cuvântul posesorului acestuia.
3. Elevii pot fi anunţaţi că subiectul discutat va fi tema eseului pe care îl vor scrie acasă, deci e firesc să facă notiţe pe parcurs.

O corabie se-ndreaptă către est,
Iar alta către vest,
Aceleaşi vânturi care suflă le mână,
Mulţimea pânzelor sale,
Şi nu rafalele,
Încotro mergem o să ne spună.

Ca vânturile mării
Sunt valurile timpului,
Atunci când călătorim prin viaţă,
Sunt trăsăturile sufletului
Cele care determină scopul,
Ce nu depinde de linişte sau de harţă

În cadrul **Extinderii**, vom aplica tehnica *Găsiţi cuvântul-ţintă*.

Profesorul alege un cuvânt relevant pentru subiectul orei şi prin cuvintele *da* sau *nu* răspunde la întrebările elevilor formulate astfel ca să descopere cuvântul-ţintă.

Obiectivul urmărit prin aplicarea acestei tehnici constă în dezvoltarea atenţiei şi a spiritului de observaţie, exersarea operaţiilor de analiză şi sinteză, a capacităţii de presupunere şi discernământ. Exemplu de cuvânt-ţintă: *ochelarii.*

Tehnicile abordate şi textul selectat pentru atelierul de lectură au fost alese cu rigurozitate pentru a obţine cel mai bun randament în clasa de elevi. Povestirea din 2007, *Robul de ieri* a lui Nicolae Rusu, pune în discuţie teme importante sociale şi morale: capitalismul şi şomajul din Republica Moldova; cerşitul ca mod de existenţă confortabil; toleranţă şi artă ş. a. pe care, împreună, le-am supus unei discuţii ample, formând competenţe lectorale, de gândire şi învăţare la elevi.

Bibliografie

1. Ciocan I. Proză scurtă. Chişinău: Arc, 2017.
2. Codreanu T. Povestitorul. Biblio Polis - Vol. 25 (2008) Nr. 1 (Serie nouă). Link:
3. http://bibliopolis.hasdeu.md/index.php?bpa=1631&fbclid=IwAR3aEJnwdtoC7S-qN53ne3IKXko_UFg_-ajQL4l4RE54IGgzYeraImLMGG4
4. Scriitorii Moldovei-copiilor. Biblioteca Naţională pentru copii „Ion Creangă”, Chişinău, 2013. Link: https://www.bncreanga.md/pdf/nicolae_rusu.pdf?fbclid=IwAR3Rw97d2mSU_1rS5_Mm973_oDz7hMwN38sAdWDHH6x8aZew9uzF6vcKnzs
5. Pâinea – povestire dedicată lui Mihai Eminescu. Publicat 27.01.2014 Link:https://orapovesteicaie.wordpress.com/category/nicolaerusu/?fbclid=IwAR0RaGQhj8LglSA9bbtoFJQOqT-4abp3If4MkxGYh5MJHWzVSxcgzdeahs8
6. Cartaleanu T. Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: Pro Didactica, 2008.

CZU: 372.8811.135.1

FORMAREA/DEZVOLTAREA COMPETENŢEI DE AUTOCUNOAŞTERE ŞI AUTOREALIZARE LA ORELE DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Inga Prohor, profesor de limba și literatura română
Liceul Teoretic „Grătieşti”, comuna Grătieşti

Amploarea schimbărilor care au loc în societatea contemporană constituie o provocare pentru întreg sistemul de învăţământ, sistem care are drept obiectiv dotarea elevilor cu strategii acţionale flexibile, instruirea optimă a copiilor pentru a fi prosperi şi productivi în viitor. Trecut printr-un amplu proces de reforme, sistemul de învăţământ din Republica Moldova îşi propune să modeleze încă din şcoală profilul viitorului cetăţean, oferind tuturor copiilor un ansamblu de competenţe funcţionale, necesare pentru o inserţie mai reuşită în viaţa socială. Astfel, când vorbim despre învăţare, cel mai adesea ne gândim la copii, la tineri şi la şcoală. Şcoala îi facilitează elevului/studentului dobândirea unor cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, atitudini şi comportamente necesare pentru formarea personalităţii sale, pentru adaptarea lui la cerinţele vieţii sociale.

Un rol deosebit de important în formarea profilului viitorului absolvent îi revine competenţei de autocunoaştere şi autorealizare. Importanţa acestei competenţe rezidă în capacitatea unei persoane de a-şi planifica activitatea şi acţiunile în concordanţă cu scopurile propuse, prognozând rezultatele aşteptate. Astfel se formează o personalitate cu o poziţie activă în viaţă, ce se poate încadra în soluţionarea problemelor cu caracter personal, dar şi cu caracter social. Societatea are nevoie de personalităţi deschise spre comunicare, cooperare şi colaborare; aceste abilităţi se formează atunci, când elevii sunt antrenaţi să se autocunoască şi autorealizeze. Învăţându-i pe elevi să se autocunoască şi autorealizeze, îi învăţăm să parcurgă calea spre succes - acţionând după un plan bine stabilit, în conformitate cu proiectarea timpului ca resursă. Deci, absolventul şcolii contemporane e necesar să ducă cu sine un înalt nivel de adaptare la schimbare, capabil să-i asigure succesul în viitor.

Autocunoaşterea te ajută să îţi dezvolţi propriul potenţial, să identifici piedicile, dar şi resursele şi posibilităţile de realizare; să poţi obţine starea de congruenţă cu tine însuţi şi cu ceilalţi; să identifici ce este cu adevărat important pentru tine şi pentru ceilalţi; cum să fii în acord cu tine şi cu ceilalţi; să poţi găsi soluţii inovatoare chiar şi în cele mai dificile momente din viaţa personală şi profesională; te învaţă cum să-ţi dezvolţi creativitatea şi spontaneitatea.

O problemă majoră în şcolile noastre constă în a ştii *cum să promoveze învăţarea eficientă* în cele mai variate forme şi tipuri de activităţi. Pentru

valorificarea şi dezvoltarea fiecărui elev în parte trebuie să ţinem seama de particularităţile lui şi de modul de manifestare al fiecăruia. Astfel, e necesară o altă abordare a instruirii, *instruirea diferenţiată,*care răspunde cel mai bine nevoilor elevilor, *se aplică în acord cu disponibilităţile lor, cu interesele şi cu profilul lor de învăţare.*

De multe ori se apreciază că este deştept elevul care are note bune sau un punctaj mare la testele de inteligenţă. Despre aceştia susţinem că sunt „ născuţi inteligenţi".În funcţie de acest aspect ne putem aştepta la următoarele situaţii:dacă un elev e inteligent va avea rezultate bune; dacă are inteligenţa medie, rezultatele pot fi satisfăcătoare, dacă are inteligenţa scăzută speranţele sunt slabe. De aici, putem concluziona că orice modalitate uniformă de predare este, evident, nesatisfăcătoare, de vreme ce fiecare elev este atât de diferit; că fiecare persoană este posesor al unii anumit tip de inteligenţă, care îi determină randamentul asimilării cunoştinţelor, al angajării intelectuale, al implicării profesionale, al interiorizării şi al explicării relaţiilor, al autoexprimării de succes.

Procesul educaţional planificat şi realizat din perspectiva multiplelor inteligenţe (Teoria lui Gardner), condiţionează centrarea pe copil şi individualizarea, facilitează interacţiunea cu lumea, asigură şi susţine succesul în autoexprimare, întăreşte imagine de sine şi sentimentul de competenţă [1, p. 89]. Elevul construieşte cunoştinţele sale parcurgând ceea ce ştie deja printr-o dialectică ce se stabileşte între vechile şi noile cunoştinţe. Prin urmare, şcoala are misiunea de a pregăti, de a educa tânăra generaţie astfel încât să fie aptă să-şi valorifice posibilităţile, să-şi formeze şi să-şi dirijeze acţiunile. Dar, în acelaşi timp, amintind aici cuvintele profesorului Constantin Cucoş care susţinea „că instituţia şcolară acţionează într-un mod oarecum paradoxal: ea pregăteşte individul acum pentru o realitate care apare mai târziu" [2, p. 58]. Nu tot ce învaţă elevii azi se va actualiza, întotdeauna. S-ar putea ca societatea reală să nu mai solicite achiziţiile dobândite. De aceea, şcoala trebuie să pregătească tânărul pentru situaţii polivalente. Astfel, dacă noi, profesorii, avem grijă să-1 învăţăm/obişnuim pe elev să gândească independent, în perspectivă strategică, critic, atunci viitorul lui va fi salvat.

Fiecare elev trebuie să-şi aleagă conştient un domeniu de aplicaţie pentru competenţele pe care le posedă [3, p.124]. Oricât de eficientă ar fi munca noastră în formarea de competenţe, dacă acestea nu au nici un rol în alegerea profesiei, în construirea carierei, efortul a fost inutil, deoarece fenomenul globalizării reclamă o educaţie centrată pe edificarea unei personalităţi capabile să se adapteze la condiţiile vieţii mereu în schimbare, care deţine competenţele necesare oricărui cetăţean pentru

a se integra cu succes. Societatea contemporană, aflată în permanentă schimbare, impune revederea finalităţilor de instruire, pentru o integrare mai eficientă a viitorilor absolvenţi. Reforma învăţământului a dus la schimbarea modelelor didactice tradiţionale cu unele dinamice şi flexibile, participative, adaptabile la transformările vieţii, care generează o nouă abordare a strategiilor de instruire, orientându-le spre formarea competenţelor, calităţilor, abilităţilor, spre încurajarea activităţii mentale a elevilor.

În particular, demersul educaţional este orientat spre dezvoltarea spiritului inventiv şi a creativităţii; a abilităţilor de a lua decizii, de a elabora algoritmi pentru soluţionarea eficientă a diferitelor situaţii-problemă; a capacităţilor de a planifica şi a gestiona proiecte întru realizarea unor obiective; a spiritului antreprenorial, care vizează, în primul rând, capacitatea unei persoane de a-şi pune în practică ideile.

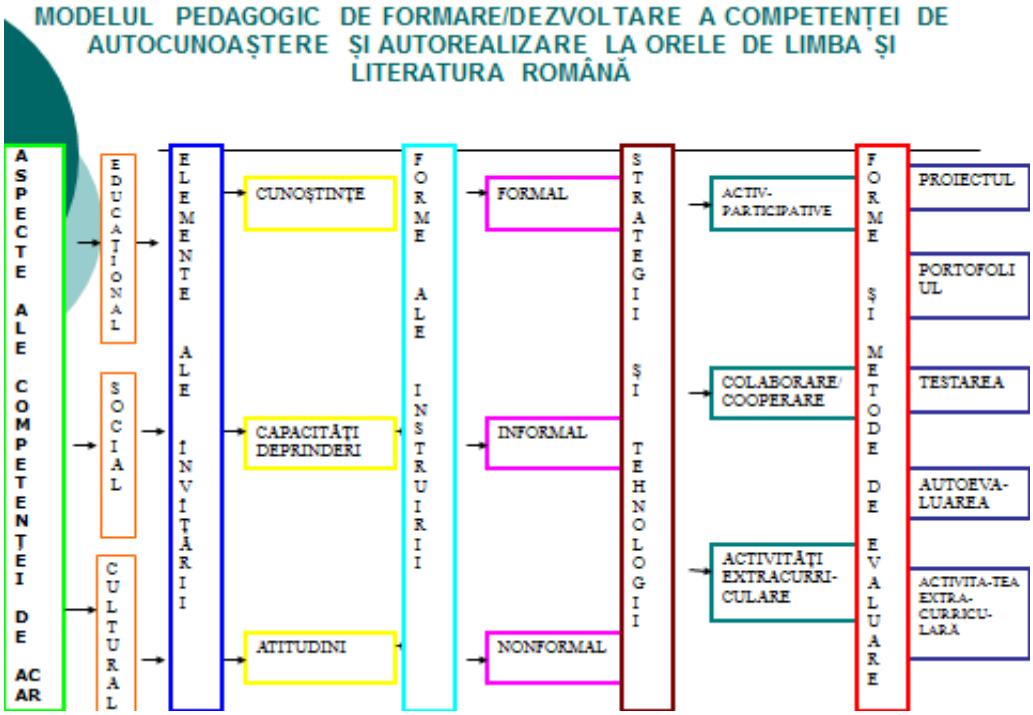
Conform Curriculumului Naţional [4], competenţa de autocunoaştere şi autorealizare înseamnă formarea competenţei de a se cunoaşte şi a se realiza în baza unui plan în activitatea de învăţare şi de odihnă, a competenţei de a stabili legătură între propriile capacităţi, eforturi şi rezultatele activităţii. Se impune, în acest sens, în primul rând, asigurarea suportului motivaţional necesar; dezvoltarea motivaţiei intrinseci pentru învăţare, cultivarea încrederii copilului în forţele proprii, stimularea curiozităţii şi consilierea acestuia în vederea asumării unor obiective realiste şi realizabile pe termen lung, dar şi a unor obiective şi acţiuni pe termen scurt ce va contribui la formarea competenţei de autocunoaştere şi autorealizare.

În formarea competenţei de autocunoaştere şi autorealizare ,,apar noi tendinţe, care prevăd înlocuirea instruirii tradiţionale – cunoştinţe-sesizare-experienţă” de aplicare a cunoştinţelor în diferite domenii cu „instruirea dezvoltată - experienţă-reflecţiune-cunoştinţe” şi aplicarea acestora în diverse situaţii [5, p. 138]. Reperele teoretice şi epistemologice de dezvoltare a competenţei de autocunoaştere şi autorealizare, studiul cadrului curricular, precum şi datele obţinute din chestionarea elevilor şi părinţilor au servit la sintetizarea unui *model pedagogic* de dezvoltare a competenţei de autocunoaştere şi autorealizare la elevi. Astfel, conform modelului pedagogic, activitatea de dezvoltare a competenţei de autocunoaştere şi autorealizare se bazează pe aspectele: educaţional, social, cultural.

Aspectul educaţional - realitatea confirmă faptul că în şcoală competenţa de autocunoaştere şi autorealizare se formează în cadrul orelor de limba şi literatura română cu caracter practic, în diferite stiluri funcţionale.

Aspectul social - competenţa de autocunoaştere şi autorealizare trebuie privită nu doar din perspectivă strict educaţională, ci şi ca indicator de integrare socială, care

include elevul într-un context situaţional dat, determinându-i reacţii, opinii, emoţii, cu alte cuvinte, activându-i toate resorturile care pot asigura inserţia socială a acestuia.



Aspectul cultural - un aspect esenţial al orelor de limba şi literatura română este construirea la elevi a unui sistem de valori, specifice comunităţii căreia aceştia îi aparţin, în măsura în care să-i asigure descoperirea propriei identităţi, la construirea căreia îl face părtaş activ. În acest sens, orele de limba şi literatura română pot asigura conştientizarea identităţii individului, în dimensiunile intelectuală, afectivă şi morală. Cultura asigură deschiderea spre valorile celuilalt, facilitând atitudinea de respect şi de comparare cu valorile proprii şi naţionale.

Numeroase studii demonstrează că strategiile didactice ce stau la baza formării competenţei de autocunoaştere şi autorealizare se constituie dintr-un ansamblu complex şi circular de metode, tehnici, mijloace de învăţământ şi forme de organizare ale activităţii, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficienţă a produselor învăţării ce asigură dezvoltarea proceselor cognitive superioare, a abilităţilor de comunicare, în îmbunătăţirea motivaţiei, a stimei de sine, în dezvoltarea personalităţii. Câştigul elevilor, în acest sens, este mare: dezvoltă capacităţile sociale de comunicare şi de adaptare la regulile stabilite; succesele înregistrate în soluţionarea colectivă a problemelor sunt mai mari; este stimulată gândirea critică, creativă şi laterală; dezvoltă încrederea în propriile puteri; promovează o atitudine pozitivă, respectul reciproc şi toleranţa; motivează participarea activă şi implicarea în sarcina colectivă.

Deci, prin competenţa de autocunoaştere şi autorealizare se înţelege un rezultat, un produs, un comportament în aspect educaţional, ce se preconizează pentru a fi obţinut, format. În cazul în care rezultatul, produsul preconizat este obţinut, format, competenţa respectivă devine finalitate, foarte importantă pentru o inserţie socială de succes. În acest context competenţa de autocunoaştere şi autorealizare vizează următoarele calităţi: disciplină, organizare, planificarea conştientă şi punerea în aplicarea persistentă a planului de activităţi, respectarea voluntară a unor reglementări, norme; independenţa, punerea în aplicare a unei activităţi de sine-stătătoare, capacitatea de organizare a activităţilor; răbdare, stabilitate, capacitate de autocontrol în rezolvarea unor situaţii dificile; iniţiativă, creativitate, raţionament, încredere în forţele proprii, operativitate în realizarea sarcinilor; persistenţă în obţinerea unor rezultate finale şi în preîntâmpinarea unor greutăţi spre realizarea finalităţilor.

Concluzii. Menirea şcolii contemporane este de a forma la elevi o atitudine strategică, ce se caracterizează prin iniţiativă, comportament proactiv în viaţa personală şi socială, anticiparea riscurilor şi proiectarea acţiunilor compensatorii.

Prin formarea/dezvoltarea competenţei de autocunoaştere şi autorealizare elevul este pus să înveţe şi să-şi dirijeze propria învăţare, orientându-se să-şi proiecteze individual activităţile, să atingă un scop, să realizeze sarcina propusă, în conformitate cu un plan bine stabilit. Teoria lui Gardner privind inteligenţele multiple consideră că o inteligenţă este un mod de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse considerate utile în situaţii concrete de viaţă precum şi dezvoltarea şi formarea competenţei de autocunoaştere şi autorealizare la orele de Limba şi Literatura română.

Bibliografia

1. Păcurari O. Instruirea diferenţiată din perspectiva noilor teorii ale inteligenţei; implicaţii pentru formarea cadrelor didactice. teză de doctorat. București, 2004.
2. Cucoş C., Popa N.L. ‚Educaţia în societatea cunoaşterii: globalizare, internaţionalizare, informatizare”. În: Psihopedagogie. Iaşi: Polirom, 2009.
3. Ciobanu O. Comunicare didactica. Bucureşti: A.S.E., 2003. 132 p.
4. Curriculum pentru clasele V - IX la Limba şi Literatura română. Ştiinţa, 2010.
5. Isac Şt. Evaluarea competenţelor de comunicare transdisciplinare la orele de limba şi literatura română. Probleme actuale ale teoriei şi practicii evaluării în învăţământ. Chişinău, 2007. p. 249-253.
6. Ghid de implementare a curriculumului la limba şi lit. Română. Ştiinţa, 2010.
7. Isac Şt. Dezvoltarea competenţelor comunicative vs. anglicismele recente în limba română. Chişinău, 2004.

CZU: 372.8811.135.1

SCRIEREA CREATIVĂ – O NECESITATE CURRICULARĂ ACTUALĂ

Ala Radu, dr. în șt. pedagogice, profesor de limba și lit. română
LT „Iulia Hasdeu”, Chişinău

Scrierea creativă reprezintă o premisă în cadrul unităţilor de conţinut curricular, vizând dezvoltarea competenţei specifice 4: *Producerea textelor scrise de diferit tip şi pe suporturi variate, manifestând comportament lingvistic autonom şi originalitate,* unitatea de competență 4.1. *Scrierea textelor metaliterare, reflexive, funcţionale, imaginative în bază de algoritmi şi scheme* a Curricumului şcolar la limba şi literatura română, clasele a X-a - a XII-a [2, p. 15] şi a competenţelor specifice 10. *Valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situaţii de comunicare orală şi scrisă*/ 13. *Producerea textelor care reflectă propriile experienţe senzoriale, idei, judecăţi, opinii, argumente*, subcompetenţa 10.1. *Utilizarea adecvată a mijloacelor expresive ale limbii (sinonime, antonime, figuri de stil) în textul produs (scris/oral)/* 13.1. *Reflectarea propriei experienţe într-un text, în limita de ½ pagină (autobiografie); relatarea unei experienţe proprii, opinie despre sine; autoprezentare* a Curricumului şcolar la limba şi literatura română, pentru învăţământul gimnazial (clasele V-a – a IX-a) [1, p. 33], astfel, Curricula prevede formarea competenţelor de scriere reflexivă, imaginativă, argumentativă.

Scrierea creativă poate deveni şi un Curs opţional adresat elevilor din clasele de gimnaziu/ liceu şi răspunde necesităţii de a educa persoane creative şi independente în gândire. Interesul curent pentru scrierea creativă este atât de mare, devenind o necesitate în foarte multe ţări, la diferite niveluri de şcolarizare obligatorie, în ideea dezvoltării creativităţii personale, fiind un slogan în vogă în educaţia secolului XXI [4, p.129].

Scrierea creativă presupune valorificarea inteligenţei lingvistice/ verbale. Finalitatea este producerea de texte scrise coerente şi originale, necesare în diverse momente de formare academică, dar şi în viaţa socială.

În vederea dezvoltării competenţelor specifice sus-numite se produc texte proprii, aplicând diverse strategii didactice, respectând algoritmi şi scheme, urmărind obiectivele scrierii creative, în cadrul diferitor unităţi de conţinut, etape ale lecţiilor, precum ateliere de scriere / discuţie: scrierea în baza cuvântului, scrierea ghidată de imagine, scrierea inspirată de obiect, scrierea în baza textului, scrierea care valorifică experienţa personală…

Modele aplicative:

Clasa a X-a

CS 4. Producerea textelor scrise de diferit tip şi pe suporturi variate, manifestând comportament lingvistic autonom şi originalitate.

4.1. Scrierea textelor metaliterare, reflexive, funcţionale, imaginative în bază de algoritmi şi scheme.

Unitatea de conţinut: *Literatura este o cunoaştere deplină a vieţii*.

Evocare *Câmp asociativ/ Scriere liberă*

(Profesorul ţine în mână un obiect - o piatră. Elevii fie că alcătuiesc un *câmp asociativ* al lexemului dat, fie elaborează o *Scriere liberă*).

Realizare a sensului

- Lectura textului *Aşadar* de Anatol Codru.

6 De ce? - Reflectează asupra sensului comunicat în versurile: *Cugetată, piatra este modul concret al materiei prime/ În punctul ei maxim de se umaniza*.

Studiu de caz - Pe baza imaginilor, relatează în ce se poate transforma piatra. Pronunţă-te cu referire la: cetate, mănăstirea rupestră, cruce. [6, p.129].

Reflecţie *Revizuire circulară*

- Construiţi 3 echipe în conformitate cu imaginea selectată.
- Citiţi-vă reciproc textele.

Extindere

- Argumentează că piatra cetăţii e un semn al existenţei poporului în timp, piatra mănăstirii şi a crucii sunt semne ale credinţei şi culturii unei naţiuni.

Prin urmare, se aplică principiul *sincretismului artelor, corelării transdisciplinare/interdisciplinare* [2, p. 3].

Clasa a VII-a

În urma studiului textului *Limba noastră* de Alexei Mateevici de organizează un *atelier de scriere* [3, p. 53].

Unitatea de conţinut: *Limba - principalul mijloc de comunicare umană*

CS: 13. Producerea textelor care reflectă propriile experienţe senzoriale, idei, judecăţi, opinii, argumente.

Subcompetenţa: 13.1. Elaborarea textelor reflexive, bazate pe experienţa proprie, în limita de 1 pagină.

Evocare *Pagină de jurnal*

- Descrie „în pagină de jurnal” o experienţă de comunicare nereuşită. Insistă asupra cauzelor eşecului.

1. Citeşte textul scris.

Realizare a sensului

6 De ce? – Alege una din afirmaţiile de mai jos:

a. Fiecare om trebuie să vorbească foarte bine o limbă.
b. În ziua de azi, fiecare om trebuie să cunoască mai multe limbi, pentru a se integra în societate.
c. Trebuie să cunoşti limba/ limbile strămoşilor tăi.

1. Aplică tehnica 6 *De ce?* în raport cu afirmaţia aleasă. Scrie mai întâi doar răspunsurile la întrebările *de ce?*, lăsând loc pentru fiecare răspuns într-un alineat.
2. Verificaţi-vă reciproc (cu un coleg), dacă aţi aplicat consecvent tehnica şi nu aţi pierdut firul argumentării, nu aţi înlocuit cauza prin scop. Răspunsul la oricare dintre întrebările *de ce* nu trebuie transferat asupra scopului.

Reflecţie *Revizuire circulară*

- Construiţi 3 echipe în conformitate cu afirmaţia selectată.
- Citiţi-vă reciproc textele.

Extindere

- Intitulează textul [5, p. 114].

Aşadar, scrierea creativă e una primordială în cadrul lecţiilor de limba şi literatura română, formând diverse competenţe de comunicare scrisă/ orală, un vorbitor bun al limbii române.

Bibliografie

1. Curriculum şcolar pentru disciplina Limba şi literatura română clasele a V-a - a IX-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010. p. 33.
2. Curriculum şcolar pentru disciplina Limba şi literatura română clasele a X-a - a XII-a. Chişinău, 2019. p. 15.
3. Cartaleanu T., Ciobanu M., Cosovan O. Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a VII-a. Chişinău: Ştiinţa, 2018. p. 53.
4. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. Modele conceptuale ale cursurilor opţionale pe aria curriculară Limbă şi Comunicare. Chişinău, 2017, p. 129.
5. Cartaleanu T., Cosovan O. Ateliere de lectură, scriere, discuţie. Chişinău: Ştiinţa, 2014. p. 114.
6. Cristei T., Cartaleanu T., Cosovan O., Ghicov A. Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a X-a. Chişinău: Cartdidact, 2012.

CZU: 37.015

DE LA PLURIDISCIPLINARITATE SPRE TRANSDISCIPLINARITATE

Victoria Revenco, prof. de limba și lit. română și did. limbii române, gr. did. II
Ludmila Dubciuc, prof. de matematică și did. matematicii, gr. did. superior
Colegiul „Mihai Eminescu” din Soroca

În orice sistem de educaţie, învăţarea ar trebui să se spijine pe următorii piloni aflaţi în interacţiune directă: „a învăţa să ştii”, „a învăţa să faci”, „a învăţa să faci împreună”, „a învăţa să fii” (J. Delors) şi „a învăţa să te transformi pe tine însuţi şi să schimbi societatea” (Shaffer).

Dinamica socială a ultimelor decenii aduce în faţa lumii contemporane o serie de provocări, faţă de care domeniul educaţiei nu poate ramâne indiferent. Tradiţional, în învăţământ, predomină abordarea monodisciplinară, unde organizarea informaţiei este unilaterală, corectă, riguroasă, dar nu pune accent pe elementele transferabile, dar competenţele, valorile şi atitudinile de care au nevoie elevii noştri pentru reuşita personală şi socială nu pot fi formate în întregime prin intermediul disciplinelor şcolare clasice. Noua educaţie are obligaţia de a apropia procesul educaţional de viaţa cotidiană a elevilor şi de nevoile comunităţii în care aceştia trăiesc, de a avea în vedere complexitatea rolurilor pe care le vor juca elevii de azi în societatea viitoare: de la acela de fiinţă autonomă, de membru al familiei şi al unei colectivităţi, de cetăţean şi producător, până la acela de subiect şi obiect al multiplelor şi diverselor experienţe succesive de viaţă, care îl vor ajuta să se cunoască pe sine şi să abordeze o concepţie democratică, manifestându-se ca fiinţă liberă, creatoare. Din aceste considerente, e nevoie de un demers educaţional captivant, care să-i ofere posibilitate fiecărui elev să se axeze pe aptitudinile şi interesele individuale şi să-şi dezvolte acele abilităţi care i-ar permite integrarea şi existenţa sa în societate.

Problema care se pune este aceea a depăşirii frontierelor rigide, a deplasării accentului spre conştientizare, cooperare, gândire critică şi creativă, spre adaptabilitate şi interpretarea lumii mereu în schimbare, iar cheia succesului constă în proiectarea, organizarea şi realizarea unui demers didactic *in, între şi dincolo de orice disciplină* - abordare pluri-, transdiciplinară a învăţării.

Pluridisciplinaritatea se referă la studierea unui obiect dintr-una şi aceeaşi disciplină prin intermediul mai multor discipline simultan. [B. Nicolescu, 1999]. Acest tip de învăţare presupune utilizarea în practica pedagogică a inteligenţelor multiple, care favorizează dezvoltarea capacităţilor individuale ale elevilor. Despre importanţa acestora, H. Gardner, în lucrarea *Teoria inteligenţelor multiple. Noi orizonturi* [2, p. 25], susţine: „Inteligenţa este abilitatea de a rezolva probleme sau de

a crea produse care sunt valorizate în cadrul uneia sau mai multor culturi". În acelaşi tratat, autorul declară: „În măsura în care aproape fiecare rol cultural cere mai multe inteligenţe, devine important să considerăm indivizii ca o colecţie de aptitudini." [2, p. 22]

B. Nicolescu (1999) consideră *transdisciplinaritatea* – aşa cum indică prefixul „trans-" ceea ce se află în acelaşi timp *între* discipline, *înăuntrul* diverselor discipline şi *dincolo* de orice disciplină. Abordarea transdisciplinară are ca finalitate înţelegerea realităţii actuale într-un mod unitar şi permite dezvoltarea competenţelor sociale şi integrarea tinerei generaţii într-o societate în continuă evoluţie.

Abordarea integrată, specifică transdisciplinarităţii este centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieţii cotidiene, prezentate aşa cum afectează şi influenţează ele viaţa noastră.

Abordarea pluri- şi transdiciplinară a învăţării are o serie de avantaje:

- permite stabilirea unei relații biunivoce de învăţare între cei doi parteneri: educabil –educator;
- se trece la tipul de învăţare conceptuală aprofundată şi utilă, pe tot parcursul anului şcolar;
- angajarea elevilor în procesul de învăţare prin probleme provocatoare, semnificative, adaptate nivelului lor cognitiv;
- procesul de învăţare se centrează pe investigaţie colaborativă, învăţare integrată,
- identificare şi rezolvare de probleme;
- se corelează cu evaluarea continuă, formativă.

Pregătirea şi motivarea copiilor şi a tinerilor pentru învăţare continuă, într-o lume în schimbare, formarea personalitaţii şi dezvoltarea creativităţii, acumularea informaţiei şi utilizarea ei în scopuri utile, reprezintă principalele obiective ale politicii educaţionale ale şcolii modern. Întrebarea care orientează demersul transdisciplinar este: *Cum îi putem învăţa pe elevi să devină cetăţeni mai buni?* Răspunsul ar fi: *Doar prin prizma centrării pe elev, în scopul dezvoltării competenţelor de comunicare.*

În acest sens, optând pe concepţia psihopedagogiei centrate pe cel ce învaţă, este binevenit sfatul clasic al lui J. J. Rousseau: „Nu-i ţineţi elevului predici prea înţelepte. El va căpăta deşteptăciune prin experienţă" [3, p. 120].

„Învăţarea centrată pe copil este o abordare a educaţiei care se focusează pe nevoile elevului, şi nu pe ale celorlaţi actanţi ai procesului educaţional, cum ar fi profesorii ori administraţia instituţiei," consideră C. Rogers [*Apud* 4, p. 89].

Reieşind din ultimele tendinţe din domeniul educaţiei, abordarea transdisciplinară în cadrul orelor este centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieţii cotidiene. Abordarea integrată, specifică transdisciplinarităţii, este reprezentată aşa cum afectează şi influenţează viaţa de zi cu zi. Cunoştinţele dobândite prin învăţare devin o adevărată bogăţie şi sursă de putere.

Anume această situaţie ne-a motivat să organizăm activitatea pluri-, transdisciplinară, *Panteonul personalităţilor enciclopedice*, pregătită de profesoarele de limba şi literatura română- Revenco V., Neagu T. şi Bulat D., susţinute de profesoara de matematică – Dubciuc L. şi profesoara de istorie – Rebeja V. Scopul activităţii a constituit formarea la elevi a competenţei de cunoaştere științifică în context pluri/transdisciplinar, prin abordarea integrată a conţinuturilor de studii.

Elevi din diferite grupe ale anului II (cl. XI) au fost antrenați într-un atelier de lucru în cadrul căruia au avut de tratat un subiect din perspectiva diferitelor discipline şcolare: limba şi literatura română, istoria, matematica, educaţia muzicală şi educaţia plastică. S-au parcurs următorii itemi:

1. Prin intermediul rebusului și a diferitelor tipuri de calcule matematice, descoperiţi personalităţile remarcabile ale literaturii române: V. Alecsandri, D. Cantemir, M. Sadoveanu;
2. În baza suportului teoretic, demonstrați caracterul enciclopedic al personalităților;
3. Intuiţi scopul atelierului şi argumentaţi necesitatea realizării acestuia;
4. În urma audierii secvenţei muzicale, stabiliţi legătura dintre secvenţa audiată şi personalităţile prezentate;
5. Cercetaţi subiectul din perspectiva inteligenţelor multiple:
   - Inteligenţa lingvistică – Creaţi monologul lui D. Cantemir cu privire la viaţa şi activitatea sa;
   - Inteligenţa logico-matematică – Alcătuiţi o formulă matematică sau o ecuaţie care să prezinte viaţa şi activitatea lui M. Sadoveanu;
   - Inteligenţa vizual-spaţială – Reprezentaţi, prin desen, elemente semnificative/ simboluri specifice vieţii şi creaţiei lui V. Alecsandri.
6. În baza informaţiilor acumulate în cadrul acestui atelier de lucru, propuneţi un şir de obiective, care ar servi drept orientări în dezvoltarea ulterioară a personalităţii voastre şi completaţi treptele succesului în proiectarea unui viitor prosper.

Aderând la o inteligenţă sau alta, s-a pus accent pe coloritul mesajului emis. De exemplu, în discursul monologului cantemirian, s-a urmărit respectarea următoarelor

cerinţe: gradul înalt de subiectivitate, exprimarea persuasivă, retorică, seductivă şi incitativă. Deosebit de important în realizarea compoziţiei, pe lângă corectitudine şi coerenţă, a fost să păstreze legea identităţii cuvintelor.

Acest atelier a fost o îmbinare reuşită de activităţi pluridisciplinare(itemii I, II, IV, V) şi transdisciplinare (itemii III, VI), care au favorizat implicarea activă şi cu entuziasm a actorilor educaţionali. Elevii au fost cei care au trăit satisfacţia reuşitei personale, având oportunitatea de a-şi manifesta aptitudinile individuale în realizarea sarcinilor, iar noi, cadrele didactice, ne-am iniţiat cu plăcere într-un experiment nou – cel de organizare a unei activităţi comune, cu implicarea profesorilor de la diferite catedre metodice.

Prin activitatea desfăşurată, am încercat să ne racordăm la cerinţele moderne ale politicilor educaţionale. Am obţinut o experienţă profesională cu impact benefic asupra elevilor şi activităţii didactice personale. Matematica şi limba/literatura română sunt discipline diametral opuse ca şi esenţă, dar anume aceasta a fost provocarea. Este cunoscut faptul că matematica a avut întotdeauna un rol hotărâtor în dezvoltarea gândirii, acea dimensiune specific umană care stă la baza progresului şi constituie impulsul dinamicii sociale. Scopul implicării, din punct de vedere matematic, a fost incălzirea minţii, plasând elevii în situaţia de a deveni conştienţi de propria gândire, de a şti ,,ce fac" şi ,,pentru ce fac", de a se exprima într-un limbaj corect şi precis. Activităţile matematice au avut un caracter dinamic, de captare a atenţiei şi cu o ordonare logică de introducere în subiectul de bază al orei transdisciplinare.

În concluzie, indiferent de tipul de integrare abordat în procesul de învăţare, proiectarea integrată şi organizarea învăţării se centrează pe învăţarea prin descoperire, pe învăţarea prin cercetare, pe baza viziunii constructiviste şi globale asupra lumii înconjurătoare, iar cel mai puternic argument pentru integrarea disciplinelor este însuşi faptul că *viaţa nu este împărţită pe discipline* (J. Moffett).

Bibliografie

1. Basarab N. Transdisciplinaritatea (manifest). Editura Polirom, Iaşi, 1999. p. 23.
2. Gardner H. Teoria inteligenţelor multiple. Noi orizonturi. Bucureşti: Sigma, 2006. p. 22, 25.
3. Guţu Vl. (coord.) Chicu V., Dandara O. et.al. Educaţia centrată pe cel ce învaţă. Ghid metodologic. Chişinău: CEP USM, 2009. p. 120.
4. Pălărie V. Pedagogie. Chişinău: Univers Pedagogic, 2007. p. 34.

CZU: 371.3.811+821

ABORDAREA INTER- ŞI TRANSDICIPLINARĂ LA ORELE DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ PRIN METODA PROIECTULUI (INSTITUŢII CU PREDARE ÎN LIMBILE MINORITĂŢILOR NAŢIONALE)

Alisa Russu
Liceul Teoretic „N. Gogol”, mun. Chişinău

În prezent, modernizarea învăţământului se face cu plasarea accentului pe calitatea demersului educaţional, pe formarea atât a competenţelor transversale /transdisciplinare, cât şi specifice, pe educarea unei personalităţi complexe, care să-şi poată realiza plenar potenţialul pe care îl are, apt să-şi valorifice abilităţile, cunoştinţele pe care le deţine pe tot parcursul vieţii. Interdisciplinaritatea vine în ajutorul atât a profesorului, cât şi a elevului. Astfel, elevul obţine cunoştinţe temeinice, ce pot fi utilizate cu succes în cadrul diverselor activităţi, iar profesorul se bazează pe atragerea elevului la predarea temei noi, cunoscând deja unele informaţii analizate la alte ore. În societatea noastră avem nevoie de oameni care să gândească interdisciplinar, care să poată trece de la un domeniu la altul cu multă uşurinţă, iar şcoala este cea care ar trebui să-i pregătească. Un învăţământ inter- şi transdisciplinar poate să-i ajute pe elevi să privească lumea cu mai mult interes, să asimileze valorile fundamentale, să poată distinge mai uşor scopurile şi mijloacele.

Indiferent că este vorba de ,,Comunicare în limba română”, ,,Matematică şi ştiinţe, tehnologii”, ,,TIC”, ,,Dezvoltare personală”, etc., metoda proiectelor le oferă copiilor posibilitatea de a cunoaşte în profunzime domenii noi, de a acumula cunoştinţe în mod independent şi de a se forma, întrucât le stimulează creativitatea, spiritul de iniţiativă, capacitatea de a comunica şi lucra în echipă. În centrul metodei proiectelor se află o temă, în a cărei abordare şi soluţionare vor fi implicate mai multe discipline. „Elevul viitorului va fi un explorator,” spune Marshall McLuhan. Pentru aceasta el trebuie să fie conştientizat de importanţa învăţării prin cercetare, prin descoperire, de importanţa realizării conexiunilor între diferitele discipline.

În vederea realizării unei activităţi educaţionale pertinente, este nevoie de a găsi în setul tehnologiilor de predare-învăţare-evaluare acea metodă care *articulează aspectele disjunctive ale formării* şi de a o pune în circuitul activ al învăţării. În felul acesta, prinde contur ideea că sensul activităţii de dezvoltare a comunicării prin *metoda proiectului* se află în relaţia dintre cei care comunică. Aşadar, ideea este nu doar aceea de a şti ce facem comunicând, ci, mai ales, aceea ce „face” comunicarea pentru elevi în aspectul produselor învăţării. În contextul formării de competenţe, învăţarea bazată pe proiect, ca model de instruire centrat pe elev, devine tot mai

populară, câştigând teren în bunele practicile de instruire, elevii fiind tot mai des implicaţi în procesul de învăţare autonomă, având posibilitatea de a analiza, de a cerceta „probleme complexe, provocatoare, care se aseamănă cu cele din viaţa reală”. Ideea învăţării bazate pe proiect a fost lansată de J. Dewey, care a denumit-o iniţial „învăţarea prin acţiune”, apoi, preluată şi popularizată de W. H. Kilpatrick, Ronald Marx, J. Proulx, Cerghit I., Cristea S., Ciolan L., etc. În cadrul general al ştiinţelor acţiunii şi organizării, proiectul se tratează ca o „entitate constituită dintr-un ansamblu de mijloace umane şi materiale, reunite pentru o durată determinată de timp, pentru a atinge un obiectiv precis, urmând un plan de studiu definit în mod riguros”. Proiectul, fiind un instrument care poate fi aplicat în diverse activităţi şi domenii, şi-a găsit locul în pedagogie sub diverse forme: de proiect pedagogic, proiect al instituţiei, proiect didactic etc.

Metoda proiectului este o tehnologie educaţională complexă, cu un real potenţial formativ, care oferă elevilor posibilitatea de a demonstra *ce ştiu* şi, mai ales, *ce ştiu să facă*, punându-i în situaţia de a căuta, sintetiza, asocia, compara, lucrând individual, în perechi sau în grup, interacţionând cu mediul înconjurător în construirea cunoştinţelor sale, comunicând cele realizate la anumite etape ale activităţii, inclusiv la evaluarea sumativă, ea fiind o motivaţie clară, reală şi extrem de stimulatoare pentru exerciţiul vorbirii. În dependenţă de scopul propus spre realizare, *Kilpatrick* distinge patru tipuri de proiecte de învăţare: proiecte constructive, artistice, de soluţionare a unei probleme, de grup. *J. Proulx* a clasificat proiectele conform: timpului rezervat realizării proiectului, subiecţilor implicaţi, naturii activităţii de învăţare, dimensiunilor strategice. Cercetătorii ruşi *E. Polat, M. Breighina* propun clasificarea proiectului conform: metodei dominante în procesul proiectării, conţinutului obiectual, caracterului coordonării proiectului, caracterului contactelor, numărului de participanţi, duratei de realizare. În cadrul proiectului, elementul central în jurul căruia se construieşte logica demersului, este intenţia sau scopul pe care îl sprijină proiectul. Aşadar, orice proiect este un instrument care serveşte un scop. Persoana care elaborează un proiect este motivată în acest demers de forţa sau intensitatea cu care doreşte să realizeze un scop determinat.

Sintetizând informaţiile oferite de sursele pedagogice, etapele şi operaţiile care alcătuiesc algoritmul proiectării didactice sunt următoarele:

Tabelul 1. Etapele şi algoritmul proiectării didactice

Etape	Operaţii
Precizarea Obiectivelor	1. Înainte de a face orice altceva, stabiliţi cât mai concret cu putinţă „ce ştie şi ce va şti să facă" elevul. 2. Verificaţi dacă ceea ce aţi stabilit este în consens cu programa de învăţământ.
Analiza Resurselor	4. Analizaţi şi selectaţi conţinutul învăţării. 5. Analizaţi şi organizaţi capacităţile de învăţare ale elevilor. 6. Analizaţi resursele materiale disponibile.
Elaborarea Strategiei	7. Alegeţi materialele didactice necesare. 8. Alegeţi mijloacele de învăţământ de care aveţi nevoie. 9. Combinaţi materialele şi mijloacele în strategii didactice fixate pe obiectivele operaţionale. 10. Imaginaţi în întregime „scenariul" desfăşurării didactice.
Elaborarea sistemului de evaluare a activităţii	11. Elaboraţi sistemul de evaluare a instruirii (textul formativ, evaluarea calităţii şi eficienţei activităţii)

Este important ca de la bun început să fie stabilite structura şi criteriile de evaluare ale proiectului, de exemplu:

Tabelul 1.1. Structura proiectului şi criterii de evaluare

<table>
<tr><th colspan="2">STRUCTURA PROIECTULUI:</th><th>CRITERII DE EVALUARE
(orientative, se pot referi la următoarele capacităţi/competenţe ale elevilor)</th></tr>
<tr><td>Titlul, Tema</td><td></td><td rowspan="6">→ utilizarea corespunzătoare a metodelor de lucru alese şi a bibliografiei;
→ aplicarea unor tehnici de observare, sistematizare;
→ aplicarea, generalizarea şi interpretarea logică a datelor, rezultatelor;
→ organizarea riguroasă a ideilor şi a materialelor în raportul/ prezentarea finală;
→ redactarea cu acurateţe a desenelor şi diagramelor, a calculelor;
→ prezentarea raportului final (calitatea prezentării/ ţinuta etc.);
→ asumarea, în clasă, a unor standarde de calitate pentru realizarea proiectului este facilitată de stabilirea termenelor şi formularea criteriilor de evaluare împreună cu elevii.</td></tr>
<tr><td>Introducere</td><td>argumente, motivare, întrebări desprinse din temă</td></tr>
<tr><td>Desfăşurarea Proiectului</td><td>planul de lucru metode, materiale, etape, termene</td></tr>
<tr><td>Rezultate</td><td>sistematizate, ilustrate (grafice, sinteze, desene, tabele, înregistrări audio şi video, …)</td></tr>
<tr><td>Concluzii</td><td>interpretări, opinii personale, soluţii propuse, generalizări</td></tr>
<tr><td>Bibliografie</td><td>lista lucrărilor, surselor Internet consultate</td></tr>
</table>

Inter- şi transdisciplinaritatea ca modalitate de apreciere a cunoştinţelor şi capacităţilor elevilor se reflectă în portofoliile acestora care includ desene, scheme, diagrame alcătuite de elevi în baza analizei textelor, fotografii, hărţi contur, interviuri, articole ziarele şcolare, etc. Abordarea transdisciplinară la orele de Limba li literatura română dezvoltă abilităţi de comunicare, expunere liberă, interpretare, elevii îşi îmbogăţesc cultura generală prin informaţii din istoria artelor, formându-şi valori şi atitudini.

Proiectul ales spre exemplificare este ***Proiectul-bilanţ: „M. Sadoveanu – Ştefan cel Mare al literaturii române”***, fiind unul de cercetare interdisciplinară, ale cărui obiective le-am derivat din valorile şi atitudinile care guvernează programa de liceu: formarea unor reprezentări culturale despre valorile realismului românesc, dezvoltarea abilităţilor de gândire critică- reflexivă, cultivarea plăcerii de a citi, încurajarea originalităţii, declararea surselor, cultivarea gustului pentru lectura critică.
Subiectul proiectului-bilanţ: „M. Sadoveanu – Ştefan cel Mare al literaturii române”
Tipul proiectului: Proiect de evaluare
Scopul proiectului: Valorificarea creaţiei sadoveniene
Clasa: XI-a, profil real
Obiectivele proiectului:

1. să citească despre viaţa şi activitatea lui M. Sadoveanu şi să creeze portretul de creaţie a scriitorului;
2. să redea conţinutul romanului „Baltagul”, pornind de la planul întocmit la ore;
3. să structureze informaţiile selectate, comparând romanul „Baltagul” de Mihail Sadoveanu cu balada populară „Mioriţa”;
4. să descrie drumul parcurs de Vitoria Lipan într-o prezentare „Pe urmele lui Nechifor…”;
5. să clasifice şi să caracterizeze personajele (principale) a romanului „Baltagul”;
6. să creeze un pliant-buclet al filmului „Baltagul”;
7. să scrie o invitaţie la vizionarea filmului „Baltagul”;
8. să creeze o prezentare virtuală a Casei muzeu a lui M. Sadoveanu din Iaşi;
9. să creeze o prezentare Power Point, respectând parametrii propuşi;
10. să folosească tehnologiile informaţionale şi comunicative (TIC).

Competenţe vizate: Uzul diverselor strategii de lectură şi elaborare rezumatului informaţiei.
Perioada de realizare: 3 săptămâni.
Resurse: internet, instrumente digitale, viaţa şi activitatea lui M. Sadoveanu, romanul „Baltagul”.
Produs final: prezentare Power Point, pliant-buclet, invitaţie.

Descrierea proiectului

Dragi elevi, Mihail Sadoveanu a fost un scriitor, povestitor, nuvelist, romancier, academician şi om politic român. Este unul dintre cei mai importanţi şi prolifici prozatori români din prima jumătate a secolului al XX-lea, având o carieră ce se întinde pe parcursul a cincizeci de ani. Este cunoscut mai ales pentru romanele sale

istorice şi de aventuri, deşi autorul a creat pagini nemuritoare despre lumea ţărănească din Moldova.

Realizaţi o prezentare Power Point în orice format, ţinând cont de următorii parametri: 1. imaginile şi textele selectate trebuie să ţină nemijlocit de aspectul selectat; 2. respectarea normelor de ortografie şi punctuaţie ale limbii române; 3. folosirea diferitor fonturi şi culori, astfel încât prezentarea să fie calitativă din punct de vedere a vizibilităţii; 4. prezentarea orală bine documentată a proiectului, printr-o comunicare cursivă, corectă şi clară; 5. volumul prezentării – 10-12 slide-uri; 6. grila vă va ajuta la autoevaluarea proiectului creat (grila de Evaluare şi Autoevaluarea unei prezentări Power Point li se prezintă în prealabil).

Pentru evaluarea performanţelor obţinute de elevi în cadrul realizării proiectului-bilanţ, am stabilit anumite criterii şi niveluri, ţinând cont de *Referenţialul* dezvoltării comunicării orale prin metoda proiectului:

Tabelul 1.2. *Referenţialul* dezvoltării comunicării orale prin metoda proiectului

Constante definitorii pentru:	**Comunicarea orală**	**Metoda proiectului**	**Competenţa de comunicare specifică**	**Indicatorii**	**Nivele**
competenţa pragmatică	- interpretarea informaţiei primite; - ascultarea interpretativă; - situaţionarea verbal-comunicativă	*acumularea operativă a informaţiei; *observarea critică; *imaginarea contextuală	A	A1-acumulează operativ si interpretează adecvat informaţia contextului A2-acumulează mai greu informaţia şi are unele deficiente in interpretarea ei adecvat contextului A3-nu poate realiza sarcina informativ- interpretativă adecvat contextului-	I II III
competenţa relaţională	-relaţionarea verbală dintre parteneri -ajustarea inteligentă la parteneri; -cooperarea comunicativă	*interacţiunea cognitivă cu partenerii; *ajustarea inteligentă la mediul înconjurător; *cooperarea pragmatică	B	B1- stabileşte uşor relaţii pragmatico- comunicative cu partenerii B2- are unele deficiente de ajustare socio- comunicativă la parteneri B3- rămâne închis cooperării relaţionale pragmatico-comunicative	I II III
competenţa reprezentativă	-lansarea mesajului -elaborarea /construirea discursului; -exprimarea gândurilor personale	*lansarea ideilor; *elaborarea discursului prezentativ; *individualizarea	C	C1-uşor formulează şi transmite un mesaj individualizat C2-elaborează si transmite un mesaj mai puţin individualizat cu unele deficienţe C3-nu poate să formuleze şi să transmită un mesaj individualizat	I II III

Tabel de criterii şi niveluri, elaborate în baza *Referenţialului* dezvoltării comunicării orale prin metoda proiectului.

Niveluri	**Criterii**
Avansat	• pregătirea şi transmiterea logică a unui mesaj original şi creativ conform tematicii, care este prezentat utilizându-se reuşit suporturi vizuale adecvate : un comunică clar, coerent; posedă o limbă vorbită; de calitate, respectă esenţa de conţinut, pronunţie bună, menţine contactul cu auditoriul, interacţionează cu auditoriul, răspunde satisfăcător la întrebări, face concluzii originale, stăpâneşte vocabular elevat şi adecvat tematicii.
Mediu	* pregătirea şi transmiterea unui mesaj formal conform tematicii, care este prezentat utilizându-se în mod aleatoriu suporturi vizuale: interpretează şi transmite mesajul cu unele deficienţe: comunică coerent dar cu unele greşeli, vocabular sărac, conţinutul mesajului este parţial elucidat, comite ceva greşeli de pronunţie, nu implică auditoriul în comunicare, nu poate răspunde la toate întrebările, utilizează mijloace vizuale nesemnificative, face concluzii de ordin general.
Minim	• nu poate să formuleze şi să transmită un mesaj individualizat conform unei tematici: realizează sarcini informative cele mai simple ce ţin de reproducere; rămâne „închis” cooperării pragmatico-comunic

Elevii în cadrul proiectelor derulate au demonstrat un interes constant pentru realizarea de proiecte, fapt ce a dus la un progres formativ, manifestat în activizarea interacţiunii cognitive şi verbale cu partenerul de lucru, ajustarea inteligentă la necesităţile şi posibilităţile partenerului, operarea de sugestii critice favorabile, sporirea imaginaţiei elevilor. S-a atestat o creştere semnificativă a numărului de elevi care au acceptat pozitiv metoda proiectului în activitatea lor de învăţare şi care au conştientizat rolul lui de „instrument” de învăţare eficient şi stimulator, în special în dezvoltarea comunicării lor orale cu accente speciale pe domeniul tematic şi mai puţin pe cel lingvistic, de multe ori „inhibator”.

O metodă eficientă pentru un dialog interdisciplinar şi intercultural în studierea literaturii române în instituţiile cu predare în limbile minorităţilor naţionale consider că ar fi şi *Diagrama Venn*, care reclamă cunoaşterea profundă a materiei de către elevi pentru a prezenta grafic informaţiile şi a analiza diferenţele şi similitudinile dintre două sau mai multe obiecte, noţiuni, concepte, termeni, situaţii, idei etc, care perfect se combină într-un proiect tematic. Spre exemplu: Caracterizarea a două personaje, prin comparaţie: Ileana Cosânzeana/Vasilisa Precrasnaia, Dănilă Prepeleac/ Ivanuşca Duracioc, Cuconaşul din „Neneaca, cuconaşul ei şi dascălul” de C. Stamati şi „Недоросль” de D. Fonvizin; Caracterizează-l pe Ionel Popescu din schiţa „Vizită” de I.L. Caragiale în comparaţie cu tine, etc. În baza exemplelor propuse, se observă că în prezentările inter- şi transdisciplinare nu sunt aplicate metodologii didactice sofisticate. În schimb, acestea oferă avantajul predării temelor în mod original şi oportunitatea de a elabora propriile modalităţi de lucru, într-o manieră flexibilă de realizare a lecţiei. Inter/transdisciplinaritatea porneşte de la ideea

că nici o disciplină de învăţământ nu reprezintă un domeniu închis, ele au numeroase legături ce se suprapun. Succesul, în procesul de instruire a elevilor, depinde de corelarea interdisciplinară a informaţiilor obţinute din lecţiile de istorie, geografie, literatura rusă, engleză şi germană, informatică şi matematică, etc.

În final, ţin să menţionez importanţa metodei proiectului prin faptul că constituie o metodă de activare a elevului prin rezolvarea originală a sarcinilor, prin libertatea de alegere şi acţiune, prin modalitatea de procesare a informaţiilor. Metoda proiectului oferă un mediu bogat şi semnificativ, în care elevii îşi dezvoltă competenţe complexe, inerente funcţionării eficiente într-o lume modernă. Metoda proiectelor, bine aplicată, este o modalitate atractivă şi dinamică de a dezvolta competenţele elevilor, stimulează imaginaţia elevilor şi facilitează transferul achiziţiilor învăţării în viaţa de fiecare zi. Consider că utilizarea metodei proiectului în cadrul activităţilor didactice va favoriza descoperirea plăcerii de a învăţa, va spori încrederea în propriile forţe, îi va face pe elevi să se simtă împliniţi.

Bibliografie

1. Beacco J.-C., Byram M. Ghid pentru elaborarea politicilor lingvistice educative în Europa. Consiliul Europei: Diviziunea pentru politici lingvistice, 2008.
2. Брейгина М.Е. Проектная методика на уроках испанского языка. Revista Иностранные языки в школе, nr 2, 2004. c. 28-32.
3. Codul Educaţiei în Republica Moldova. Chişinău: Editura Liceum, 2014.
4. Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare. Ch., S. n., 2003.
5. Constantinovici E. Predarea şi învăţarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. Chişinău: Cartier, 2003.
6. Curriculum naţional. Ghid metodologic. Limbă şi comunicare. Ch.: Ştiinţa, 2010.
7. Derjanschi L., Kirilov V. Metoda proiectelor - o tehnologie de dezvoltare a capacităţilor creative la elevi. Univers Pedagogic, 2005. nr.3 (7), p. 67-69.
8. Dasen P., Perregaux Ch., Rey M. Educaţia interculturală. Iaşi: Polirom, 1999. p. 203.
9. Little D., Perclova R. Portofoliul European al limbilor. Ghid pentru profesori şi formatori ai cadrelor didactice. Strasbourg, Chişinău: Tipografia Centrală, 2003.
10. Usaci D. Aspecte metodologice ale educaţiei interculturale a studenţilor alolingvi în baza limbii române. Revista „Lingvistică şi Didactica”.

CZU: 37.811+82-14

ROLUL DIDACTIC AL LIRICII VIERENE ÎN FORMAREA UNOR IDEALURI UMANE

Cristian Serdeşniuc, prof. de limba şi lit. română, GD I, drd.
Universitatea de Stat „Dimitrie Cantemir”, mun. Chişinău

Grigore Vieru este un deschizător de drumuri în poezia postbelică basarabeană. Lirica sa a creat o adevărată revoluţie literară în literatura română contemporană. Prin poezia sa *nouă,* poetul îşi propune să reeduce cititorul de toate vârstele, îndeosebi copiii. Nicolae Matcaş, fost ministru al învăţământului, îl încadrează pe Grigore Vieru printre marii pedagogi şi luminători ai neamului: „înzestrat cu o intuiţie şi cu un har de pedagog înnăscut, calităţi care-şi trag seva din înţelepciunea populară a omului de la coarnele plugului, pedagogul-poet a ştiut să îmbine la modul cel mai armonios posibil elementele de pedagogie autohtonă cu rigorile clasice şi ale celei moderne”. [1, p. 26] De la poezia despre micile necuvântătoare şi până la poezia despre redeşteptare naţională, Grigore Vieru plăsmuieşte o poezie excepţională, prin care îl îndeamnă pe cititor la formarea unor idealuri omeneşti.

În articolul dat, vom aborda tematica liricii poetului basarabean din perspectiva didacticii de specialitate. Expresia patetică viereană cultivă în cititorul şcolar o cultură a comunicării, o deontologie a relaţionării cu universul înconjurător (oameni, păsări, insecte, animale etc). Poezia sa motivaţională promovează în mare parte întoarcerea spre folclorul autohton şi valorile străbune. Nicolae Mătcaş distinge câteva particularităţi specifice caracteristice originalităţii operei vierene: **simplitatea** (poezia sa simplă după structură, dar miezoasă după conţinut, poate fi memorată de elevi cu uşurinţă); **suavitatea** (poezia sa produce o impresie de gingăşie, de fineţe, de inocenţă); **sinceritatea** (dialogul afectiv dintre poet şi elementele naturii, pledarea pentru un limbaj confesiv, infalsitatea); **forţa conotaţiei** (diversitatea figurilor de stil, a imaginilor artistice, amplificarea de sensuri); **muzicalitatea** (însuşirea versurilor de a fi muzicale; o bună parte din versurile poetului au fost puse pe melodie şi sunt cântate şi astăzi).

Universul poetic vierean valorifică o diversitate de categorii estetice. Catinca Agache distinge următoarele tipuri de valori: **etice, umane, fundamentale**: demnitate, onoare, omenie, adevăr, bunătate, armonie, înţelepciune, frumos, sacru; **naţionale**: limbă, neam, istorie, patrie, Eminescu; **religioase**: Dumnezeu, rugăciune, sacralitate; **familiale**: mama, casa, iubita, sora etc.

Datorită acestor valenţe, el „a readus limbajul poetic la condiţia estetică firească, spre explorarea misterului existenţial şi transpunerea în versuri memorabile, irezistibile, spre tematici înălţate la universal” [2, p.189].

Manualele şcolare conţin puţine poezii din creaţia lui Grigore Vieru, deşi universul său poetic cuprinde o gamă variată de teme universale. Dintre operele literare atestate în manualele şcolare (ciclul gimnazial) remarcăm: **Clasa a V-a:** nicio poezie; **Clasa a VI-a:** „Legământ” (lui Mihai Eminescu); **Clasa a VII-a:** un fragment de poezie, ex. 7, pag. 126; **Clasa a VIII-a:** „Făptura mamei”, „Pasărea”, „Stampă”, „Braţele mele”; un fragment de poezie (ex. 6, pag. 138); comentarea unui citat (ex. 5, pag. 182); un fragment de poezie (ex. 3, pag. 184); **Clasa a IX-a:** „În limba ta”; la ex. 3 (pag. 9) sunt recomandate spre lecturare suplimentară volumele de poezii: „Albinuţa”, „Numele tău”, „Aproape”, „Fiindcă iubesc”, „Mama”, „Cel care sunt”, „Rădăcina de foc”, „Taina care mă apără”, „Acum şi în veac”; se recomandă spre comentare o afirmaţie viereană, ex. 9 (b), pag.10; „Abecedar” (lui Liviu Damian); „Spre chipul tău”; „Versuri albe”. Prin urmare, putem constata că manualele şcolare actuale de limba şi literatura română de clasa a V-a, a VI-a şi a VII-a sunt „sărace” în poezii din creaţia lui Grigore Vieru. O atenţie mai specială liricii vierene este atestată în manualele şcolare de clasa a VIII-a şi a IX-a, unde autorii apelează atât la poezii, cât şi la unele concepţii personale de-ale poetului.

Din fericire, **Curriculumul 2019** la disciplina **Limba şi literatura română** oferă profesorilor de literatură sau „de lectură” [3, pag. 6] posibilitatea de a-şi selecta texte-suport în măsură „să abordeze în mod aplicativ (fără definirea conceptelor) noţiunile de teorie literară, pentru asigurarea comprehensiunii şi pentru argumentarea interpretării”. [4, pag. 45] În acest sens, recomandăm profesorilor să valorifice lirica poetului Grigore Vieru atât în cadrul lecţiilor tradiţionale, cât şi a lecţiilor de tip atelier, pentru că poezia sa: *formează o atitudine conştientă pentru frumosul existenţial, pentru valorile naţionale, etice şi spirituale:* „Ci doar în limba ta/ Durerea poţi s-o mângâi,/ Iar bucuria/ S-o preschimbi în cânt.” **(În limba ta)**; *sensibilizează cititorul de toate vârstele:* „Trebuia să mi se pună în piept/ altă inimă./ Altfel, urma să mor./ Mi-a dat inima ei/ mama.” **(Transplantare)**; *invită cititorul la un dialog confesiv, unde pune în discuţie cele mai importante subiecte din viaţa omenească:* „Tu mă iartă, o , mă iartă,/ Casa mea de humă, tu,/ Despre toate-am scris pe lume,/ Numai despre tine nu.” **(Casa mea)**; *educă gustul estetic pentru universul înconjurător:* „Admir mireasa/ Teiului înflorit:/ Pe albină./ La fel de rotunda planetă/ A florii-soarelui/ Cu cea mai deasă şi calmă,/ Cu cea mai cucernică şi unită/ Populaţie.” **(Metafora)**; *fundamentează simţul/ sentimentul civic (responsabilitatea*

patriotică): „Din Basarabia vă scriu,/ Dulci fraţi de dincolo de Prut./ Vă scriu cum pot şi prea târziu,/ Mi-e dor de voi şi vă sărut.” **(Scrisoare din Basarabia)**; *valorifică triumful Binelui asupra Răului, Sinceritatea, Iubirea nefariseică:* „Reaprindeţi candela-n căscioare/ Lângă busuiocul cel mereu –/ Degerat la mâini şi la picioare,/ Se întoarce-acasă Dumnezeu.” **(Reaprindeţi candela)**; *consolidează relaţiile dintre om şi natură, om- om, om – Divinitate:* „O, neamule, tu!/ Adunat grămăjoară,/ ai putea să încapi/ într-o singură icoană!”**(Acasă)**; *oferă cititorului lecţii de viaţă şi experienţe utile:* „Tu, fiule, să nu te superi/ că-ţi dau mereu poveţe./ Nu-i rea povaţa niciodată,/ Nici chiar la bătrâneţe.” **(Cinstirea proverbelor)**; *pledează pentru o deontologie a comunicării şi comportării cititorului de toate vârstele:* „Departe nu alerg ca râul,/ Căci cine uită, se destramă.” **(Spre chipul tău)**; *promovează valorile străbune:* „Un glas tămăduitor/ te cheamă/ În sat/ Lângă grijile humei.” **(Nopţile mamei)**; *cultivă sentimentul recunoştinţei, al împăcării, al iubirii de tot ce este frumos:* „Iubire! Ram de rouă sfântă,/ Cânt unic, o, ce mă adaşti./ Asupra-ngândurării mele/ Tu nu plângi lacrima – o naşti.” **(Leac divin)**; *îndeamnă cititorul să-şi iubească tot ce are mai scump: Limba, Mama, Casa părintească, Istoria, Neamul, Credinţa, Pâinea etc:* „Am văzut văduve tinere/ După război/ Venind de la câmp/ Cu pâinea-n şervet neatinsă,/ Ca să nu fie singure.” **(Şi pâinea)**.

Acestea fiind spuse, poezia lui Grigore Vieru a devenit, între timp, un obiect de preocupare atât pentru pedagogi, cât şi pentru muzicieni, artişti plastici, istorici ş.a.

O particularitate artistică distinctivă liricii vierene, la contactul cititorului cu poezia, reprezintă **efectul mirării**, elevul învăţând prin descoperire: „- Numele mamei?/ - Mama./ - Ocupaţia ei?/ - Aşteaptă. /- Ai fost supus judecăţii vreodată? - Am stat nişte ani închis: în sine.” (Formular). Pentru Vieru, „poezia pentru copii se identifică cu ***nevoia de comunicare***”. [5, pag. 48] Prin poezia sa didacticistă poetul îi descoperă micului cititor priveliştea universului înconjurător. Poetul îl invită pe copil într-o lume plină de vitalitate, în care vieţuitoarele îl ajută să crească mare şi împlinit. Iniţiat în dialogul imaginar al poeziei, copilul se află în căutarea unor rosturi umane: fericirea, iubirea, siguranţa, acceptarea de sine, împlinirea ş.a.

Pentru justificarea convingătoare a faptului că poezia lui Grigore Vieru este importantă pentru formarea multilaterală a personalităţii elevului, dar şi pentru valorificarea universului artistic vierean, vom prezenta câteva metode didactice din experienţa profesională aplicate la clasă (în funcţie de particularităţile de vârstă, scopul şi obiectivele lecţiei):

1. **Agenda de lectură** (model aplicat în clasa a VI-VII-a)

I. Prezentarea cărţii	
• Titlul cărţii:	Tu m-ai strigat, fiule? Antologie
• Autor/ autori:	Grigore Vieru
• Editură, anul ediţiei:	Chişinău: Guguţă, 2013
• Numărul de pagini:	128 p.
• Culoarea şi calitatea coperţii, cotorului:	Copertă cartonată, de calitate înaltă; Pe copertă este plasată fotografia poetului Grigore Vieru
• Calitatea păstrării:	Nouă.

II. Impresii de lectură			
Poezii citite	***Pag.***	***Mesajul desprins***	***Valori formate***
Frumoasă-i limba noastră	p.15	Să ne iubim limba maternă, căci este melodioasă, aleasă, strămoşească.	Patriotismul
Puişorii	p.26	Mereu ne simţim în siguranţă lângă mamele noastre; Nu există o altă fiinţă mai aşteptată şi îndrăgită decât mama.	Speranţa Iubirea
Tu, iarbă, tot ai mamă?	p.32	Să nu ne uităm nicicând mamele noastre; Sunt fericiţi cei ce au o mamă.	Iubirea Bucuria
Autobiografică	p.39	Pentru a ne vedea fericiţi şi împliniţi, mama îndură multe greutăţi, mai ales când este rămasă de una singură.	Recunoştinţa Credinţa
Casa mea	p.40	Despărţirea de casa părintească e mai dureroasă peste ani; Oriunde n-am pleca, nu putem uita locul părintesc.	Iertarea Recunoştinţa Dorul
Mâinile mamei	p.45	Mâna mamei tămăduieşte orice întristare, boală, greutate; Cea mai mare podoabă pe capul unui copil este mâna mamei;	Iubirea Recunoştinţa Fericirea
Mă rog de tine	p.48	Ne-am dori ca mama să fie veşnică, mereu alături de noi, am da orice pentru acest lucru.	Îngrijorarea Iubirea Credinţa

III. Impresii postlecturale	
• Cea mai frumoasă/ interesantă poezie:	Am ales poezia „Mi-e dor de tine, mamă”, pentru că mama este plecată peste hotare, iar eu îi simt lipsa.
• Cinci cuvinte-cheie în urma lecturii:	Mamă, casă părintească, grai, limbă, dor...
• Ideea principală a cărţii;	„Aş vrea să-mi trăiesc din nou viaţa, dar numai pentru a o vedea pe mama.” (Grigore Vieru)
• Tema principală a cărţii;	Dorul de mama
• Mesajul autorului (elevii se poziţionează în rolul autorului):	Dragi cititori, să vă iubiţi mamele, să le apreciaţi truda lor imensă! Mama este cea mai scumpă fiinţă din viaţa noastră, despărţirea de ea este foarte dureroasă. Să nu uitaţi de locurile copilăriei! Preţuiţi tot ce aveţi mai scump!
• Mesajul meu (recomandarea pentru colegi):	Scumpi colegi, recomand spre citire această carte interesantă. M-a impresionat prin poeziile emoţionante, prin îndemnurile curajoase, prin lecţiile de viaţă oferite.

IV. Creativitate
• Redactarea unui text (în versuri sau în proză) în urma lecturării cărţii (8-10 propoziţii);
• Ilustrarea conţinutului cărţii printr-un simbol (un desen adiacent).

Agenda lecturii şi **jurnalul de lectură** necesită o activitate suplimentară (individuală sau de echipă) de durată. Aşadar, profesorul alocă (estimează) timp

pentru realizarea produsului, în funcţie de gradul de complexitate a sarcinilor propuse şi de volumul recomandat pentru lecturare. Metoda propriu-zisă este salutabilă, având în vedere că elevul: *se familiarizează mai pronunţat cu opera viereană (literară)/ universul poetic; după lecturarea mai multor poezii poate formula unele concluzii convingătoare, poate identifica similitudini lirice între textele propuse; poate formula unele argumente explicite despre specificul operei lecturate: temă, idee, mesaj, elemente de stilistică; cercetează etapizat opera literară propusă, reliefând valorile formate şi dominanta emotivă sau starea eului liric; valorifică tematica dominantă a textelor, preluând unele practici/ experienţe utile; se manifestă divers (principiul transdisciplinar): lecturează, scrie, desenează, comunică etc.*

2. **Analiza structural-stilistică** (aplicată în clasa a IX-a)

Stilul poetic individual al poetului Grigore Vieru este indiscutabil unul nonconflictual. Poezia sa nu se limitează la câteva trăsături expresive, ea impune expresia unei vieţi trăite în plină armonia cu legile naturii. **Analiza structural-stilistică** îl convinge pe elev că la receptarea textului liric un rol definitoriu îl ocupă chiar şi unele sunete. Prin urmare, această metodă ne va ajuta să analizăm etapizat construcţia discursului poetic. După Grigore Chiperi, „construcţia discursului poetic este oferită de compartimentele limbii: fonetic, lexical, morfologic şi sintactic". [6, pag.7] Prin urmare, metoda oferă elevului o privire de ansamblu asupra structurii şi conţinutului textului liric analizat. Ne vom referi la poezia **„Acasă"** de Grigore Vieru: „Toamnă târzie/ la noi la Lipcani./ Rece ca sfecla de zahăr./ Mă trezesc dimineaţa/ cu toate lăicerele casei pe mine,/ ostenit de greul lor colorat./ „Mă temeam să nu-ţi fie frig",/ zice mama.// Vin rudele să mă vadă,/ vorbesc în şoaptă afară/ ca la priveghi,/ să nu-mi tulbure somnul,/ şi ţistuiesc pe cei mici/ să fie cuminţi.// Mă aplec să le sărut mâna,/ ele şi-o smulg îndărăt:/ „Nu trebuie..." –/ Ruşinându-se de pământul/ din crăpăturile palmelor./ O, neamule, tu!/ Adunat grămăjoară,/ ai putea să încapi/ într-o singură icoană!".

a. Nivelul fonematic:		
Strofa	***Identificarea sunetelor cu valoare artistică***	***Sugestia stilistică***
I	Vocalele: a, î, e;	Amplifică senzaţia rememorării întoarcerii la casa părintească/ nostalgia după o copilărie fericită alături de mama; Imprimă în poezie un caracter cantabil;
a II-a	Repetarea consoanei „v"	Oferă sugestia trecerii accelerate a timpului, consecutivitatea grăbită a unor acţiuni îndepărtate;
	Frecvenţa vocalei „i"	Iniţiază o atmosferă de inocenţă, de întoarcere imaginară în mirajul copilăriei;

a III-a	Frecvenţa vocalei „ă”	Conturează un ecou pronunţat al durerii despărţirii de casa părintească, de amintirile copilăriei etc.
	Gravitatea lui „u”	Hiperbolizează la cotele înalte, apocaliptice simbolul tristeţii, al durerii, al singurătăţii, al luptei contra destinului. Se are în vedere lupta ieşirii din labirintul interdicţiilor umane.

b. Nivelul lexico-semantic:

Cuvinte din fondul lexical principal :	*Figuri de stil:*
Se vor identifica în text: regionalisme, arhaisme, neologisme, istorisme, poporanisme şi alte categorii de cuvinte caracteristice vocabularului limbii române;	„Toamnă târzie”, „rece ca sfecla de zahăr”, „să nu-mi tulbure somnul”, „ţistuiesc”, ş.a *Se va comenta succint şi sugestia figurii de stil.*

c. Nivelul gramatical al textului :

Clasa morfologică	*Nr de logomorfe atestate în text*	*Exemple*	*Valori artistice*
• *Substantive*	...	Icoană	Sacralitatea familiei, importanţa neamului;
• *Verbe*	...	Vorbesc	Exprimă curiozitatea rudelor de a se informa de la mama despre băiatul sosit acasă;
• *Adjective*	...	Târzie	Exprimă starea anotimpului autumnal, starea vremii;
• *Pronume*	...	Noi	Exprimă colectivitatea, neamul, rudenia, familia;
• *Numeral*	...	-	Nu sunt atestate în poezie;
• *Articole*	...	...	...
• *Adverbe*	...	Afară	Conturează spaţiul rustic, buna relaţionarea a oamenilor de la sat şi plăcerea de a discuta afară;
• *Prepoziţii*	...	...	...
• *Conjuncţii*	...	...	...
• *Interjecţii*	...	O	Exprimă impresionarea eului liric.

a. Nivelul punctuaţional:

Semnul de punctuaţie identificat:	*Semnificaţia artistică;*
Ghilimele din structura „Mă temeam să nu-ţi fie frig”;	Reproduce vorbirea directă, dialogul mamei, o prezintă pe mama în ipostaza ei grijulie;
Ghilimelele din structura „Nu trebuie...”;	Valorifică cultura oamenilor de la sat, modestia, afecţiunea ţăranilor faţă-n faţă cu activitatea de prelucrare a pământului;
Semnul exclamării din versul „O, neamule, tu!”;	Exprimă admiraţia eului liric, afecţiunea sa specială pentru toată rudenia.

Aplicând această metodă, elevul analizează minuţios opera literară pusă în valoare, interpretând-o din perspectiva celor patru domenii ale discursului poetic. În cazul nostru, elevul se (re)convinge că poezia lui Vieru este construită dintr-o multitudine de expresii artistice, fiecare detaliu scoate în evidenţă mesajul poetic devenit unul global: dorinţa de a ne întoarce mereu acasă, în braţele mamei. Metoda

dată îl ajută pe elev să observe fiecare element compoziţional al structurii poetice, în felul acesta el îşi poate formula o argumentare justificată.

3. **Paleta de emoţii a textului.** Această metodă pune în valoare contactul cititorului (elevului) cu textul literar studiat. În special este recomandată analizei unui text liric. Elevul are misiunea de a identifica dominanta emotivă a textului/ fragmentului de text sau stările eului liric. Prezentăm următorul model:

Dominanta **1**	Fericire	Inocenţă	Candoare	Speranţă	Mirare
	Bucurie	Milă	Compasiune	Dragoste	Iubire
Dominanta **2**	Beatitudine	Euforie	Exaltare	Paternitate	Fraternitate
	Linişte	Echilibru	Aspiraţie	Gratitudine	Sinceritate
Dominanta **3**	Elan	Patriotism	Curaj	Optimism	Altruism
Dominanta **4**	Tristeţe	Melancolie	Dor	Suferinţă	Singurătate
	Resemnare	Dezamăgire	Regret	Decepţie	Deprimare
Dominanta **5**	Tensiune	Dubiu	Deziluzie	Refugiere	Sufocare
	Apatie	Indiferenţă	Plictiseală	Spaimă	Dispreţ

Datorită cântării liniştite a lucrurilor sfinte, Grigore Vieru poate fi considerat „un poet al bunătăţii” [7, p. 540], aceasta ne va convinge aplicarea metodei prezentate la analizarea poeziei vierene. Poetul plăsmuieşte o lirică confesivă unde nu lasă să pătrundă deznădejdea sau supărarea, educând în cititorul de toate vârstele elanul pentru o viaţă în iubire şi împăcare. Poezia sa se identifică cu un cântec de leagăn, cu un dialog amical, cu o scrisoare de recunoştinţă, cu un manifest pentru promovarea valorilor străbune.

În concluzie, Vieru este un meşter creator de poezie adevărată. Pedagog de felul său, poezia sa este menită să reeduce cititorul de toate vârstele. Includerea studierii poeziilor vierene în programa şcolară, considerăm, este obligatorie. Pe lângă faptul că aceasta contemplează un univers al sincerităţii şi al recunoştinţei, lirica sa didacticistă este o întoarcere imaginară în trecutul enigmatic neîndepărtat al neamului nostru, oferindu-ne o lecţie adevărată de istorie.

Bibliografie

1. Mătcaş N. Cartea de căpătâi a creşterii noastre spirituale. În: Limba română, Chişinău, nr.1 (19), 1995.
2. Agache C. Scriitor şi om de cultură român. În: Revista „Limba română”, nr. 1-2 (229-230). Chişinău, 2015.
3. Ilie E. Didactica literaturii române. Iaşi: Colegium, Polirom, 2008.
4. Curriculum naţional. Limba şi literatura română (clasele V-IX). Chişinău, 2019.
5. Codreanu T. Duminica mare a lui Grigore Vieru. Buc.-Ch.: Litera Internaţional, 2004.
6. Chiperi G. Stilistica poeziei. Chişinău: UST, 2012.
7. Simion E. Poetul cu lira-n lacrimi. În: Taina care mă apără. Iaşi: Princeps, 2008.

CZU: 372.882-84

VALORIFICAREA PROVERBULUI PRIN PRISMA EXIGENŢELOR CURRICULARE

Emilia Slavenschi, LT„Iulia Hasdeu”, mun. Chişinău
Larisa Plămădeală, gr. managerial II, LT „Iulia Haşdeu”, mun. Chişinău

Rezumat. Prin articol susţinem că proverbul contribuie la dezvoltarea competenţei de comunicare, stimulează creativitatea şi imaginaţia elevilor, valorificând potenţialul cultural al vorbitorului şi îmbogăţind semnificativ limba pe care o vorbim. Sunt reperate avantajele predării proverbului, întrucât ansamblul de concepţii, mentalităţi, convingeri şi atitudini, prezente în acest tip de text, iniţiază elevul în **procesul de însuşire a valorilor** acumulate, printr-o experienţă colectivă, de-a lungul existenţei societăţii umane. Privite ca fenomene lingvistice particulare din perspectiva abordării interculturale, evidenţiindu-se implicaţiile acestora pentru aplicaţiile didactice, utilizate ca texte originale în dezvoltarea competenţei de comunicare la ore, proverbele devin **un mijloc puternic de educare şi instruire spirituală a elevului.**

Abstract. The article supports the idea that the proverbcontributes to the development of the competence of the communication. It stimulates creativity and students imagination, valuing the cultural potential of the speaker and it inreaches the language we speak.

The article reveals the advantages of teaching the proverbs, since, the variety of concepts, mentalities, attitudes and believes present in such texts, initiates the sudents into **the process of learning the values,** gathered through a collective experience, in the course of social existence of the human. The proverbs have become a great means of spiritual education of the sudents, if taken as specific lingvistic phenomena, used from the original texts and help the development of communicative competence during the lessons.

Cuvinte-cheie: curriculum, competenţă, educaţie, valori, proverb, comunicare, elev, experienţă, semnificaţie.

Keyword: curriculum, communication, competence, proverb, education, pupil/student, experience, significance.

Disciplina limba şi literatura română este un domeniu cu mare deschidere formativă şi informativă, cu încărcătură culturală şi cu efect major asupra comunicării, ca activitate specific umană. Paradigma comunicativ-funcţională a disciplinei aduce în prim-plan competenţa de comunicare orală şi scrisă, văzută ca factor ce poate facilita substanţial integrarea în spaţiul socio-cultural. Aceasta are un pronunţat caracter practic şi trebuie cultivată la toate disciplinele de studiu, purtând un nume generic care responsabilizează extrem de mult şcoala: *a învăţa să înveţi* [A se vedea, în acest sens: 6]. Important pentru elev este să dobândească în timpul perioadei de şcolaritate competenţa fundamentală care îi poate asigura dezvoltarea capacităţii de adaptare la schimbări. Prin urmare, abordarea pragmatică a predării proverbului este motivată prin faptul că *un enunţ* nu exprimă doar stări de lucruri, ci şi gânduri, sentimente, comportamente, atitudini pe care proverbele le transmit atât

auditoriului, cât şi enunţătorului, devenind primordial aspectul integrator al comunicării în relaţia individului cu societatea. Privit ca text, proverbul oferă diferite posibilităţi de interpretare şi creează un teren fertil pentru dezvoltarea/formarea competenţelor specifice disciplinei, racordându-se atât la domeniul *Textul literar*, cât şi la *Practica raţională şi funcţională a limbii*, dar servind plenipotenţiar domeniului *Cultura comunicării*. Proverbele, cristalizate în curs de veacuri, comunică informaţii din trecutul nostru, dar, prin preţioase învăţăminte şi înţelepciune, ele sunt actuale şi utile pentru elevul de azi. Astfel, este activată şi valorificată dimensiunea socială a comunicării, văzută şi ca un catalizator al formării şi manifestării personalităţii individuale în raport cu personalitatea colectivităţii din care vorbitorul face parte.

Un exemplu al acestui adevăr este utilizarea proverbului la studierea unor teme de comunicare. În continuare, propunem sugestii pentru predarea subiectului **Textul nonliterar**. *Scrisoarea de felicitare*, clasa a VI-a. *Competenţa specifică*: 2. Aranjarea/ordonarea în pagină sau în formular standardizat al textului propriu/produs.

Subcompetenţa: 2.1. Aşezarea grafică în pagină a textului: plan de idei; text simplu de tip informativ; dialog; conspect; scrisoare; descriere de peisaj [3, p. 34].

Evocare *Cercetarea unei probleme/ Studiu de caz*

Amintiţi-vă de o experienţă pe care aţi trăit-o, în faţa necesităţii de a formula un text de felicitare, scrisă sau orală, pentru cineva.

Răspundeţi, în scris, în enunţuri complete, la întrebările de mai jos:

a) Cu ce ocazie trebuia să faceţi felicitarea?
b) Ce dificultăţi aţi întâlnit?
c) Ce surse de inspiraţie aţi avut?
d) De unde a venit ajutorul?
e) Cum aţi rezolvat problema?

La expirarea timpului, prin tehnica *GPP*, elevii discută şi sistematizează răspunsurile, iar liderii celor 4 grupuri prezintă tabelul. Combinarea acestor tehnici dă rezultate bune, deoarece fiecare elev lucrează independent, perechile începându-şi lucrul la etapa a doua, confruntându-şi răspunsurile şi redactând o versiune nouă, perfecţionată.

Gândeşte-perechi-prezintă

Discutaţi şi sistematizaţi răspunsurile, completând tabelul:

Ocazii	Probleme	Căi de soluţionare

Realizare a sensului

A. Lucrul cu manualul

Elaboraţi structura posibilă pentru *scrisoarea de felicitare*, în baza exerciţiilor 5 şi 10, pagina 133-134, din manual[4].

B. ***Scrierea ghidată***

Clasa se împarte în 4 echipe, după 4 ocazii identificate la evocare: *sărbătorile de iarnă; aniversarea zilei de naştere a unui prieten/rude; un eveniment special în viaţa unei cunoştinţe/ rude; performanţe/ succese remarcabile*. Grupurilor li se distribuie sarcina şi câte o fişă cu proverbe, în funcţie de ocazie, astfel elevii fiind puşi în situaţia de a analiza relevanţa fiecărui proverb pentru diferite momente din viaţă.

Grupul I. Redactaţi o scrisoare de felicitare, cu ocazia sărbătorilor de iarnă, în baza structurii stabilite, utilizând două proverbe din şirul propus: *Când sunt zile şi noroc, treci prin apă şi prin foc; La omul cu noroc fierbe oala fără foc; Cine-i sănătos e destul de bogat; Cât trăieşti, trăieşte-ţi traiu; Nu averea îl face pe om, ci omul pe avere.*

Grupul II. Redactaţi o scrisoare de felicitare, cu ocazia aniversării unui prieten/a unei rude, în baza structurii stabilite, utilizând două proverbe din şirul propus: *Sănătatea e cea mai bună avuţie; Nu e prieten mai bun ca sănătatea, nu e duşman mai rău ca boala; Crede-n limpezimea minţii cum te-au învăţat părinţii; Omul fără prieteni e ca stânga fără dreapta; Cu furnica la muncă, cu iepurele la somn, cu câinele la credinţă, mai mult să te asemeni.*

Grupul III. Redactaţi o scrisoare de felicitare, cu ocazia trecerii la casă nouă a unei familii, în baza structurii stabilite, utilizând două proverbe din şirul propus: *Fiecare pasăre îşi iubeşte cuibul; Binecuvântarea părinţilor întăreşte casa fiilor; Cina şi casa mică fac casa mare; Copilul înfrumuseţează casa, iar oaspetele – masa.*

Grupul IV. Redactaţi o scrisoare de felicitare, cu ocazia atingerii unui nivel de performanţe/succese remarcabile, în baza structurii stabilite, utilizând două proverbe din şirul propus: *După faptă se cunoaşte omul şi după roadă pomul; Cine are carte are-n viaţă parte; Omul sfinţeşte locul; Şcoala face omul om şi altoiul pomul pom; Omului cu stăruinţă toate îi sunt cu putinţă.*

Reflecţie ***Evaluarea reciprocă***

Examinaţi posterele, notând cu altă culoare aprecierile, întrebările, corectările, sugestiile.

Posterele se transmit de la un grup la altul. Când lucrarea revine la echipă, se acordă timp pentru ca autorii să ia cunoştinţă cu sugestiile şi aprecierile colegilor. Se

discută asupra unor observaţii concrete, se detaliază, se caută şi se găseşte *varianta* optimă. În momente de dificultate, intervenim *cu ochi de expert*.

Extindere *Feedback*

Alegeţi o ilustrată potrivită textului de felicitare. Plasaţi pe ilustrată unul din proverbele din *fişa cu proverbe*, argumentându-vă opţiunea.

Fiecare dintre elevi ar putea să aleagă un proverb pe care să-l scrie pe o carte poştală ilustrată şi să-l reprezinte prin desen sau verbal, pentru a realiza un proiect comun de clasă la diverse ocazii. De exemplu, pentru copiii care merg în clasa I-ia sau pentru cei care au absolvit şcoala primară. Va reuşi întreaga clasă să nu repete proverbele? Timp de 2 săptămâni, punem un poster lângă tablă şi elevul care şi-a identificat deja proverbul cu care va lucra îl scrie acolo, ca să nu se repete, şi îşi trece numele. Aşa până când toată clasa are câte un proverb, apoi îşi prezintă (*Turul galeriei*) cărţile poştale ilustrate. Sau le permitem să aleagă ei o sărbătoare şi un proverb; sau să se felicite reciproc la aniversare, cu o carte poştală ilustrată şi un proverb pe ea (la început de an, trag la sorţi cine – pe cine – la ce dată va felicita). Aşa va avea loc extinderea şi elevii vor înţelege când le prinde bine proverbul.

Activităţile demersului didactic au inclus paşii necesari pentru acumularea informaţiei, organizarea, redactarea şi perfectarea textului propriu-zis. Menţionăm faptul că rolul profesorului este de ghid, iar elevii înţeleg că proverbul capătă o valoare semnificativă numai fiind integrat într-un act de comunicare. Fără a diminua importanţa altor acţiuni intelectuale, vom remarca rolul scrierii în formarea personalităţii elevului, care, în afara disciplinei şcolare *limba şi literatura română*, scrie zeci de varietăţi de texte la alte materii (eseuri, referate, lucrări).

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Cartaleanu E. Dicţionar de proverbe comentate. Chişinău: Ştiinţa, 2007. 312 p.
2. Creţu N. (adaptare) Strategii de dezvoltare a gândirii critice pentru toate disciplinele şcolare. Ghidul II, Chişinău, Pro Didactica, 2002. 88 p.
3. Curriculum şcolar pentru disciplina Limba şi literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010. 64 p.
4. Grama-Tomiţă A., State L., Nicolaescu-Onofrei L., Onofrei D. Limba şi literatura română. Manual pentru clasa a VI-a. Chişinău: Cartier, 2011. 193 p.
5. Grosu E. Dicţionar de proverbe şi zicători. Chişinău: Epigraf, 2007. 232 p.
6. Sclifos L., Goraş-Postică V. et al. O competenţă – cheie: a învăţa să înveţi. Ghid metodologic. Chişinău: Pro Didactica, 2010. 136 p.

CZU: 37.821

VALOAREA EDUCATIVĂ A CREAŢIEI LUI GRIGORE VIERU

Ludmila Stepanov, IPLT „Mihai Eminescu”, Cimişlia
Polina Taburceanu, Catedra Limba şi Literatura Română, UST

Grigore Vieru este una dintre individualităţile creatoare, cele mai originale şi complexe în contextul literaturii pentru copii din cea de-a doua jumătate a sec. XX şi începutul sec. XXI. Debutează editorial încă în 1957 cu o plachetă de versuri pentru copii, *Alarma*, apreciată de critica literară. A continuat să scrie pentru cei mici, urmându-şi cu fermitate crezul că o carte, un cântec frumos pentru copii „poate salva în viitor o Patrie”. Cărţile *Muzicuţe* (1958), *Bună ziua, fulgilor* (1961), *Mulţumim pentru pace* (1963), *Soarele cel mic* (povestiri, 1963), *Poezii de seama voastră* (1967), *Duminica cuvintelor* (1969), *Trei iezi* (1970), *Codrule, codruţule* (1970, în colaborare cu Spiridon Vangheli şi pictorul Igor Vieru), *Soare, soare* (1972, culegere de cântece), *Să creşti mare* (1980), *Spune-i soarelui o poezie* (1989), *Frumoasă-i limba noastră* (1990), *Cartea ghioceilor* (1996), *Soare, soare, domn frumos* (2008) ş.a. l-au consacrat în literatura basarabeană, şi nu numai, drept unul dintre autorii notorii care scriau pentru copii. Binecunoscutul *Abecedar*, editat în 1970 în colaborare cu Spiridon Vangheli, şi cartea pentru preşcolari *Albinuţa* (1979) au fost reeditate în mai multe rânduri, devenind cu adevărat cele mai populare cărţi printre cititorii de toate vârstele. După părerea renumitului critic rus Vissarion Belinski: „... să vorbeşti cu copilul prin intermediul imaginii trebuie să cunoşti copiii, singur să fii copil-matur, nu în sensul vulgar al cuvântului, ci să te naşti cu un caracter de naivitate, de prunc” [2, 56], iar poetul George Coşbuc susţine: „A scrie pentru copii e foarte greu, tocmai fiindcă e uşor”. [8, 552] Poetul Grigore Vieru a păstrat în el sufletul de copil, a slăvit mama, copilăria în poezia sa şi a avut o intensă activitate dedicată copiilor.

Poeziile lui Grigore Vieru au o valoare educativă incontestabilă. Prin lectura operelor sale el te învaţă să iubeşti plaiul, să preţuieşti părinţii, să admiri minunata natură a patriei, altoind în conştiinţa cititorilor valori general-umane. Versurile pentru copii ale lui Vieru se identifică cu bucuriile şi „nefericirile” copilăriei înseşi, este, cu certitudine, mai mult decât o carte, ea capătă proporţiile unei mari şcoli, ale unui templu în care copiii sunt iniţiaţi în tainele cunoaşterii vieţii şi ale receptării frumosului artistic. A dezvolta dragostea pentru literatură încă de la vârsta preşcolară şi şcolară mică nu înseamnă a renunţa la exigenţele esteticului, sub pretextul că ne adresăm celor mici, ci, dimpotrivă, reuşita este asigurată dacă învăţătorul va şti, va putea să sensibilizeze pe micii ascultători sau cititori, prin intermediul forţei

expresive a limbajului artistic, care va contribui la dezvoltarea personalităţii multilaterale a copilului. „Numele lui Grigore Vieru este cartea de vizită a tuturor basarabenilor, maestrul fiind omul care, cu toată fragilitatea sa, a luptat neîncetat să aducă Basarabia aproape de matricea firească. Acesta este adevărul istoric, acesta este adevărul ştiinţific, acesta este adevărul promovat de poet prin opera sa. De aceea Grigore Vieru a devenit şi poetul de încredere deplină a generaţiei tinere în formare," [15] fiind studiat atât la treapta gimnazială de învăţământ, cât şi la treapta liceală. Lirica lui Gr. Vieru a cucerit generaţii de cititori prin dramatismul ei profund, prin laconismul aforistic, sinceritate, dar şi prin modernitate, prin dialogismul de o sugestivitate absolută, prin curajul civic exemplar. Astfel, autorii de manuale şi ai Curriculumului Naţional pentru disciplina Limba şi literatura română au inclus creaţia poetului printre textele cu titlu de recomandare pentru cadrele didactice. La treapta gimnazială sunt recomandate următoarele texte ale poetului Grigore Vieru: *Cuvântul mama, Cântec de leagăn pentru mama, Cămăşile, Formular, Legământ, În limba ta, Eminescu, Reaprindeţi candela, etc.* [7, 37] La treapta liceală sunt propuse următoarele creaţii ale poetului Gr. Vieru *Pădure, verde pădure; Litanii pentru orgă; Mamă, tu eşti; A căzut cerul din ochii tăi; Chipul tău, mamă; Mică baladă; Joc de familie; Am rupt acest trandafir* – în cl. a X [8, p. 33], şi *Ars poetica; Harpa; Poeţii; Despre fericire; Mai sunt* – în cl. a XII-a. [8, 36]

În manualul de *Limba şi literatura română pentru clasa a VI-a*, regăsim poezia *Legământ* [9, p. 4], scrisă de poet în anul 1964. *Legământ* este însuşi „testamentul" poetului: *Ştiu: cândva, la miez de noapte, / Ori la răsărit de Soare, / Stinge-mi-s-or ochii mie / Tot deasupra cărţii Sale*. Este o referire directă la opera lui Mihai Eminescu. Următoarele versuri sugerează imensitatea şi complexitatea creaţiei eminesciene, pe care n-o poţi pătrunde în întregime nici într-o viaţă de om, urmaşilor revenindu-le misiunea să o facă: *Voi ajunge-atunce, poate, / La mijlocul ei aproape*... „Cartea" lui Eminescu le este lăsată urmaşilor, ca simbol al continuităţii şi al înveşnicirii: *S-o lăsaţi aşa deschisă, / Ca băiatul meu ori fata / Să citească mai departe / Ce n-a dovedit nici tata*. Este unul dintre cele mai profunde elogii ale „infinitului eminescian" [16, 121], în care „*armonia codrului bătut de gânduri*" a renăscut în toată splendoarea ei: *Iar de n-au s-auză dânşii / Al străvechii slove bucium, / Aşezaţi-mi-o ca pernă / Cu toţi codrii ei în zbucium*. Poezia prezentându-se astfel ca un testament literar asemenea poeziei eminesciene *Mai am un singur dor...*, în care marele poet naţional cere: *Să-mi fie somnul lin şi codrul aproape*.

Grigore Vieru s-a simţit poet în măsura celebrului său *Legământ* faţă de cartea canonică a lui Eminescu, un testament spiritual de forţa celui arghezian. Un legământ

deopotrivă faţă de limba română căreia i-a dedicat câteva dintre cele mai frumoase poeme de după „testamentele” semnate de Ienăchiţă Văcărescu, Mihai Eminescu, Alexe Mateevici sau Tudor Arghezi. Geniul limbii române l-a posedat într-atât pe Grigore Vieru, încât el a ajuns la intuiţia heideggeriană că limba este Casa Fiinţei, că te poţi numi poet în măsura în care eşti păzitor al limbii ca şi al Casei Părinteşti. Ce vers uluitor în simplitatea lui este acesta: *Casa părintească nu se vinde*.

Poezia *Legământ* este prioritar valoroasă în contextul actualităţii care se construieşte pe nişte false valori, cum ar fi banii, plăcerea, egoismul, şi care demonstrează o înfiorătoare tendinţă de a dezrădăcina cultura frumosului în toate straturile acestei dimensiuni. Elevii vor reuşi, îndrumaţi de cadrul didactic, să-şi adreseze unele întrebări foarte importante, întrebări sugerate de acest poem: *Ce este testamentul? De ce cartea este obiectul principal care este lăsat ca o moştenire? Ce valori promovează textul? De ce înţelepciunea este o valoare primordială? Ce atitudine manifestă autorul faţă de CARTE şi CREAŢIE?*

Astfel, Gr. Vieru prin creaţia sa ne oferă un suport imens întru formarea unor valori veridice şi opinii corecte faţă de aceste valori într-o societate complexă prin diversitate. Poezia *Legământ* şi multe alte creaţii ale poetului sunt instrumente preţioase în mâinile cadrelor didactice care cu dibăcie şi recunoştinţă le folosesc pentru a educa tânăra generaţie.

În acelaşi context, remarcăm poezia *Făptura mamei,* creaţia fiind recomandată de autorii manualului de *Limba şi literatura română pentru clasa a VIII-a*. [3, 24] Acest poem şi-a asumat responsabilitatea de a ridica personalitatea mamei la rang de divinitate – prin dăruirea de sine, dragoste infinită, grija ce o poartă pentru copiii ei. Elevii se regăsesc în situaţia de a discuta în baza acestei poezii tema pe care o cunosc din clasele anterioare, chiar din creaţiile aceluiaşi autor, însă în acest text şi la acest moment din viaţa lor ei o redescoperă. Analizând poemul, aparent simplist, cu foarte puţine figuri de stil, ei deduc idei extraordinare: *Mama* – fiinţă permanentă, firească ca aerul, este, de fapt, o personalitate complexă asemuită unei divinităţi care se pleacă deasupra copilului cu blândeţe, răbdare şi curaj pentru a-l călăuzi în lumea mare, fiind pentru acesta şi scut, şi prag, şi punte, şi umbră pe timp de arşiţă. Mama rămâne mulţumită cu prezenţa copilului, cu existenţa lui, starea acestuia de bine fiind starea ei de bine (*În priviri c-un fel de teamă / Fericită totuşi eşti)*, în acelaşi timp ea se află de veghe şi se alină cu dragostea pe care o trăieşte pentru copii.

Viitorul ţării depinde foarte mult de educaţia tinerii generaţii care va ajunge în momentul când va trebui, la rândul său, să educe generaţiile viitoare. Grigore Vieru prin acest poem îşi aduce aportul pentru educaţia tinerii generaţii care trebuie să

cunoască toată responsabilitatea de a fi părinte, să demonstreze respect pentru părinţi şi să participe la educaţia unei generaţii sănătoase.

Elevii clasei a IX-a se delectează cu lectura poemului *În limba ta* de G. Vieru, inclus în primul capitol al manualului. [4, 6] Această creaţie le sugerează elevilor importanţa colosală a limbii în viaţa fiecărui om. Poetul este conştient de faptul că limba este acea masă omogenă care stabileşte conexiunea dintre membrii societăţii ce constituie ţara şi promovează cultura, confirmă identitatea noastră culturală. Apogeul este cuprins în ultimele versuri, în care autorul explică un fenomen psihologic: *Iar când nu poţi / Nici plânge şi nici râde, / Când nu poţi mângâia / Şi nici cânta,/ Cu-al tău pământ,/ Cu cerul tău în faţă,/ Tu taci atuncea / Tot în limba ta*.– astfel, este clar faptul că limba nu este doar un instrument de comunicare, ea se află la baza personalităţii fiecărui om. Utilizând acest text, cadrului didactic îi revine misiunea de a educa elevilor respectul faţă de limbă, de a educa cultura unei comunicări corecte.

La treapta liceală, autorii de manuale la disciplina limba şi literatura română pentru clasa a XII-a, i-au dedicat poetului Grigore Vieru o unitate, intitulând-o: *Grigore Vieru sau numele tău, poezie* [9, 227]. Această unitate include creaţiile: *Plaiul meu, Izvorul, Bună dimineaţa!, Soare-soare, frăţioare!, Dorul şi Limba, Zmeul, Pasărea* (elevii actualizând poeziile pe care le cunosc din copilărie), *În aceeaşi limbă, Pentru Ea, Făptura mamei, Tu eşti un geniu, A căzut cerul din ochii tăi, Leac divin, Valul, Frunza, Blestem de dragoste, Braţele mele, Sfântul, Pădure, verde pădure, Metafora, Harpa* – poezii care transmit valorile fundamentale precum *Limba română, Mama, Dragostea, Creaţia.*

Utilizarea frecventă a creaţiilor poetului Grigore Vieru în manualele de limba şi literatura română la toate treptele de învăţământ confirmă valoarea educativă a acesteia. Aportul poetului în educaţia tinerii generaţii este enorm, însă Grigore Vieru, maestru al cuvântului, iubitor de plai, de limbă şi de neam, se defineşte modest *„Sunt iarbă. Mai simplu nu pot fi”*. După părerea Anei Bantoş, când ne referim la simplitatea scrisului lui Grigore Vieru, trebuie să ţinem cont, neapărat, şi de o altă afirmaţie care îi aparţine: „*Eu nu a fi simplu râvnesc, ci a fi înţeles*” [1]. Poetul şi-a consacrat întreaga sa viaţă copiilor, îndrăgostiţilor, maturilor, lăsându-ne o operă monumentală, de o muzicalitate şi-o frumuseţe rară. Autor liric, cu o sensibilitate mare, dedică poezii sufletului omenesc. Poet al mamei, al dorului şi al dragostei, al baştinei, al izvorului, al naturii – poet al lucrurilor sacre, aşa e definit Grigore Vieru. Versurile poetului, încântătoare în claritatea şi simplitatea lor, de fiecare dată trezesc sentimentul de frumos şi de armonie în toţi cei care, cel puţin o dată, s-au atins de ele.

Vieru parcă ar fi un poet din alte vremuri şi din altă lume, departe de cotidianul nostru trepidant, de secolul nostru tehnologizat. Lirica lui este străină noilor tendinţe în poezie, experimentelor postmoderniste. Rădăcinile ei sunt adânci – ele provin din bogatul folclor românesc, din tristele cântece populare – doinele, din neîntrecuta baladă *Mioriţa*, din poezia ultimului mare romantic european, Mihai Eminescu. Primele teme, motive şi personaje – pământul, meleagurile natale, codrul, femeia, mama, copacul, trandafirul, frunza verde, piatra, norul, lacrima – rămân pentru totdeauna în poezia acestui poet.

Grigore Vieru nici nu omagiază, de altfel, direct şi declamativ „patria" [5]. El evocă satul natal, casa „*de pe margine de Prut*", bucuriile simple ale vieţii la ţară, pe care sărăcia nu face decât s-o înnobileze, ca o formă de asceză. Până şi necazurile de altădată îi sunt dragi. Nu există grandilocvenţă şi nici demagogie în aceste evocări. Tot ceea ce povesteşte sau declară poetul ni se impune ca sincer şi adevărat. Ideea de patrie se constituie difuz din amintiri şi trăiri nefalsificate, neutilizate în scop propagandistic. Aflăm, ca dintr-o scriere în proză, că poetul locuieşte într-un oraş, la bloc, că a luat-o la el şi pe mama lui, convingând-o să abandoneze casa din sat, că are un copil „*mititel*", care i se suie bunicii în cap etc. Toate acestea ar putea să ne plictisească, aşa cum se întâmplă atunci când mergem la cineva în vizită şi trebuie să răsfoim, din politeţe, un album cu fotografii de familie. Iată însă că nu ne plictisim deloc, că, dimpotrivă, regăsim propriile noastre stări sufleteşti în mărturisirile poetului şi că ne simţim înduioşaţi până la lacrimi. Explicaţia constă în faptul că „albumul cu fotografii de familie" este alcătuit de un artist foarte înzestrat, care a ştiut ce imagini să aleagă şi cum să le aşeze în pagină [6, 8]. Textele sale nu sunt nici proză, nici poezie, ci proză care se transformă în poezie, sub ochii noştri: „*Tu mă iartă, o, mă iartă,/ Casa mea de humă, tu,/ Despre toate-am scris pe lume,/ Numai despre tine nu./ Să-ţi trag radio şi lumină/ Ţi-am făgăduit cândva/ Şi că fi-vom împreună/ Pieptul meu cât va sufla./Dar prin alte case, iată,/ Eu lumina o presor,/ Alte case mă ascultă/ Când vorbesc la difuzor./ Ţi-am luat-o şi pe mama/ Şi-aţi rămas acuma, ia,/ Vai, nici tu în rând cu lumea/ Şi nici orăşancă ea./ Las'că vin eu cu bătrâna/ Şi nepotu-ţi o să-l iau/ Care pe neprins de veste/ Speria-va-ţi bezna: «Hau!»/ Şi vei râde cu băiatul/ Ca doi prunci prea mititei/ Şi vei plânge cu bătrâna/ De dor ca două femei./ Şi vei tace lung cu mine/ Cu văz tulbur şi durut,/ Casă văduvă şi tristă/ De pe margine de Prut*." (Casa mea). Secretul transformării prozei în poezie rămâne un secret, al lui Grigore Vieru. Ceea ce putem spune cu siguranţă este că nu avem de a face cu o artă naivă, cu o „*expresivitate involuntară*", ci cu tehnici ale simplităţii de un mare rafinament, constând în activarea duioşiei prin umor, în

cultivarea - atent dozată - a melodramei, în personificări discrete (morale, nu fizice), care nu cad în ridicol, ca la alţi autori de astăzi [18].

Foarte frecvente sunt poemele care te captivează de la prima idee. Acestea sunt atât de surprinzătoare, încât au rezonanţă în conştiinţa cititorului şi nu pot fi uitate uşor: „*A căzut cerul din ochii tăi / Şi s-a fărâmiţat. / A căzut de pe faţa ta soarele / Şi-a îngheţat. / Încremenit e vântul cel răcoros / Fără harnicele tale mâini. / Căutându-te pe tine, / S-au tăinuit izvoarele-n ţărâni. / Ca un pom doborât / Însuşi graiul / Parcă se aude căzând. / Doamne, atât de singur, / Atât de singur / N-am fost nicicând*!” (poemul *A căzut cerul din ochii tăi...*) [9, 247]

Grigore Vieru e tentat să creeze un univers primar, având la bază sufletul popular, prin intermediul căruia va releva conştiinţa de sine, precum şi un anumit sentiment al solidarităţii umane, axat pe valorile simple ale vieţii. Optimismul său dătător de libertate interioară face posibilă armonia originară spre care tinde autorul, nutrind nostalgia limbajului primordial. De acolo, din sfera profundă a trăirii simple, aproape arhaice, din exilul interior, poetul, aflat în căutarea rădăcinilor strămoşeşti, se pronunţă contra limbajului de lemn. Acesta este înlocuit de limbajul simţurilor, al simplităţii concepute ca un fir al Ariadnei, în măsură să înlesnească redescoperirea drumului pierdut către strămoşi, către rădăcini. Simplitatea versului lui Grigore Vieru e condiţionată şi de vizionarismul său care pune pe seama poeziei o dinamică anumită, colectivă, capabilă să stimuleze atât redescoperirea rădăcinilor, cât şi a resorturilor trăirilor autentice, aşa precum se întâmplă şi în următoarele versuri: „*Ca un copil aştept dimineaţa,/ Până la lacrimi mi-e dragă viaţa!*” [19, 336–350]. Este un mesaj incredibil de optimist, lansat din întunericul nopţii despicate cu fulgerul marii iubiri de viaţă. De acum încolo se vor împărtăşi din el atât prietenii, cât şi neprietenii poetului.

În concluzie. În creaţiile poetului Grigore Vieru eroul liric se adresează mereu către sine, către altcineva sau către mai mulţi. Prin intermediul dialogului, poetul îşi dezvăluie nu numai lumea interioară, cu propriile gânduri şi idei, ci şi propriul adevăr în continuă devenire, precizare şi aprofundare. Dialogurile pe care le înscenează autorul generează un lirism dramatico-spectacular de maximă concentraţie afectiv-ideatică şi de un copleşitor efect sugestiv, psihologic, estetic. Versurile lui sunt un altar pe care poetul se dăruieşte întru armonie, sunt un sanctuar al sacrificiului. Din acest spirit al dăruirii de sine, Grigore Vieru devine un simbol al credinţei în metafora existenţială a unui popor român ce nu poate fi dezbinat. Poemele sale continuă un program literar ce se doreşte un imn al uniunii de suflet şi simţire. Literatura română a vibrat şi continuă să vibreze la versurile acestui poet mult prea român. Valoarea

operei şi însăşi personalitatea căruia necesită îndreptăţita recunoaştere şi apreciere. Ori de câte ori revenim la creaţia lui Vieru îi sesizăm inegalabila valoare, simţind o maximă încărcătură emoţională. Deşi e plecat în veşnicie, ne-a lăsat drept moştenire operele sale pline de sinceritate, simplitate şi profunzime care continuă să participe activ la educaţia elevilor, deci, la construirea unei societăţi cu valori fundamentale adevărate.

Bibliografie

1. Bantoş A. Simplitatea lui Grigore Vieru. Limba Română, nr. 1-4, XIX, 2009.
2. http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=235.
3. Белинский В., Чернышевский Н., Добролюбов Н. О детской литературе. Москва, 1983.
4. Cartaleanu T. Limba şi literatura română: cl. a 8-a. Ch.: Ştiinţa, 2019. 192 p.
5. Cartaleanu T. Limba şi literatura română: cl. a 9-a. Ch.: Ştiinţa, 2016, 176 p.
6. Cimpoi M. Grigore Vieru. Poetul arhetipurilor. Ch.: Prut Internaţional, 2005.
7. Cimpoi M. Metafore asemeni pâinii. Prefaţă la Poezii de G. Vieru. Chişinău, 1983.
8. Cimpoi M. Univers matern, univers al copilăriei. Prefaţă la Vieru, G. Opere alese. Chişinău: Literatura artistică, 1984.
9. Coşbuc G. Opere alese. Bucureşti: Minerva, 1979.
10. Cristei T. Limba şi literatura română: Manual pentru clasa XII. Chişinău: Cartdidact, 2015. 308 p.
11. Curriculum Naţional, aria curriculară Limbă şi comunicare, disciplina Limba şi literatura română, clasele V – IX. Chişinău, 2019.
12. Curriculum Naţional, aria curriculară Limbă şi comunicare, disciplina Limba şi literatura română, clasele X – XII. Chişinău, 2019.
13. Vieru G. Duminica mea este rândul pe care-l scriu (dialog cu O. Stamboliev, traducător din Bulgaria) Cel care sunt. Ch.: Literatura artistică, 1987.
14. Grama-Tomiţă A. ş.a. Limba şi literatura română: Manual pentru clasa a 6-a. Ed. a 2-a. Chişinău: Cartier, 2017. 196 p. p. 4.
15. Păunescu A., Grigore Vieru. Vieru G. Taina care mă apără. Iaşi, 2008.
16. Personalitatea şi opera lui G. Vieru în viziunea tinerilor studioşi. Chi., 2010.
17. www.pro-science.asm.md › uploaded_cresv10
18. Del Conte R. Eminescu sau despre Absolut. Cluj: Dacia, 1990.
19. Ţigănuş V. Grigore Vieru iluminat de poezie. Ch.: Editura Universităţii, 2006.
20. Vieru G. Acum şi în veac. Chişinău: Litera, 2000.
21. Vieru G. Biblioteca şcolarului. Aprecieri critice. Chişinău: Litera, 1992.
22. Vieru G. Scrieri alese. Chişinău: Literatura artistică. 1984.

CZU: 371.3.82-31

STRATEGII DE PREDARE A ROMANULUI SENTIMENTAL. *ELENA* DE DIMITRIE BOLINTINEANU *VS ADELA* DE GARABET IBRĂILENU. TANGENŢE ŞI DIFERENŢE

Natalia Străjescu, conf. univ., dr.
Catedra Limba şi Literatura Română

Curriculum la Limba şi literatura română propus de MECC pentru clasele a X-a – a XII-a presupune un învăţământ determinat de noi premise economice şi instructive pentru a corespunde necesităţilor europene printr-o educaţie de calitate. În cadrul acestei domeniu, „scopul general îl constituie educaţia lingvistică a elevilor (EL), aceasta însemnând formarea şi dezvoltarea la elevi a culturii comunicării, prin stăpânirea resurselor limbii, a culturii literar-artistice (ELA), prin cunoaşterea/interpretarea valorilor literare, precum şi prin achiziţionarea unui instrumentar teoretic aferent activităţii literar-artistice, a experienţelor lectorale şi estetico-literare” [1].

Analizând Curriculum-ul, constatăm că începând cu clasa a X-a elevii vor studia unele opere literare în baza cărora se va aprofunda conştientizarea procesului de receptare, în special se va pune accent pe aria genurilor şi a speciilor literare. În clasa a XI-a, „conţinuturile educaţiei literare vizează procesul evolutiv al literaturii române ca fenomen artistic, ce se sincronizează cu literatura universală, graţie celor mai reprezentative curente culturale şi literare” [1]. Iar în clasa a XII-a, „educaţia literar-artistică vizează studiul evolutiv al literaturii române în planul curentelor literare moderniste şi a postmodernismului” [1].

Deci, la treapta liceală, disciplina literatura română începe cu studierea genurilor şi a speciilor literare. Specia care ne interesează în acest articol este romanul, specie literară a genului epic, în proză, „de mare întindere, cu o acţiune complexă, care se desfăşoară pe mai multe planuri, cu numeroase personaje, a căror personalitate este bine individualizată şi al căror destin este determinat de trăsături de caracter şi de întâmplările ce constituie subiectul operei” [2, p. 431]. Le vom explica elevilor că termenul de *roman* apare pe la mijlocul secolului al XII-lea în Franţa, cu semnificaţia de orice scriere care nu era în limba latină, iar odată cu dezvoltarea literaturii şi anume a prozei din secolul al XIII-lea, romanul capătă sensul de lucrare a genului narativ în care autorul descrie acţiunile unui erou sau ale unui personaj remarcabil.

În articolul dat ne vom referi la romanul sentimental. Cele mai relevante ni s-au părut a fi *Elena* de Dimitrie Bolintineanu şi *Adela* de Garabet Ibrăileanu. Astfel, ne propunem să facem o paralelă între aceste două romane sentimentale, urmărind

influenţa socială şi politică din perioada în care au fost scrise, deşi în lista operelor literare recomandate regăsim cel de-al doilea roman, care este propus pentru studiere în clasa a XII-a.

Le vom spune elevilor că sentimentalismul se caracterizează „prin interesul pentru viaţa emoţională tumultuaosă a eroilor şi credinţa că fericirea se poate atinge prin cultivarea valorilor morale şi afective" [2, p. 453]. Literatura sentimentalistă se exprimă, mai ales, în proză. Personajele acestor romane sunt delicate, au o sensibilitate exaltată, cu crize şi procese de conştiinţă, predispuşi spre contemplaţie şi melancolie. În aceste tipare se încadrează protagoniştii operelor puse în discuţie.

Dimitrie Bolintineanu are meritul de a fi printre primii creatori de roman românesc, publicând opera *Manoil*, ca mai apoi să apară cel de-al doilea roman, *Elena*, de o impresionantă valoare, o realizare notabilă, superioară celorlalte încercări de a scrie romane romantice. Un alt roman sentimental – *Adela* de Garabet Ibrăileanu –, care apare la o distanţă de timp de cel al lui Bolintineanu, este un exemplu de lucrare în proză modernistă bazată pe teorii filosofice şi gândire critică asupra propriei persoane. „E adevărat, *Adela* conţine mult material autobiografic, dar romanul acesta se impune prin excepţionala forţă de ficţiune care creează un labirint univers de analiză" [3, p. 163].

Vorbind de aceste două scrieri romantice, deosebirile se evidenţiază clar, deoarece sunt scrise, în primul rând, în secole diferite şi este abordată tema iubirii, dar în circumstanţe diferite una faţă de alta. *Elena* de Dimitrie Bolintineanu a fost publicat în 1862 şi este un roman original de datine politic-filosofic. S-a bucurat de o audienţă largă în rândul cititorilor şi, mai ales, al femeilor. „Crescut poate şi din pricina noutăţii genului, dar mai ales de suflul de simţire adâncă ce-l străbate, marele talisman al lui Bolintineanu, *Elena*, a fost cel mai citit roman al literaturii noastre. Era o furie pe toată lumea ca să-l aibă pe masă în anii apariţiei lui, şi numele de Elena a dăinuit la noi mult timp ca numele unui prototip de eroină romantică" [4, p. 116].

Fiind unul dintre primele romane româneşti, conştientizăm că va conţine detalii specifice ale societăţii şi, mai ales, ale conducerii. Autorul astfel şi îşi începe capodopera, punându-ne în faţa circumstanţelor în care a fost scrisă lucrarea: „Era ziua de mai întâi a anului 1859. Mai multe familii de boieri dezbrăcaţi la 24 genariu de privilegele regulamentare, fugind de capitala revoluţionară, se adunau la o moşie lângă Ploieşti unde, fără cea mai mică temere, puteau să critice lucrurile şi oamenii noi. Până a întroduce pe cititori în mijlocul acestui cerc de desprivelegiaţi, ca să le facem cunoştinţa bărbaţilor şi femeilor de care era compus, să vorbim despre moşia boierească" [5, p. 123]. Bolintineanu a furnizat din plin detalii pe tot parcursul

acţiunii, creând senzaţia a două linii de subiect: dragostea dintre Elena şi Elescu şi nemulţumirea boierilor de reformele lui Cuza.

Cel de-al doilea roman este publicat în secolul următor şi anume în anul 1933, purtând pecetea unui *jurnal intim*. Şi Ibrăileanu va prezenta detalii ale mediului social şi ale nerespectării angajamentelor celor de sus, dar într-o cantitate redusă, punând accent mai mult pe confesiunile îndrăgostitului şi analizele filozofice. ,,Mare supriză a fost când Ibrăileanu a publicat *Adela*. Imaginea omului, un produs al culturii ştiinţifice şi sociale a veacului din urmă, ar fi rămas incomplete fără *Adela* şi fără acei puţini martori ai existenţei lui, atât de rezervate, care au închis în inima lor amintirea unui om foarte complex şi delicat" [6, p. 16].

Lucrarea va începe, ca şi în cazul lui Bolintineanu, cu descrierea anturajului unde va avea loc acţiunea, prezentând atât neajunsurile societăţii, cât şi ale conducerii: ,,Bălţăteşti!... O improvizare de bâlci, pe şoseau care vine de la Piatra, trece prin mijlocul satului, strâmbă, şerpuind printre râpi, şi se duce la Târgu-Neamţului, înconjurată de singurătăţi. Sunt interesante aerele aristocratice pe care şi le ia în micile staţiuni «balneare» şi «climaterice» toată lumea asta, şi, mai cu seamă, femeile. Neavând nici o ocupaţie şi lipsind aici clasa de sus care să-i comprime şi să-i pună la locul lor – ca păpuşile cu resort când închizi capacul – aceşti mici burghezi se simt în adevăr boieri. Senzaţia de clasă nu-i o stare de suflet absolută" [7, p. 51-52].

Ambele romane, *Elena* şi *Adela*, poartă nume de femeie şi nu întâmplător, pentru că prin titlu autorii ne ghidează asupra personajului cu un rol deosebit în operă. Nicolae Manolescu afirmă, cu referire la opera lui Bolintineanu, luând în considerare şi romanele *Anna, Iona, Adela*, că nu întâmplător titlul conţine ,,nume de femei; căci după artist, femeia este al doilea personaj constituit şi specific; iar a doua temă, după aceea a parvenirii, o reprezintă jocurile dragostei şi ale întâmplării" [8, p. 92].

Tema centrală a romanelor este dragostea. În *Elena*, dragostea este reală şi personajul feminin, deşi e frământat de moravuri şi principiul familiei, îi împărtăşeşte sentimentele lui Alexandru. Relaţia lor este susţinută prin declaraţii impresionante, momente de gelozie, scrisorile prin care corespondează aceştia sunt pline de emoţii, iar într-un final ei chiar hotărăsc să se căsătorească.

În *Adela*, după cum afirmă diferiţi critici, dragostea este imaginară, pentru că naratorul o trăieşte, dar nu îndrăzneşte să-şi recunoască sentimentele, iar Adela îl iubeşte pe Codrescu ca pe un dascăl, uneori chiar ironizând atenţiile care îi sunt făcute. „Frumoasa fata nu-i împărtăşeşte iubirea, atenţiile ei sunt doar cochetării feminine, ea îl admiră spiritualiceşte şi văzând că este îndrăgostit ca un adolescent, îl

priveşte aproape întotdeauna cu o uşoară ironie în ochi. Fiecare gest şi cuvânt al eroinei îl ajunge astfel să fie disecat cu o aplicaţie maniacală. O îndârjire logică înfiorătoare se încăpăţânează necontenit să aducă îndoiala în certele indicaţii de interes erotic ale Adelei" [9, p.419].

Autorii prezintă în aceste scriituri, pe lângă problema boierimii, câte un aspect ce împiedică realizarea dragostei şi încheierea cu un final fericit. În lucrarea lui Ibrăileanu piedica este diferenţa de vârstă. Naratorul realizează că ar comite o greşeală declarându-şi sentimentele Adelei, pentru că îi este ca un părinte. El este mai în vârstă cu 20 de ani şi o cunoaşte de când împleticea primele cuvinte. Deseori aduce în discuţie această temă care pentru el este o condamnare: „În curând voi avea patruzeci de ani! Nu mai sunt un început, o cauză. Devin tot mai mult o prelungire, un efect. Mă simt complet determinat. Patruzeci de ani! Vârsta amintirilor şi recapitulărilor... Patruzeci de ani! Ce urât, ce vulgar sună cuvintele astea! Ce dospit!" [7, p. 68].

Cea dintâi operă, *Elena* de Bolintineanu, abordează problema fidelităţii. Protagonista trăieşte remuşcări de conştiinţă din cauza sentimentelor pentru Alexandru, pentru că este căsătorită cu postelinicul George şi, deşi nu-l iubeşte, sunt părinţii unei copile, care după spusele Elenei va avea de suferit din cauza infidelităţii ei: „Vezi acest copil ce doarme? Este fata mea. Priveşte cât este de frumoasă! Dacă timpul nu o va schimba, va fi o frumuseţe... Când va apărea pe strade, în saloane, în sărbători, toţi ochii se vor îndrepta către dânsa, ca să o admire, ca să o laude. Dar această lume, ce va admira frumuseţile sale, poate adăoga: «Ce păcat! Este fiica unei femei fără principe... unei femei care a iubit un om ce nu era consortele său...» A iubi este destul spre a face o crimă" [5, p. 188-189].

În ambele romane întâlnim scena interpretării la pian, care trezeşte de la sentimente profunde până la tulburări sufleteşti. Acest răsfăţ al eroinelor pentru îndrăgostiţii lor este o adevărată contemplare a frumosului. Emil Codrescu admiră mai mult cântecul corpului în mişcare al Adelei decât melodia pianului: „Un acordor din Piatra a adus, în sfârşit, pianul în stare normală. Adela mi-a cântat azi o bucată care ştie că-mi place cu deosebire. Muzica corpului ei m-a impresionat însă mai mult decât muzica însăşi. Mişcările braţelor, ale bustului la dreapta şi la stânga, viforul dibaci al mâinii când întorcea pagina, mişcarea piciorului pe pedală, laitmotiv discret al muzicii de imagini, făceau pentru mine cea mai tulburătoare simfonie" [7, p. 73].

Cântecul Elenei nu era adresat, ca în cazul Adelei, admiratorului ei, dar reuşeşte să atingă strunele sufletului acestuia, lăsându-l fără cuvinte: „Elena se puse la piano, îndată înviorul începu să tremure şi să verse sunete desfătătoare sub mânele albe şi

graţioase ale Elenei. Ea dispăru din societate; sufletul ei se aruncă cu voluptate într-un torent de armonie ce îl răpi şi îl rătăci într-o lume de extaz. Nemuritoarea serenadă a lui Şubert, executată cu perfecţiune, răpi toate sufletele ascultătorilor. Sufletul ei însuşi părea răpit. Din timp în timp înturna ochii către adunare şi o lacrămă misterioasă strălucea sub genele ei" [5, p. 145].

Trăirea profundă a sentimentelor de iubire din partea partenerilor este atât de puternică până la delir. În cuprinsul romanului, Bolintineanu intitulează un capitol *Gelozie*, în care Elescu apare gelos pe Ranu, încât de la iubire acesta ajunge să o urască pe Elena: ,,Alexandru găsi că Elena vorbeşte prea mult cu acest nou venit, că prin urmare îi place a vorbi cu dânsul. Pentru întâia oară el simţi o gelozie profundă ca şi amorul său pentru dânsa... Voi pleca de aici... nu voi să o mai văz... o urăsc... Frigurile îl prinseră, căzu în delir: lovitura ce priimise era crudă în imaginaţiunea lui" [5, p. 193].

Codrescu însă este gelos nu pe un alt bărbat, ci din nebuna iubire pentru Adela. Este gelos pe părinţii acesteia şi pe copiii care îi întâlneşte ea pe drum şi le acordă atenţie şi uneori este gelos chiar şi pe sine însuşi: ,,Din cauza marii noastre prietenii, doamna M... îmi spunea, în glumă, că am «întors» capul fetei. Dar şi fetiţa îmi întorsese mie capul. Ajunsesem gelos de doamna M... şi de domnul M..., şi când mi se părea că Adela ţine mai mult la mine decât la ei, simţeam o fericire pe care o cultivam cu avariţie, în secret... O fi înţeles că opririle ei cu copiii mă impacientează pentru că îmi răpesc atenţia şi timpul ei? Şi pentru că-mi dau ocazia să măsor posibilităţile ei pasionale, care nu vor fi niciodată pentru mine?" [7, p. 59].

Motivul bolii este prezent în ambele romane, dar se manifestă diferit, în romanul *Elena* chiar sfârşindu-se cu moartea. Elena se îmbolnăveşte de plămâni şi stă în pat o perioadă de timp, ascunzând de Elescu, iar acesta fiind plecat, făcea pregătirile de nuntă. „Fiinţă armonică, luminoasă, cuminte a Elenei, femeie de casă, soţie credincioasă până la o vreme celui mai grosolan şi mai nevrednic dintre bărbaţi, femeie de lume, respectuoasă faţă de obiceiuri şi tradiţii, femeie de conştiinţă, care, când jertfeşte cugetul său veghetor, se închină morţii, ce vine discret, poetic, gingaş ca în *Doamna cu camelii* a lui Alexandre Dumas-fiul, prin uşoara stingere, supţiare, idealizare a trupului, de boala plamânilor" [10, p. 339]. În *Adela*, motivul bolii este timpuriu, iar după ce se însănătoşeşte, este la fel de vioaie şi plină de viaţă ca înainte. Totuşi, stând în pat, îi îngrijorase pe doamna M... şi Codrescu: ,,Adela bolnavă!.. Am găsit-o cu faţa aprinsă, cu ochii strălucitori, respirând scurt şi repede. Coloana de mercur a termometrului mi s-a părut cât Turnul Eiffel... Nu găsisem nimic anormal, dar tocmai ignoranţa cauzei m-a alarmat peste măsură" [7, p. 150].

Finalul ambelor scrieri este trist, în *Elena* am putea spune că este chiar tragic. Starea Elenei se agravează din ce în ce mai mult, iar sfârşitul ei este unul misterios, pentru că ea considera că odată ce îl va iubi pe Elescu, va muri. Astfel, declarându-şi sentimentele, iubind cu adevărat, ea se îmbolnăveşte şi moare, iar Elescu lasă moştenire tot ce avea şi pleacă într-o ţară străină. Romanul conturează caracteristicile epocii şi anume efortul romantic de a reabilita femeia şi sentimentele ei împotriva mediului social în care e constrânsă să trăiască.

În *Adela* totul se sfârşeşte odată cu plecarea eroinei. Codrescu ramâne pentru a conştientiza pierderea şi a reveni la casa ei pentru a revedea lucrurile şi locurile de altădată unde era fericit: „Am impresia că a murit. Casa ei a stat toată ziua cu ferestrele deschise şi cu lucrurile întinse la soare în cerdac, pe frânghii. Iar acum noaptea, acolo unde altădată era lumină şi viaţă, e tăcere şi nemişcare. În odaia unde râdea şi cânta Adela, acum e întuneric şi dezolare, şi geamul ei, care strălucea în noapte, acum e o lespede de marmură neagră” [7, p. 169].

Deşi aceste romane se încadrează pe axa cronologică a timpului la distanţă unul de altul, ele nu pot fi neglijate din istoria literaturii noastre, căci, fără contribuţia acestor romancieri în plan literar, nu s-ar fi conceput un salt calitativ în evoluţia romanescă actuală.

Astfel, conchidem că atât particularităţile romanului ca specie a genului epic, cât şi hermeneutica romanelor tratate, pot fi valorificate pentru a forma competenţe de interpretare a textelor literare elevilor de la treapta liceală.

Bibliografie

1. https://particip.gov.md/public/documente/137/ro_6431_Curriculum-Limba-si-literatura-romana-Liceu-2019-06-24.pdf
2. Grati A. Dicţionar de teorie literară. Ed. a II-a. Chişinău: ARC, 2018.
3. Păsat D. Profunzimi de spirit. Chişinău: Pontos, 2003.
4. Petraşcu N. Dimitrie Bolintineanu. Bucureşti: Tipografia „Bucovina”, 1932.
5. Bolintineanu D. Manoil. Elena. Bucureşti: Grammar, 1993.
6. Oprea A. Faţa nevăzută a literaturii. Bucureşti: Eminescu, 1980.
7. Ibrăileanu G. Adela. Bucureşti: Jurnalul naţional, 2009.
8. Manolescu N. Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc.1. Bucureşti: Eminescu, 1991.
9. Crohmălniceanu O. S. Literatura română între cele două războaie mondiale. Vol.1. Bucureşti: Minerva, 1972.
10. Vârgolici T. Postfaţă. În: D. Bolintineanu. Manoil. Elena. B.: Minerva, 1988.

CZU: 372.811`37

PREDAREA CÂMPURILOR LEXICO-SEMANTICE ÎN GIMNAZIU ŞI LICEU

Natalia Stratan, dr. conf. univ.
Catedra de Limbă şi Literatură Română, UST

Este cunoscut faptul că vocabularul unei limbi nu constituie o masă compactă, omogenă sau nediferenţiată. Nu toate cuvintele cuprinse în lexic au aceeaşi valoare, iar frecvenţa sau circulaţia lor reprezintă un factor important pentru determinarea fizionomiei lexicale a limbii respective.

„Lexicul sau vocabularul românei contemporane se remarcă prin cantitatea mare a unităţilor care îl alcătuiesc, ceea ce obligă la segmentări ale obiectului de cercetare. Necesitatea segmentării ansamblului lexical conduce la preferinţa pentru conceptul de *câmp* ca fragment acceptabil din punct de vedere cantitativ. Segmentarea lexicului şi repartizarea lui în *câmpuri* trebuie făcută după anumite principii, prin respectarea unor proprietăţi comune de către unităţile lexicale grupate împreună într-un câmp” [1, p. 15].

Câmpul semantic reprezintă un fenomen extralingvistic (psihologic sau logic), dar care îşi găseşte reflectare în limbă. Acesta este un fenomen al limbii şi evidenţierea lui trebuie să se facă în temeiul datelor lingvistice” [8].

Câmpurile reprezintă modalităţi de clasare a cuvintelor dintr-o limbă, dintr-o etapă a ei sau din mai multe limbi, cuvinte care exprimă un sistem de idei, ceea ce oferă pricipiul obiectiv al segmentării vocabularului.

În literatura de specialitate se susţine că „lexemele unui câmp semantic au unul şi acelaşi cod conotativ şi se păstrează împreună cu creierul omenesc; că acest câmp semantic reprezintă modalitatea de reflectare a unui sau altui segment al realităţii în conştiinţa noastră. Această reflectare, însă, nu constituie o oglindă, dar întotdeauna reprezintă, conţine o careva interpretare a fragmentului lumii şi a modelului lui conceptual. Completarea spaţiului semantic cu unităţi lingvistice încă nu creează o imagine despre structura câmpului semantic” [8].

Angela Bidu-Vrânceanu, în temeiul unor analize semantice moderne, relevă că din punct de vedere al dicţionarelor analogice, câmpurile lexicale se consideră ca fiind „grupări semantice după familii de concepte sau după obiectele desemnate”, justifică „statutul de nivel analizat în vocabularul românesc, alături de polisemie, sinonimie şi antonimie” [2, p.154].

Apartenenţa unui câmp la ansamblul vocabularului poate fi considerată ca o subordonare directă sau indirectă, explicită sau implicită. Această multiplă

subordonare face ca analiza structurală a câmpurilor să pună mai multe probleme decât în cazul celorlalte niveluri semantice (sinonimie, antonimie)" [2, p. 159].

Câmpurile, după A. Bidu-Vrânceanu, nu constituie o metodă, ci un nivel de analiză lexico-semantică" [2, p. 155].

Pentru a determina şi a descrie *câmpul semantic*, adesea se recurge la metodele de analiză semică şi la experimentul asociativ. Grupurile de cuvinte obţinute în urma experimentului asociativ şi se numesc *câmpuri asociative.* Dat fiind că semele unui câmp asociativ pot reprezenta diferite clase şi formează poliparadigme (constituite din suma sau reuniunea a cel puţin două paradigme), spre deosebire de cele monoparadigmatice (care nu admit mai mult de o paradigmă sau nu au subdiviziuni paradigmatice). De pildă: termenul-bază *aripă* poate face parte din următoarele clase paradigmatice: animale (păsări), peşti, insecte, clădiri, transport etc.

Întru a evalua şi a dezvolta la copii nivelul capacităţii de a asocia, concomitent cu cel al evoluării limbajului, se poate recurge la proba asociativ-verbală cu instrucţiunea: „Eu voi numi un cuvânt. Voi trebuie să numiţi cât mai multe alte cuvinte ce vă apar în minte în legătură cu cel auzit". Etapa de formare ţine de efectuarea unui şir de jocuri, exerciţii de genul: *Ce are aripi? Cine are aripi? Ce poate fi în preajma aripilor? Din ce sunt aripile? Ce fac aripile? Cum pot fi aripile?* etc. Acestea, prin reliefarea diverselor clase paradigmatice, vor contribui incontestabil la dezvoltarea atât cantitativă, cât şi calitativă a vocabularului copiilor, la evoluarea proceselor psihice. Dat fiind faptul că sărăcia limbajului copiilor constituie una dintre cauzele ce provoacă dezadaptarea şcolară, recurgerea cât mai frecventă la câmpurile semantice, începând mult înainte de vârsta şcolară mică, ar conduce considerabil la dezvoltarea intelectuală, la evoluţia sistemului lexical, a limbajului şi comunicării" [8].

Este bine cunoscut faptul că profesorul de limba şi literatura română, prin calităţi înnăscute sau dobândite în cariera didactică, prin importanţa cunoştinţelor pe care le transmite, dar şi prin legătura afectivă, de cele mai multe ori foarte puternică, ce se naşte între el şi elevii săi, poate deveni - şi adesea devine - un model pentru generaţiile pe care le îndrumă pe calea descifrării tainelor literaturii, a frumuseţii şi bogăţiei limbii noastre.

Studiul limbii în şcoală, alături de alte discipline, devine indispensabil pentru formarea personalităţii elevului, în acord cu finalităţile nivelurilor de învăţământ care derivă din idealul educaţional, aşa cum este formulat în Legea Învăţământului şi care constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, formarea personalităţii autonome şi creative" [9].

Ancorarea diferită a conţinuturilor şi capacităţilor conferă *limbii şi literaturii române* un caracter heterogen, vizibil în multitudinea reţelelor conceptuale şi în diversitatea activităţilor de învăţare. Proveniența diversă a cunoştinţelor şi orientarea diferită a abilităţilor (comprehensiune şi producere de text scris şi oral) impun conturarea unor subdomenii ale didacticii şi proiectarea unor tipuri distincte de activităţi.

Toate aceste analize oferă datele fundamentale ce informează palierele practice ale disciplinei sau, mai exact, proiectarea demersurilor didactice şi *actualizare*a lor în clasă; ne referim la *configurarea* unor situaţii şi secvenţe de învăţare, la formalizarea strategiilor şi metodelor de predare şi evaluare, la structurarea unor posibilităţi de realizare a progresiei secvenţelor de învăţare, la elaborarea de materiale didactice etc.

Se susţine că rolul didacticii nu se restrânge numai la crearea unor strategii adecvate categoriilor de cunoştinţe ce compun disciplina. Rolul ei este şi acela de a contura perspective supraordonate, menite să orchestreze ariile cunoaşterii şi procesele educative, să reducă din divergenţele şi tensiunile inerente acestui domeniu complex" [9].

Formarea de competenţe presupune aşezarea elevului în centrul activităţii didactice şi ancorarea procesului de predare-învăţare în domenii de referinţă noi. E vorba, în primul rând de pragmatica lingvistică (disciplină ce studiază utilizarea limbajului şi nu a sistemului lingvistic în sine), la teoriile receptării (orientare ce conturează procesele de constituire a sensului în actul lecturii şi interpretării) şi la cognitivism (direcţie a psihologiei centrată asupra proceselor mentale implicate în tratarea discursului). Termenii-cheie ai acestor orientări sunt „utilizarea", „practicarea" (utilizarea limbajului, practica funcţională), „actul" (actele de limbaj, actul lecturii, actul interpretării), „procesul" (procesele de comprehensiune şi de producere de text); aceşti termeni subliniază prezenţa subiectului implicat în comunicare, lectură sau interpretare şi permit conturarea unor noi tipuri de abordare didactică" [9].

Studiul limbii şi literaturii române în liceu, ca şi în gimnaziu, este axat pe competenţe concrete, iar învăţarea este centrată pe dimensiunile: cunoştinţe, capacităţi, deprinderi şi atitudini ca ansamblu/sistem integrat, ce formează şi dezvoltă o competenţă şcolară" [4, p. 15].

În ceea ce priveşte predarea *câmpurilor semantice* în ciclul gimnazial şi cel liceal putem spune că o parcurgere a *Curriculumului Şcolar* la *Limba şi Literatura română* şi a manualelor pentru gimnaziu şi liceu am constatat următoarele: potrivit *Curriculumului Şcolar* la *Limba şi Literatura română* pentru clasele a V-a –IX-a, *câmpurile lexicale* încep să se studieze chiar din clasa a V-a. Unităţile de conţinut dominate/integratoare (clasa a V-a) cuprind următoarele teme: *Cuvântul. Definirea*

cuvântului. Câmpul lexical. Cuvânt de bază/derivat. Structura morfematică a cuvântului: temă, rădăcină, sufix, prefix. Familia lexicală. Dicţionarul explicative. Pentru această unitate de conţinut sunt preconizate, 8 ore.

În ceea ce priveşte clasa a VI-a unităţile de conţinut dominante sau integratoare, conform *Curriculumului*, sunt: *Relaţii între cuvinte: după conţinut (sinonimia, antonimia), după formă (omonimia, paronimia). Seriile sinonimice. Căile de apariţie a sinonimelor. Câmpul semantic. Circulaţia cuvintelor în spaţiu. Regionalismele. Dicţionarul de sinonime. Dicţionarul de antonime*. Ore preconizate pentru aceste unităţi de conţinut sunt - 15.

În clasa a XII-a se studiază doar unităţile de conţinut: *Câmpul derivativ. Câmpurile derivative ale unităţilor din vocabularul curent*; pentru aceste două teme se dau doar 5 ore.

Analizând *Curriculumului Şcolar* la *Limba şi Literatura română* pentru clasele a X-a- XI-a am constatat că doar în clasa a XI-a se studiază unităţile de conţinut dominante/integratoare: *Lexicul. Cuvântul şi contextul. Integritatea lexicală a textului. Lexicul textului literar: aspecte de analiză semiotică. Axa lexicală şi câmpurile lingvistice: semantic, derivativ, noţional. Seriile derivative în textul artistic.* Specificul lexical al descrierilor, al naraţiunilor, al dialogurilor. Expresiile frazeologice. Expresii autohtone, internaţionale, intraductibile.**, Numărul orientativ de ore pentru această unitate de conţinut este, profil real: 8 ore, profil umanist- 12 ore.

Este cunoscut faptul că fiecare manual propune materii suficiente pentru formarea/dezvoltarea competenţelor specifice limbii şi literaturii române ca disciplină şcolară, pentru desfăşurarea unor sisteme plenare de activitate lingvistică/comunicativă şi literară/lectorală, precum şi materii pentru evaluări şcolare iniţiale, curente şi sumative. În acest fel, profesorii şi autorii de manuale vor reuşi să găsească modalităţile eficiente de adaptare a procesului educaţional în gimnaziu la condiţiile particulare ale clasei şi ale individualităţii elevilor” [3, p. 4].

Analizând manualul de *Limbă şi literatură română* pentru clasa a VI-a, autori, Angela Grama-Tomiţă, Livia State, Liliana Nicolaescu-Onofrei, Dorin Onofrei, Chişinău, 2017, identificăm în Unitatea 3, definiţia *Câmpului lexical*, diverse exerciţii, unde elevul este pus în situaţia de a dobândi cunoştinţele în mod idependent, sub conducerea profesorului.

Iată câteva exemple de sarcini din manualul sus-numit: 1. Grupează cuvintele de mai jos în câmpuri lexicale distincte: casă, sacou, sarmale, bloc, vestă, trenci, terci, colibă, *apartament, salată, palat* etc.; 2. Formează următoarele câmpuri lexicale: Denumiri ale obiectelor de încălţăminte; denumiri ale mijloacelor de transport;

denumiri de culori. 3. Identifică, în text, alte câmpuri lexicale constituite din cel puţin două cuvinte. Completează aceste câmpuri cu alte lexeme potrivite. 4. Găseşte şi transcrie din textul *Privighetoara* cuvintele care fac parte din câmpul lexical al noţiunii *pescuit*" [5, p. 41-42].

Elevii, sub ghidarea profesorului, îşi vor aminti definiţia câmpului lexical (se constituie din toate cuvintele care aparţin aceluaşi domeniu şi care sunt reunite prin componente de sens comune). Profesorul va accentua faptul că câmpul lexical este alcătuit din aceleeaşi părţi de vorbire şi că pe lâng cuvintele de bază, în componenţa câmpului lexical intră: derivatele acestora şi sinonimele lor. Astfel, elevii, comunicând între ei, vor putea cu uşurinţă să stabilească câmpul lexical al jucăriei, jocului, rechizitelor, hainelor, alimentelor etc.

În opinia noastră, în acest manual sunt incluse diverse exerciţii, ţinându-se cont de particularităţile de vârstă ale elevilor şi de preocupaţia fiecăruia în parte.

În această ordine de idei, putem spune cu toată certitudinea că fără îndoială, lecţia de limbă a fost şi trebuie să rămână, chiar şi în interiorul modelului comunicativ, o lecţie despre şi de rigoare: o lecţie în care esenţialul este asimilarea conceptelor în vederea aplicării lor în analiza faptelor de limbă; o lecţie în care elevii se întâlnesc cu ordinea superioară a limbii şi se raportează la această ordine cu precizie şi claritate [7, p. 81].

Bibliografie

1. Bidu-Vrânceanu A. Câmpul lexical din limba română. Bucureşti, 2008.
2. Bidu-Vrânceanu A., Forăscu N. Modele de structurare semantică. Timişoara, 1984.
3. Curriculum pentru clasele a V-a şi a IX-a la Limba şi Literatura română. Cişinău: Ştiinţa, 2010.
4. Curriculum pentru clasele a X-a şi a XII-a la Limba şi Literatura română. Cişinău: Ştiinţa, 2010.
5. Grama-Tomiţă A., State L., Nicolaescu-Onofrei L., Onofrei D. Limba şi literatura română, manual pentru clasa a VI-a. Chişinău: Cartier, 2017.
6. Mocanu-Ciobanu L. Câmpul semantic şi rolul lui în limba română. În: Studia Universitas, nr. 5, Chişinău: USM, 2007.
7. Panfil A. Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Piteşti: Paralela, 2006.
8. http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/29-p-136-139.pdf
9. https://ecreator.ro/index.php?Itemid=117&catid=14&id=1625:studiul-textului-literar-in-clasele-gimnaziale&option=com_content&view=article

CZU: 372.8811.135.1

DEZVOLTAREA COMPETENŢELOR INTERCULTURALE LA ELEVI ÎN CONTEXTUL PREDĂRII DRAMEI *RĂZVAN ŞI VIDRA* DE B.P. HASDEU

Polina Taburceanu
Catedra Limba şi literatura română, UST

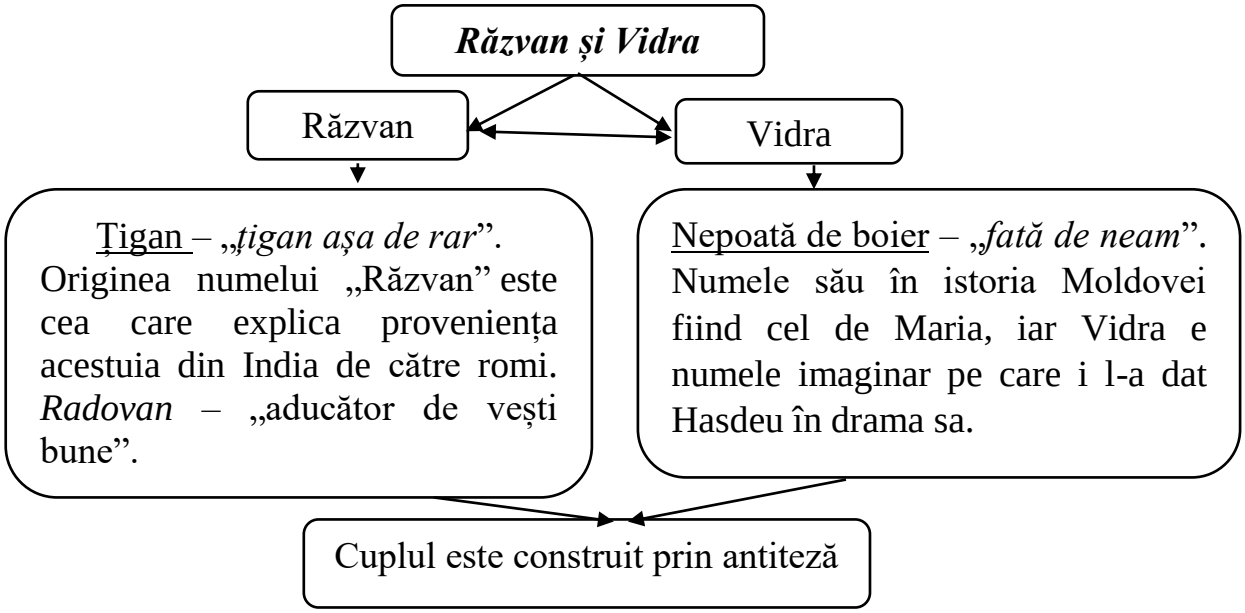
Lumea ce ne înconjoară se caracterizează printr-o diversitate culturală, în care convieţuiesc împreună reprezentanţi ai diferitor culturi, iar pentru o comunicare eficientă în acest mediu intercultural este necesară formarea şi dezvoltarea competenţelor interculturale. Cadrul didactic are misiunea de a promova atitudinea de deschidere, de acceptare, înţelegere firească a raportului dintre un individ şi ceilalţi, respectarea diferenţelor culturale, prin valorificarea pozitivă a relaţiilor de egalitate între oameni. Elevii trebuie să conştientizeze faptul că interculturalismul presupune respectul reciproc, principiul egalităţii între două culturi diferite, şi în acest context nu poate fi vorba despre superioritatea unei sau altei culturi. Profesorii de limbă şi literatură română pot opta să selecţioneze texte care abordează diferite aspecte interculturale şi vor servi la formarea şi dezvoltarea competenţelor interculturale. Competenţa interculturală se constituie din patru componente: *cunoaştere* (despre alte culturi şi comportamentul altor persoane); *empatie* (înţelegerea sentimentelor şi a nevoilor altor persoane); *încredere de sine* (cunoaşterea propriilor dorinţe, puncte forte, puncte slabe); *identitate culturală* (cunoaşterea propriei culturi) [3], iar disciplina Limba şi literatura română poate asigura toate aspectele enumerate.

Fiecare cadru didactic trebuie să promoveze educaţia interculturală la orele sale, fiindcă toleranţa, deschiderea, acceptarea nu sunt înnăscute, ci se construiesc în personalităţile individuale prin demersuri educaţionale sistematice. La orele de limbă şi literatură română este necesar de a forma la elevi valori, deprinderi bazate pe respectarea valorilor culturale, pentru a evita intoleranţa diferenţelor dintre etnii, rase, confesiuni, categorii sociale, gen etc. Operele literare oglindesc viaţa diferită a etniilor, fie ele române, bulgare, rome, slave, găgăuze, având un conţinut istoric, cu o bogată conotaţie interculturală. Un exemplu în această privinţă este şi drama lui B.P. Hasdeu, intitulată *Răzvan şi Vidra*, care ne oferă un prilej de a discuta despre egalitate, discriminare, libertate, despre drepturile etniilor, rolul femeilor în societate/familie etc. Opera este cea dintâi piesă de valoare a teatrului istoric românesc, fiind, după cum constată George Călinescu, „una din cele mai bune drame din literatura română” [1, 373], iar după părerea criticului literar Perpessicius: „Această dramă reprezintă unul din primele manifeste din literatura noastră,

consacrate demnităţii omului. Condamnarea discriminărilor rasiale, a robiei, a hrăpăreţelor practici boiereşti se împleteşte cu elanul imnurilor de vitejie şi de libertate, cu nepotolitul dor de ţară, pe care haiducii, şi prin ei autorul, îl închină patriei". [16, 215-216]

Tema dramei poate fi privită din mai multe perspective. Din perspectivă socială, opera prezintă încercarea lui Răzvan de a-şi schimba statutul social („*Lumea-şi bate joc de mine! Râde lumea de Răzvan!... O să râz şi eu de lume! ... Da, vom râde fiecare:/ Ea de mine cu trufie, eu de dânsa cu turbare!...*"). Eroul suferă din pricina originii sale. Din perspectivă moralizatoare, drama prezintă consecinţele dorinţei de putere („*Setea de-a merge-nainte... Iată ceea ce-ţi lipseşte,/ Acea sete care frige şi-ngheaţă inima mea!/ Dar trebuie s-o aibi, Răzvane! Eu voiesc, ş-o vei avea...*" Din perspectivă psihologică, drama prezintă conflictul interior trăit de Răzvan, pe care „calea ambiţiei de a se înălţa spre vârfurile ierarhiei", îl duce departe de patrie, apoi spre pieire.

Titlul operei face referire la două personaje din cadrul acesteia: Răzvan, protagonistul, şi Vidra, iubita sa. Relaţia celor doi este deosebit de importantă, întrucât ea este cea care prilejuieşte încercările şi testele la care este supus caracterul lui Răzvan.



Cuplul Răzvan şi Vidra rămâne umanizat, prin aceea că eroul îşi menţine bunul simţ popular şi sentimentul naţional, pe când „bărbătoasa" femeie nu-şi încalcă nicicând iubirea faţă de soţ. Cuplul, deşi se construieşte prin antiteză, dar se susţine prin faptul că cei doi sunt oameni tari luptând cu destinul şi ei se completează cu deosebire în plan psihologic. Diferenţa se observă deja în numele personajelor: Răzvan şi Vidra. În studiul *Prenumele ţigăneşti: între antroponime şi nume de*

branduri de Oliviu Felecan se menţionează că „ţiganii au propriul repertoriu onomastic” [9, 60], iar printre prenumele enumerate găsim şi Răzvan. Vidra este un prenume imaginar, de fapt, în baza credinţelor româneşti uneori copiii primeau ca prenume nou, pe cel al unui animal sălbatic, de pildă Ursa ori Vidra pentru fete, conform tradiţiei odată cu însuşirea acestui nume, copilul avea şi forţa vitală a sălbătăciunilor. În titlul operei există şi un raport de egalitate: *Răzvan şi Vidra,* iar pe parcursul dramei autorul anulează stereotipurile de gen existente. Piesa ne oferă o viziune aparte pentru epocă în ceea ce priveşte locul şi statutul femeii în raport cu cea a bărbatului: Vidra este un exemplu emblematic, impunându-se ca o fire luptătoare, ambiţioasă, fermă, inteligentă şi stăpână adevărată pe propriul destin. Femeia este axa, centrul de rotire a evenimentelor operei literare hasdeiene [10, 22].

Acţiunea piesei este plasată în decorul incert al Moldovei secolului al XVI-lea pentru a ilustra valabilitatea moralei populare implicate lângă titlu: „*Mărirea deşartă şi iubirea de arginţi, acestea sunt neşte neputinţe iuţi ale sufletului...*” (Mitrop. Teofil, *Cazania* 1644). Tocmai de aceea se poate face relaţia imediată dintre acel secol şi epoca scriitorului (în ambele timpuri existând damnaţi şi avari, parveniţi şi incertitudini etc.) „Problematica majoră – cea a unui Paria de tip hugolian – este raportată deodată la social şi psihologic: Răzvan este ţiganul dornic să-şi demonstreze calităţile în conflict cu întreaga lume.” [13, 70] Eroul se mândreşte că măiculiţa îi „*fu româncă*”, însă lui Răzvan „i se reproşează – şi reproşul va fi exprimat sau simţit tot timpul – un singur lucru, ilustrativ prin spusele cerşetorului Tănase: „*ce păcat că eşti ţigan!...*” [7, 43]

Compoziţia dramei se bazează pe cinci trepte ale „măririi” prin putere (Răzvan) şi avere (Sbierea), până la căderea suprapusă din final. Este un poem dramatic realizat în cinci părţi numite cânturi, fiecare cânt având câte un titlu, care sintetizează conţinutul:

cântul I – *Un rob pentru un galben*;
cântul II – *Răzbunarea*;
cântul III – *Nepoata lui Moţoc*;
cântul IV – *Încă un pas*;
cântul V – *Mărirea*.

Fiecare din ele constituind o etapă în ascensiunea către glorie a eroului central. Plecând de la un fapt istoric şi imaginându-şi care vor fi etapele anterioare ale drumului până la tron al unui ţigan eliberat din robie, Hasdeu fixează în cele cinci cânturi ale dramei diagrama, în perspectiva morală, a unei „tragedii a omului”.

Şirul evenimentelor care se desfăşoară este declanşat de judecata dintre boier şi un cetăţean liber, şi este continuat de lupte haiduceşti, războaie dintre polonezi şi ruşi, polonezi şi moldoveni. Locul acţiunii este plasat în cinci spaţii: piaţa în faţa unei biserici din Iaşi, un crâng din codrul Orheiului, tabăra leşească de la marginea ţârii muscăleşti, locuinţa lui Răzvan în Polonia, palatul lui Răzvan la Iaşi. Subiectul include cinci faze de marcaj al destinului eroului, care porneşte de la un ţigan eliberat din robie, cu conştiinţa de cetăţean liber; la un căpitan de haiduci; la ostaşul leşesc devenit căpitan de armată; la un polcovnic leşesc devenit hatman moldovean; la hatmanul Moldovei ce-l detronează pe domnul Ţării şi ajunge a fi domn, dar moare fiind rănit în luptă. Deci, putem spune că în dramă se povesteşte despre istoria măririi şi decăderii unui personaj, numit Răzvan, de origine modestă, fost rob, ţigan după tată, pe care calităţile sale neobişnuite şi ambiţiile nemăsurate a soţiei Vidra, de neam boieresc, nepoata lui Moţoc, îl ridică pe tron, dar şi îl duce la moarte. Aşadar, acţiunea e concentrată şi mereu în creştere, amplificându-se, ramificându-se şi menţinându-şi intensitatea până la sfârşit, eroul fiind prezent în toate momentele biografice, de la starea de robie, în care se afla, până la înscăunarea ca domn al Moldovei.

Constatăm pitorescul personajului titular – *un ţigan ajuns domnitor de ţară!*, deţinând calităţi incompatibile cu originea lui etnică. Publicul spectator (ca şi cel cititor) este atras de „felia de viaţă” de pe scenă pentru ineditul situaţiilor dramatice imaginate şi pentru contrastul dintre extracţia socială umilă şi nobleţea de caracter a personajelor. Drama surprinde tipuri umane de o mare varietate şi profunzime, aparţinând tuturor categoriilor şi claselor sociale ale vremii: târgoveţi, boieri mari, răzeşi, robi, cărturari; fiecare cu mentalitatea specifică a mediului căruia îi aparţine. Personajele sunt angajate în cadrul unui conflict istoric şi psihologic. Răzvan apare ca un personaj excepţional, pus în împrejurări excepţionale, ţigan dezrobit, cu virtuţi remarcabile, robit a doua oară va deveni un luptător pentru dreptate socială, iar apoi propulsat spre idealul măririi îşi va canaliza toate resorturile psihologice în acest scop. În această creaţie întâlnim „drama individului apăsat de prejudecata publică. Răzvan e un ţigan de ispravă, cu ştiinţă de carte, român prin mamă”. [1, 374] Totul ce se desfăşoară, ce se pune în mişcare e menit să arunce o lumină asupra caracterului lui Răzvan, să scoată în relief ideea fundamentală a dramei şi anume, că omul simplu, omul din popor este superior tagmei exploatatoare, că lumea lui spirituală e bogată, lipsită de prejudecăţi. „Ţigan, deci în concepţia românilor suspect religios şi moral, vrednic de dispreţuit şi de alungat, ori în cel mai bun caz tolerat şi supus umilinţelor, Răzvan e înfăţişat ca cel mai capabil, mai drept şi mai curat printre românii din jurul

său”. [15, 96] Drama începe cu mult mai înainte de a deveni eroul domn şi culminează, sau, de fapt, se termină cu urcarea personajului pe tron şi cu moartea sa năprasnică. Viaţa lui Răzvan, începută de la treapta cea mai de jos şi urmărită până la vârful scării sociale, prilejuieşte numeroase comentarii de ordin social, moral, psihologic şi etic.

B.P. Hasdeu zugrăveşte cu căldură şi pasiune chipul lui Răzvan, om din popor, care se ridică prin propriile merite, fără a cumpăra tronul cu banii storşi de la mulţime şi fără a-l cuceri cu sprijinul armatelor străine, cum făceau boierii. Este înzestrat cu frumoase calităţi omeneşti, deosebindu-se de mulţimea semenilor săi printr-o individualitate proprie. Chipeş, voinic, inteligent, talentat, cavaler, Răzvan personifică omul providenţial, eroul tragic învestit cu o menire sublimă, dusă la îndeplinire, printr-o vrednicie ieşită din comun. E un bărbat mare, puternic, cu o frunte înaltă, cu nas de şoim, cu ochi de care inima tresaltă, cu toată faţa numai duh şi foc. Provenit din şerbi, robi, calici, căzut în fiare pentru un galben ce a lipsit din punga lui Sbierea, Răzvan este legat în zgardă ca un câine în bătătură, om care-n viaţă n-a gustat de nicăieri decât dispreţ şi nemilă, batjocură şi lovituri, setos de a fi răzbunat. Un sărman, fără căpătâi, opincar, mojic, netot, neruşinat, nătărău, de care râde şi un cerşetor român, un ţigan ce miluieşte un neputincios bătrân, bătându-şi joc de necazuri şi de prostia boierilor, grămătic ce scrie stihuri, cunoaşte sârbeasca, poloneza şi românească, al ţiganilor proroc:

„*Dintre mii de ţigănime, ştiut-am să-nvăţ scrisoare,/*
sârbească şi românească, încât ajunse-i /
În casa mitropoliei cel mai isteţ grămătic”.

În versurile dramei observăm calităţile enumerate. Spre exemplu, curajul pe care-l dovedeşte este redat în replica:

„*Staţi boieri! Vorba-i degeaba!/ Nu m-eţi robi voi pe mine! Nu m-eţi robi!*
Mai degrabă/ Veţi pune-n lanţuri furtună, cu tunete şi cu ploi,/
Decât s-ajung eu vreodată rob la unul dintre voi!/
Jupâne! Eu cer osânda. Spânzurătoarea mă aşteaptă...”

Eroul, posedând o inteligenţă sclipitoare, fiind înzestrat cu darul poeziei, are pasiunea cărţii, cunoştinţele sale punându-le cu îndrăzneală în folosul celor mulţi, scriind pamflete împotriva domnului şi a boierilor. Caracterul nobil al personajului se vede şi în scena când pentru cântecul citit era să fie tras la răspundere un dascăl oarecare, Răzvan iese din mulţime şi declară, spre surprinderea vătafului, că el e autorul acestui pamflet şi al unei doine de săptămâna trecută. El preferă să se predea

călăului, decât să provoace uciderea unui nevinovat. Răzvan, care preţuieşte atât de mult libertatea, ajunge în neagra robie:

„*Omul om, să fie slobod, decât rob, mai bine moare*”.

După trei ani de robie ajunge în codrii Orheiului, devenind căpetenia haiducilor. Suflet generos, el se comportă şi după ce se haiduceşte, după legile nescrise ale neamului. Punctul culminant în evoluţia sa de până acum, care îi va şi determina schimbarea lentă, dar ireversibilă a traiectoriei, va fi generozitatea cu care îşi va ierta duşmanul neîmpăcat. La un moment dat este prins în codru Sbierea, boierul din cauza căruia el fusese făcut rob pentru-n galben şi stăpânul care l-a chinuit ani de zile, Răzvan îl iartă şi îl eliberează fără nici o pedeapsă:

„*Pleacă slobod unde vrei./ Răzbunarea cea mai crudă este când duşmanul tău/*
E silit a recunoaşte că eşti bun şi dânsu-i rău!”

Gestul eroului stârneşte admiraţia Vidrei:

„*Rob, ţigan, haiduc, de-oriunde soartea să te fi adus, /*
Un suflet c-al dumitale îşi va face loc în sus!”.

Confluenţa destinului eroului cu cel al Vidrei este hotărâtoare. Răzvan se leagă prin dragoste de fiinţa care, poate pentru prima dată, i-a simţit străfundurile de suflet claustrat în destin:

„*Tu mi-ai dat o lume nouă, mi-ai deschis o cale nouă!/*
C-un cuvânt, c-o vorbă numai, cu suflarea gurii tale,/
Ca domnul Hristos pe Lazăr tu din moarte m-ai sculat!...”,

îi spune el, halucinant, Vidrei [7, 43]. Dramaturgul B.P. Hasdeu îmbogăţeşte literatura română cu un personaj feminin de referinţă, reflectând ideile sale progresiste. Vidra este un personaj complex, viguros, o femeie voluntară, frumoasă, ambiţioasă, energică, visătoare la mărire. Descendentă din neamul *Acelui groaznic bărbat/ Care numai cu-o-mbrâncire patru domni a răsturnat*, nepoata lui Moţoc înfruntă energic prejudecăţile sociale şi de rasă.

În cântul al treilea autorul îl prezintă pe Răzvan, care, forţând drumul său „în sus” îndemnat de Vidra, ajunge oştean de seamă în armata leşească şi urcă noi trepte ale ierarhiei militare. Mulţi îl admiră, dar destui sunt şi de aceia care îl invidiază pentru ascensiunea lui incredibilă. Căpitanul polon Minski, bunăoară răspunzând admiraţiei altui căpitan leah, Piotrowski, izbucneşte furios:

„*Tot Răzvan! Răzvan! Răzvan!/ Tabăra leşească-ntreagă mi-l înalţă şi ridică,/*
Iar despre noi nu s-aude, nu se vorbeşte, nimică!.../
Dreptu-i oare, ca-ntr-o ţară, în care eu sunt născut,/
Un venetic fără nume să fie mai cunoscut?”

Răzvan este un străin „un venetic” în ţara leşească, un păcătos ce şi-a vândut sufletul leahului, o slugă între leşi, care îi caută pricină şi cer să fie scos din oaste, din ţară, din lume. Admiraţia celor din jur se împleteşte cu compasiunea, dar şi cu o prejudecată neclintită, idee devenită aproape laitmotiv, fiind, de fapt, o pledoarie pentru respectarea demnităţii umane.

Cânturile III, IV şi V descriu veşnica dramă dintre setea de mărire, slavă şi incapacitatea individului de a se impune, oricât de talentat ar fi, dacă nu e susţinut de masele populare. Totuşi, Răzvan încearcă să îndepărteze de la el patimile, dar dragostea faţă de Vidra îl face să se împătimească de vanitate. După părerea criticului literar Nicolae Manolescu: „nu e adevărat că Răzvan "cade" de la statutul unui revoltat social altruist la acela al unui egoist orbit de putere (şi încă sub influenţa ambiţioasei Vidra): în el se află din capul locului germenele "răului" fatal (...) Vidra e catalizatorul patimii lui, însă nu mai mult. E greşit a vedea în ea geniul rău şi dublul impur al lui Răzvan...” [14, 303] El este urmărit încă de ideea înălţării patriei sale, dar măreţia sa scade în raport invers cu titlurile pe care le capătă. În dorinţa de a-şi subjuga lumea, ambiţiosul Răzvan urcă vertiginos treptele ierarhiei sociale, ajungând el, fiu de ţigan, în vârful acestei scări ca domnitor al Moldovei. „Glasul măririi” care pune în cele din urmă stăpânire pe Răzvan explică şi justifică prăbuşirea eroului, sfârşitul lui tragic. „Reuşeşte să ajungă domn al Moldovei, dar satisfacţia împlinirii este de scurtă durată, deoarece, într-un final cu accente tragice, moare” [4, 175].

Astfel, dramaturgul B.P. Hasdeu prezintă în opera sa un personaj excepţional, născut ţigan în robie, ce pare a avea o viaţă fără de succese planificată de la început, care însă pe parcursul dramei ne dovedeşte opusul celor crezute, schimbând stereotipul creat. Afirmarea demnităţii umane şi respingerea discriminării rasiale sunt idei superioare care fac să se distingă în caracterul lui Răzvan virtuţi spirituale inedite atât pentru obscurantismul vremii, cât şi pentru condiţia de ţigan rob.

În concluzie, conţinutul dramei *Răzvan şi Vidra* de B.P. Hasdeu poate contribui la formarea competenţei interculturale la elevi. În primul rând, prin faptul că este formulat imperativul toleranţei etnice. În al doilea rând, opera favorizează cunoaşterea mai profundă a diversităţii culturale şi obţinerea unui comportament bazat pe respect faţă de valorile proprii şi ale reprezentanţilor diferitelor culturi. În al treilea rând, autorul promovează egalitatea de gen în familie/societate. Drama este un exemplu de convieţuire interetnică.

Bibliografie

1. Călinescu G. Istoria literaturii române de la origini până în prezent. Bucureşti: Minerva, 1986. 1060 p.
2. Ciolan L. Paşi către şcoala interculturală. Ghid de educaţie interculturală pentru cadrele didactice. Bucureşti: Corint, 2000. 200 p.
3. Goraş-Postică V. Competenţa interculturală. Ghid metodologic. Chişinău, 2015. 172 p.
4. Crăciun G. Istoria literaturii române pentru elevi şi profesori. Chişinău: Cartier, 2004. 960 p.
5. Cucoş C. Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale. Iaşi: Polirom, 2000. 283 p.
6. Dasen P., Perregaux Ch., Rey M. Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii. Iaşi: Polirom, 1999. 203 p.
7. Şindrilaru F. Coord. Dicţionar de personaje literare din proza şi dramaturgia românească: pentru elevii claselor IX-XII. Piteşti: Paralela 45, 2008. 407 p.
8. Bărboi C. Dicţionar de personaje literare: pentru gimnaziu şi liceu. Bucureşti, Niculescu, 2009. 478 p.
9. Felecan O. Prenumele ţigăneşti: între antroponime şi nume de branduri. 57-68 p. http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V1413/pdf.
10. Handrabura L., Goraş-Postică V. Educaţie pentru echitate de gen şi şanse egale. Auxiliar didactic pentru profesori şi elevi. Chişinău: Pro Didactica, 2016. 166 p.
11. Hasdeu B.P. Poezie. Proză. Dramaturgie. Chişinău: Litera, 1997. 383 p.
12. Hasdeu B.P. Răzvan şi Vidra. Chişinău: Litera, 2003. 320 p.
13. Literatura română. Sinteze şi comentarii. Nicolae I. Nicolae, B.P. Hasdeu. Craiova: Sarmis, 2002. 447 p.
14. Manolescu N. Istoria critică a literaturii române. 1. Bucureşti, Minerva, 1990.
15. Negoiţescu I. Istoria literaturii române. vol. I (1800-1945). B.: Minerva, 1991.
16. Perpessicius. Menţiuni critice. Chişinău: Litera, 1997. 335 p.
17. Şchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chişinău: S.n., 2009. 332 p.

CZU: 372.881-82

ABORDAREA ROMANULUI *MAITREYI* DE MIRCEA ELIADE DIN PERSPECTIVĂ INTERCULTURALĂ

Valerii Taburceanu, Gimnaziul Nr 68, Dobrogea, mun. Chişinău
Polina Taburceanu, Catedra Limba şi literatura română, UST

În contextul postmodern profesorul are rolul de a educa tânăra generaţie în spiritul respectării diferenţelor de cultură, etnică sau naţională, promovând respectul faţă de înţelegere, toleranţă, egalitate, indiferent de spaţiul geografic, etnic, religios, în care convieţuiesc. Autorii curriculumului menţionează ca obiectiv cunoaşterea culturii locale şi naţionale, precum şi deschiderea interesului spre cultura diversă a Europei: „Competenţa specifică 1. Exprimarea identităţii lingvistice şi culturale proprii în context european şi global, demonstrând empatie şi deschidere pentru diversitatea lingvistică şi culturală. Plurilingvism şi interculturalitate. Dialogul valorilor culturale. Conştiinţa naţională.” [1, p. 15] Abordarea textului literar, din punct de vedere intercultural, va urmări cu precădere dobândirea de noi calităţi inter-relaţionare între elevi, în domeniul culturii generale şi a culturii proprii, în particular. Operele din literatura română şi cea universală, în cadrul procesului de predare/învăţare interculturală, capătă o valoare specială, deoarece incită şi trezesc anumite aşteptări, confirmându-le sau anulându-le, punând în valoare propriile percepţii şi convingeri [13, p. 16]. Textul literar-artistic poate servi drept bază nu numai pentru activităţi de lectură, scriere, vorbire, ci şi pentru activităţi menite să formeze şi dezvolte competenţa interculturală. Temele studiate în baza manualelor permit profesorului libertatea de a extinde preocuparea pentru relevarea aspectelor interculturale. De exemplu, tema călătoriei, abordată prin texte literare şi nonliterare, poate genera activităţi de prezentare/confruntare a identităţilor social-culturale, urmărind modalitatea în care se construieşte o tradiţie în promovarea unui mod de viaţă, a altor civilizaţii. Mircea Eliade în *Itinerariu spiritual* menţionează: „Literatura nu e decât un aspect al culturii, afirmarea unei poziţii spirituale, colective sau individuale. Cultura e valorificarea şi organizarea experienţelor. Literatura nu va fi decât concretizarea acestor experienţe. (...) Literatura va oglindi, deci, în infinite nuanţe, acest amestec de elemente ce pătrund în conştiinţă prin experienţe.” [5] Scriitorul român Eliade este „cel mai cunoscut ambasador al culturii româneşti în Occident, a manifestat de la bun început deschidere spre valorile culturale ale altor civilizaţii” [7, p. 6], iar operele sale literare descriu o multitudine de aspecte interculturale. Un model al intertextualităţii este şi romanul *Maitreyi*, care aduce, la fel ca şi „*Rusoaica* lui Gib Mihăescu şi *Europolis* a lui Jean Bart, în literatura noastră

motivul iubirii între un european şi o fată exotică, obsesia erotică pentru o femeie străină". [2, p. 39-40]

Romanul *Maitreyi*, de Mircea Eliade este un roman de dragoste, realizat într-un context oriental romantic, mistic, fascinant, încărcat de simboluri, mituri, tradiţii, datini, obiceiuri, ritualuri, sensuri, subtilităţi semnificative pentru cultura indiană. După părerea criticului literar Ion Rotaru: „Contemporanii au fost şocaţi mai întâi de ceea ce am putea numi *exotismul erotic* al cărţii, cu totul inedit în contextul literaturii de înaltă ţinută care se producea pe atunci, atât în domeniul poeziei, cât şi în acela al prozei." [12, p. 346] În sensul experienţei de viaţă autosupravegheate cu maximum luciditate, romanul s-a impus şi prin aspectul lui de ... *jurnal sexual-erotic*. Inspirat din experienţa indiană, *Maitreyi* este povestea emoţionantei întâlniri dintre Allan şi Maitreyi. Opera este un roman al experienţei pentru că valorifică trăirea cât mai intensă, de către personaje, a unor experienţe definitorii, iar impresia de autenticitate provine din utilizarea unor elemente care ţin de realitate (jurnalul din India al scriitorului, elemente autobiografice, scrisori etc.). Mircea Eliade petrece mai mulţi ani în or. Calcutta, dedicându-se studiilor de orientalistică la universitate sub conducerea celebrului istoric al filosofiei indiene Surendranath Dasgupta. Povestea de dragoste trăită de autor alături de fiica profesorului este principala sursă a romanului *Maitreyi*. Notele din jurnalul acestei perioade vor sta la baza creaţiei epice, care aparţine ficţiunii, fiind modificate numele şi ocupaţiile unor personaje, ca şi finalul întâmplării. Celelalte opere din creaţia prozatorului „au absorbit, parcă, elementele strict autobiografice, amestecate în povestea de iubire, în aşa fel încât, în *Maitreyi* ficţiunea apare complet purificată artistic." [8, p. 201] Autorul a intitulat opera cu numele personajului principal feminin – *Maitreyi*, considerată de critica literară cel mai exotic personaj din literatura română, ea simbolizând misterul feminităţii. Misterul este ascuns în sufletul eroinei pe care tânărul european o cucereşte, fără a-i desluşi vreodată taina: „*suflet nepătruns şi neînţeles, tot atât de himeric şi de sfânt ca şi al celeilalte Maitreyi, sihastra din Upanişade*". Ipostaza sacră a Maitreyei derivă din chiar numele ei: în mitologia indiană, acest nume era purtat de soţia unui mare înţelept şi le simboliza pe femeile superioare intelectualiceşte; în termenii mitului, Maitreyi era o iniţiată, însetată de cunoaşterea adevărului absolut; „soţia înţeleptului Yajnavalkya." [3, p. 1371] Numele eroinei mai trimite, prin asemănare, la o altă zeitate: *Maitreya*, în traducere „*Cel legat întru prietenie*"; poate şi din acest motiv, dăruindu-i o carte lui Allan, ea i-o dedică, simplu, „*Prietenului*".

Romanul *Maitreyi* este alcătuit din 15 capitole. Acţiunea se petrece în anul 1929, în Calcutta, unde trăieşte o lume pestriţă, formată din trei comunităţi:

Comunitatea autohtonă	**Comunitatea albă**	**Comunitatea eurasiatică**
conservatoare indieni, bengalezi	europeni „civilizaţi” preponderent englezi, mai rar – francezi, italieni	Dispreţuitoare faţă de indigeni, dar grăbită să-i imite pe europeni.
„O*ameni crunţi şi inocenţi*”; „*oameni stufoşi şi adânci, complicaţi şi neînţeleşi*”; „*barbari*”. Existenţa regulilor al bunei-purtări indiene, ceremonial bengalez „*îşi vopsea buzele cu pan, după ceremonialul eleganţei bengaleze*”. Ospitalitatea familiilor indiene: „*Pentru că sunteţi oaspetele nostru. Un oaspete trimis de Dumnezeu...*” „*Pasiunea maternă în India – dezinteresată, curată, înaltă*”. Teama de *karma* de zei, de strămoşi. Indienii nu concep o datorie mai sacră decât căsătoria. Culoarea pielii: „*mată, brună, de un brun nemaiîntâlnit până atunci, s-ar fi spus de lut şi de ceară*”. „*Chabù e mai neagră decât mine*. (...) *Chabù are să se mărite mai greu, pentru că e mai neagră şi va trebui să i se dea mai mulţi bani...*” Mireasa lui Mantu, fratele d-lui Sen: „*neagră, comună, dar foarte simpatică*”. O civilizaţie arhaică, patriarhală, o lume profund spiritualizată.	Aventura explorării; plecaţi în căutarea unor oportunităţi, care nu le erau accesibile în Europa. „*Pe şantier eram singurul stăpân, pentru că eram singurul alb*.” „*Eu, dimpotrivă, vorbeam prost şi fără accent, şi asta le impunea, căci dovedea originea mea străină, superioritatea mea*.” „*Simpli, naivi şi clari suntem numai noi, civilizaţii*”. „*În ţara dumneavoastră trebuie să fie foarte frig. De aceea sunteţi albi...*” „*A pronunţat cuvântul "alb" cu oarecare invidie şi melancolie...*” „*...sunteţi albi. Sunteţi foarte frumoşi. Şi eu aş vrea să fiu albă, nu se poate asta, nu e aşa?*” „*Sunt alb, şi ar avea atâtea motive să mă placă*”. „*... întâlneam prea mulţi oameni, şi mai ales prea mulţi albi*”. Tânărul britanic vine dintr-o lume dominată de pragmatism şi de raţiune. Mentalitatea europeană, mercantilă şi interesată. Allan – europeanul, străinul, experimentator lucid.	Harold – „*prost şi fanatic ca orice eurasian*”. „C*ei câţiva eurasieni care supravegheau lucrările* (...) *veneau la lucru în clasa a III-a, îmbrăcaţi în obişnuitele costume kaki – pantaloni scurţi şi bluze cu buzunare largi la piept – şi înjurau lucrătorii într-o hindusthani fără greş. Perfecţiunea aceasta în limbaj şi bogăţia vocabularului de insulte îi scoborau în ochii lucrătorilor.*” Harold – „*duşman al Indiei.* (...) *ca orice, eurasian (...) era fericit de teroarea dezlănţuită de poliţie şi armată*”. Eurasienii consideră bengalezele „*murdare, dezgustătoare*”. „*Tovarăşii mei s-au amuzat de respectul şi jena cu care salutasem "un negru"*. „*Cum de poţi avea relaţii cu o familie de negri?*” Despre Maitreyi: „ – *Dar nu e urâtă, spuse în treacăt Clara, numai că mi se pare murdară, ca orice indiană*”. „*Harold venise pentru a mă spiona, să vadă cum locuiesc aici, dacă duc, într-adevăr, o viaţă de "brută neagră"*”.

Stabilirea diferenţelor dintre cele trei comunităţi, în baza analizei textului, duce la antrenarea elevilor la discutarea unor situaţii ce implică toleranţă, referitoare la modul de viaţă a unor etnii diferite din punct de vedere cultural. Scriitorul abordează problema discriminării, care îşi are rădăcinile din cele mai vechi timpuri, iar rasa albă a vrut dintotdeauna să fie superioară celei negre. În roman europenii şi eurasienii îi considera pe cei de altă culoare oameni de mâna a doua. Din păcate, rasismul cauzat de culoarea pielii, discutat de Mircea Eliade pe paginile romanului, persistă şi face

multe victime şi în zilele noastre. Conţinutul operei poate avea un ecou în combaterea discriminării, aducându-se în discuţie principiul egalităţii între semeni.

Tema romanului este *iubirea-pasiune înfiripată între doi oameni cu formaţii sufleteşti foarte diferite*, iar ideea este că orice abatere de la dragostea imaculată şi totală dintre parteneri duce la dezastrul sufletesc. În plan real, asistăm la o incompatibilitate între personajele ce aparţin unor medii şi culturi diferite (orientală şi occidentală). Incompatibilitatea este cauzată de diferenţele de mentalitate, civilizaţie, religie. După părerea criticului Dumitru Micu *Maitreyi*: „poveste de dragoste, ea este, de fapt, un roman al formării doar la modul „indirect", ca roman al unei iniţieri. Prin adolescenta Maitreyi, Allan se iniţiază în spiritualitatea indiană." [9, p. 24] Sentimentele pentru europeanul Allan au semnificaţia unei duble iniţieri: erotică, într-o iubire totală şi culturală, în lumea exotică a Indiei. Astfel, motivele mitice se interpătrund în opera lui M. Eliade. Iubirea istorisită în el nu-i o iubire ca altele, pentru că eroina romanului nu este o indiancă oarecare. Ea e o femeie în care se află conturată (pentru Allan) spiritualitatea subconştientului. „Pentru cunoscătorii mitologiei indice, însuşi numele ei este un indiciu în acest sens, reproducându-l pe acela al soţiei unui înţelept din *Upanişade*, încarnare a feminităţii care îşi depăşeşte condiţia, năzuind la cunoaşterea adevărului cosmic." [10, p. 194] Cu Maitreyi, prin Maitreyi, europeanul pătrunde în sufletul indic. Descoperă acest suflet pe măsură ce i se dezvăluie sufletul iubitei, care rezumă pe al umanităţii hinduse. Aşadar, eroina aparţine unei alte lumi, care are o altă mentalitate, un alt mod de a gândi, o altă concepţie despre lume şi viaţă, de aici o altă modalitate a dramei incompatibilităţii. Maitreyi gândeşte după *Codul lui Manu*, după modelul din *Upanişade*, *Bhagavad-gita*, *Yoga*. Ea are o concepţie panteistă despre lume, de aceea s-a îndrăgostit de un copac şi îi explică lui Allan reguli, obiceiuri, ritualuri de nuntă, modelul de viată pentru casta brahmanilor, de care aparţine. Chiar dacă eroul trecea la o altă religie el nu putea intra în casta brahmanilor (brahman – membru al castei sacerdotale, considerată pria dintre cele patru caste indiene; preot al lui Brahma [4, p. 109]). Romanul nu poate fi înţeles în afara contextului spiritualităţii indiene. Logodna, căsătoria după unul din cele opt ritualuri din *Codul lui Manu*, este un eveniment cosmic şi are implicaţii profunde asupra lumii. Maitreyi, conform acestui cod, ar fi trebuit să se căsătorească după ritualul brahman. Se înconjoară un anumit fel de foc, se incantează versete de către preoţi, se toarnă ofrande în focul ritualic, mireasa calcă cu piciorul gol amprentele piciorului soţului, exprimând supunerea ei deplină, poartă rochie dată de tatăl ei şi ascultă de voinţa tatălui. Căsătoriile benefice sunt după ritualul brahmanilor, după ritualul zeilor, după ritualul oamenilor, după ritualul

cântăreţilor, iar cele malefice sunt după ritualul uriaşilor, al giganţilor, al vampirilor şi al demonilor. Ritualul simplu cu un inel, sub forma unui legământ între cei doi tineri, este după modul cântăreţilor, fără prezenţa părinţilor. Inelul de nuntă comandat şi adus de Maitreyi este simbolic. El este alcătuit din doi şerpi: unul de fier, reprezentând principiul masculin, virilitatea, şi unul galben de aur, reprezentând principiul feminin. Ei ţin o piatră simbolică pe care Maitreyi o alese din caseta doamnei Sen. Inelul face parte din ritualul căsătoriei şi după ce a fost adus, Maitreyi organizează o plimbare pentru a realiza logodna. Element esenţial pentru înfiripareа şi evoluţia cuplului Allan – Maitreyi, erosul este indisolubil legat de câteva *toposuri* care le vor marca destinul. Astfel, vom distinge *spatii ale erosului închise: camera Maitreyiei* – spaţiul carceră *–, camera lui Allan, coridorul şi biblioteca,* - acestea fiind subsumate *casei* inginerului Sen; un *spaţiu semi-închis* sau *semi-deschis*: terasa casei inginerului şi, în fine, *un spaţiu deschis:* parcul din zona „*Lacuri*”.

În cele ce urmează, vom încerca să relevăm semnificaţiile fiecărui topos. Având în vedere poziţia socială respectabilă a inginerului Narendra Sen, acesta locuind cu familia într-o casă somptuoasă, cititorul s-ar fi aşteptat ca *odaia* Maitreyiei să aibă mobilierul şi lenjeria care să impună poate nu atât abundenţa, cât mai ales rafinamentul şi eleganţa. Intrând prima oară în camera fetei, Allan rămâne surprins de primitivitatea habitatului, ba chiar mai mult, acesta îi lasă impresia unui *spaţiu carceră:* „*… deşi puteam circula liber prin toată casa, nu fusesem încă niciodată în odaia Maireyiei […] Odaia părea mai degrabă o celulă. Deşi era tot atât de mare ca şi a mea, nu avea decât un pat, un scaun şi două perne […] Nici o cadră pe pereţi, nici un dulap, nici o oglindă*” [6, p. 54]. De remarcat faptul că austeritatea spaţiului acestuia (Maitreyi dormea pe o rogojină) sporeşte misterul fetei: „*Mă ispitea mai mult […] ceea ce era sigilat şi fascinant în viaţa ei*”. De spaţiul acesta în care se simţea încorsetată, creându-i senzaţia de gol sufletesc, Maitreyi se va simţi tot mai puţin legată, din momentul înfiripării idilei sale cu Allan. *Camera lui Allan* poate fi considerată un *spaţiu al sexualităţii*, căci aici Maitreyi i se dăruise sufleteşte, dar şi trupeşte, până la uitarea de sine. Reţinem că dăruirea aceasta totală, venită din partea fetei, survine după episodul plimbării în *zona Lacurilor*, când cei doi îşi leagă sufletele prin jurământ. Celelalte toposuri – *coridorul, terasa* şi *biblioteca –*, subsumate casei inginerului Sen, le putem considera *spaţii ale provocării şi tentaţiei.* Bunăoară, *coridorul,* ca şi *terasa* pun în evidenţă *preludiul idilei*, primul spaţiu – *coridorul –*, ca *anticameră a erosului,* conturând *prezenţa prin absenţă*: „O zăream trecând pe coridor, o auzeam cântând, ştiam de ea că îşi petrece o bună parte din zi închisă în odaie sau pe terasă şi *mă înciuda grozav fiinţa aceasta atât de aproape şi*

totuşi atât de străină”. Parcul din zona „*Lacuri*” este un cadru natural feeric, descătuşat de orice oprelişti, unde sufletele celor doi îndrăgostiţi se vor uni „pe viaţă”, având ca martori două elemente care apar frecvent şi în erotica lui Mihai Eminescu – *apa* (în ipostaza *Lacurilor*, ca în *Lacul*) şi „buchetul de pomi” (ca în *Dorinţa, Lacul, Floare albastră*). *Ca paradis al îndrăgostiţilor, zona Lacurilor* prilejuieşte cuplului Allan – Maitreyi o adevărată sărbătoare a sufletelor: „*Lacurile erau tot ce iubeam eu mai mult în Calcutta […] Aveau o linişte de acvariu şi, în toiul nopţii, păreau îngheţate sub boarea brăţării de globuri electrice. Parcul mi se părea nesfârşit […] Lângă un asemenea buchet de pomi ne-am oprit noi atunci […] Maitreyi mi-a scos inelul din deget şi l-a închis între pumnii ei mici – Acum ne logodim, Allan, îmi spuse ea, privind înainte spre apă*…” [6, p. 115] Maitreyi, fată indiană, avusese până acum un mod specific, local, de a iubi, ritualurile şi „naivităţile” care-i acopereau senzualităţile fiind dintre cele mai stranii pentru un om alb, *poetice* însă, prin apropierea lor de natură. Copilă fiind, iubise „suprafiresc” un pom, mai înainte de a-l fi cunoscut pe Allan. Noaptea, fugea uneori din odaie, goală, şi se urca în „pomul ei”, îl îmbrăţişa plângând şi stătea acolo, „*sus, între frunze, până se făcea ziuă şi începea să tremure*”. „Atingerile” de corpul iubitului aveau ceva din acel „suprafiresc” panteistic: „*Am simţit şi am verificat această minune umană: contactul cu suprafirescul, prin atingere, prin ochi, prin carne*”. Partenerul o ascultă, o observă şi abia presimte cât de *complicat* este sufletul hindus, şi cât de „*simpli, naivi şi clari suntem noi, civilizatorii*”. (Ne aflăm, s-ar zice la o răsturnare de situaţie, faţă de epoca lui Voltaire: nu străinii exotici sunt „naivii”, „candizii”, ci noi, europenii, care ne socotim greşit mai evoluţionaţi decât reprezentanţii culturilor străvechi, arhaice.) „Vraja erotică, poezia iubirii fetei exotice, o dată cu toate ritualurile orientale şi indiene în speţă, vin să confirme că dragostea este aceeaşi oriunde şi oricând.” [12, p. 270] Aceleaşi sunt şi obstacolele care stau în calea îndrăgostiţilor, prejudecăţile celor din jur. Diferă doar „formele” în care acestea se manifestă. Părinţii Maitreyiei care îl iubeau foarte mult pe Allan, voind chiar să-l înfieze, şi care îl lăsau atât de mult în preajma fiicei lor – spre a-şi forma sentimente „frăţeşti”, spun ei – se alarmează la culme când descoperă adevărul şi-i despart pe cei doi în chipul cel mai brutal cu putinţă. După plecarea din casa lui Sen, Allan este văzut în procesul de „dezintoxicare”, încercând să-şi recapete luciditatea. Momentul este remarcabil pentru conturarea a două mentalităţi: una a europeanului, stăpân pe voinţa pe care o pierduse la un moment dat şi una a asiaticului, cufundat în fericirea suferinţei. Cercetătorul literar Miu Constantin menţionează: „La retragerea lui Allan în natură, intervine autosugestia, dacă nu chiar impunerea de a-şi reveni din această

dureroasă poveste. În toate lunile acelea, nu face altceva decât să retrăiască în trecut, revăzând cu ochii sufletului toată povestea lui de dragoste cu Maitreyi". [11, p. 203]

„Barierele sociale", de castă, de religie etc., prejudecăţile în fine, ies la iveală şi în această lume veche, mai fioroase chiar decât la „civilizaţii" europeni. Opoziţia dintre două lumi diferite: cea europeană şi cea asiatică dezvăluie conflictul romanului. Uniţi prin iubire, cei doi tineri rămân exponenţi ai acestor mentalităţi. Conflictul dintre europeanul Allan şi bengalezul Narendra Sen, tatăl fetei, redă opoziţia dintre libertatea dragostei şi constrângerile tradiţiei, reprezentând lipsa de comunicare dintre civilizaţii şi mentalităţi.

În concluzie, menţionăm că opera lui Mircea Eliade poate juca un rol important în educaţia literar-artistică al elevilor în contextul dezvoltării relaţiilor interculturale. Profesorul de limbă şi literatură română va orienta elevii să înţeleagă că nu există culturi superioare, respectiv inferioare, ci există tangenţe, conexiuni, interferenţe, decalaje şi determinări culturale, asigurându-se astfel respectul diferenţelor.

Bibliografie

1. Curriculumul şcolar la limba şi literatura română pentru clasele a X-a – a XII-a. Chişinău, 2019.
2. Bărboi C. Dicţionar de personaje literare: pentru gimnaziu şi liceu. Bucureşti: Editura Niculescu, 2009. 478 p.
3. Doina Cobeţ ş.a. Dicţionar enciclopedic. Chişinău: Cartier, 2004. 1696 p.
4. Dicţionarul explicativ al limbii române. Ed. a II-a. Bucureşti: Univers enciclopedic, 1998. 1192 p.
5. Eliade M. Itinerariu spiritual. Bucureşti: Editura Humanitas, 1991.
6. Eliade M. Maitreyi. Chişinău: Pro Libra, 2016. 192 p.
7. Grati A. Dialogul intercultural în romanul Maitreyi de Mircea Eliade. print_ Philologia 3-4-2011 - 001-163 - Finisat 20110816 - ora 14.indd.
8. Manolescu N. Arca lui Noe, vol. II. Bucureşti: Editura Eminescu, 1991. 335 p.
9. Micu D. În căutarea autenticităţii. Momente şi sinteze. Bucureşti: Minerva, 1994. 225 p.
10. Micu D. Scurtă istorie a literaturii române. vol II. Bucureşti: Iriana, 1995. 447 p.
11. Miu C. Comentarii şi sinteze de literatură română. Iaşi: Moldova, 1996. 181 p.
12. Rotaru I. Comentarii şi analize literare. Bucureşti-Chişinău: Litera Internaţional, 2001. 456 p.
13. Ortí Teruel R. Estudios de la competencia intercultural. Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos, n. 8, 2004. ISSN-e 1577-6921.

CZU: 372.8811.135.1

INTERVIUL-FORMĂ, PROCEDEU UTILIZAT ÎN CADRUL ORELOR DE COMUNICARE LA LECŢIILE DE LIMBA ŞI LITERATURĂ ROMÂNĂ (UN IMPERATIV AL TIMPULUI)

Stela Vişnevschi, profesor de limba şi literatura română
LAAP„Igor Vieru”

Ca metodă de lucru, interviul – o conversaţie, de obicei, dintre două persoane, pentru a obţine informaţii în folosul unui auditoriu necunoscut – îi ajută pe elevi să formuleze întrebări laconice, adecvate temei discutate, să găsească criterii de determinare şi, respectiv, modalităţi de abordare a unor persoane / personaje literare, ce reprezintă diverse tipologii umane, pentru realizarea unei comunicări, să se informeze de la surse directe (în cazul nostru de la opera literară), să întreţină o discuţie ordonată, interesantă. Menţionăm că nu orice discuţie cu o persoană este un interviu. Sondajul de opinie, informaţia, lămurirea unei situaţii, satisfacerea curiozităţii, a dorinţelor cititorului / ascultătorului sunt laturile principale ale unui interviu, pe care trebuie să le ia în consideraţie elevii-jurnalişti. Utilizat în scopul colectării informaţiei necesare pentru redactarea unui reportaj, interviul, conform şcolii jurnalistice franceze (Yvan Charon), poate decurge sub diverse forme:

a) interviu-expres (interogarea persoanelor necunoscute în legătură cu un eveniment – sondaj de opinii);
b) interviu-informaţie (acumularea informaţiilor în legătură cu un caz cercetat);
c) interviu-explicaţie (în care intervievatul, specialist într-un domeniu, comentează, explică un fenomen);
d) interviu-portret (în care se prezintă gândurile, starea de spirit, portretul interior, mărturisirile unei personalităţi de vază / ale protagonistului operei literare).

În funcţie de locul şi momentul realizării interviului, la lecţie se va stabili cine pune întrebările (participă inclusiv la formularea lor). Împărţirea elevilor între cei care vor pune întrebările şi cei care vor răspunde o poate face profesorul şi elevii înşişi. În alte cazuri, întreaga clasă poate participa la formularea întrebărilor. Este important, de asemenea, a-i învăţa / obişnui pe elevi să formuleze întrebări care să le asigure un interviu reuşit. Or, acestea nu trebuie să se refere la domenii cunoscute ziaristului, să aibă un caracter general (ex.: „Ce părere aveţi despre...?”, „Ce e nou în...?”, „Ce aveţi de spus despre...?”, „Ce mai aveţi de adăugat?” etc.), să sugereze răspunsul, să fie lungi, să ceară răspunsurile „da” ori „nu”, să conţină mai multe întrebări într-o singură formulare.

Pentru realizarea unui interviu reuşit elevii vor fi îndrumaţi:

- să-şi concentreze atenţia asupra întrebărilor „Cum?” şi „De ce?”;
- să întrebe interlocutorul: „De ce spuneţi aşa?”;
- să ceară exemple, evaluări, comparaţii;
- să facă în mod intenţionat o afirmaţie greşită;
- să revină la ceea ce nu s-a spus („Ar mai fi ceva important de adăugat”);
- să formuleze întrebări adecvate temei şi obiectivelor activităţii.

Este bine ca profesorul să le ofere elevilor nişte formulări /stereotipuri pentru exprimarea opiniei *indiferente* (*mi-e totuna, mi-e indiferent, nu mă interesează, mă lasă rece, nu ştiu, nu-i treaba mea, aşa şi aşa* etc.), opiniei *favorabile* (*e o idee bună, îmi place foarte mult, îmi place, superb, extraordinar, e minunat*), opiniei *nefavorabile* (*nu prezintă niciun interes, nu-mi place, îmi displace, nu înţeleg, nu mi se pare grozav, nu sunt convins*).

Primele încercări le facem în cadrul proiectului „Revista mea” din cl. VI. Apelând la interviu ca mijloc de colectare a informaţiei, elevii vor trebui să cunoască şi să respecte câteva din condiţiile acestuia şi anume: a) în timpul interviului interlocutorul nu va fi întrerupt, faţă de el manifestându-se o atitudine respectuoasă; b) un interviu este reuşit atunci când intervievatul se simte liber să spună ceea ce gândeşte şi simte cu adevărat; c) înainte de a ataca problemele de fond se recomandă o scurtă „discuţie pregătitoare”, necesară pentru crearea unui climat favorabil, ca interlocutorul să se poată mobiliza (se va descrie locul, timpul, momentul în care se ia interviul); d) va fi precizat scopul şi în dependenţă de acesta tipul interviului (M. Coman).

Astfel am fost placut surprinşi că în rol de intervievaţi au fost personalităţi ilustre: actori de teatru, profesori, bibliotecari, scriitori (pentru deontologie şi păstrarea datelor personale nu dăm nume, dar vreau să vă asigur, chiar personalităţi notorii). Câtă satisfacţie au avut micii teneigeri să fie în contact direct cu intervievatul şi să deie dovadă că o pot face aproape profesionist. În continuare, recurgând la personajele din opere literare, propunem invitaţie la interviu în baza romanului „Ion” de Liviu Rebreanu în clasele de liceu. Elevii vor folosi mai multe întrebări vizavi de cazul dat, ca de exemplu: „Ce credeţi despre felul în care aţi procedat?”, „De ce susţineţi ca Ion era amantul Floricăi?”, „Aţi afirmat că l-aţi ucis pe Ion. Era unica soluţie?” etc. Menţionăm că pentru a da răspunsuri la aceste întrebări adresate lui George, precum şi la altele puse Floricăi, martorilor, părinţilor lui Ion, elevii, aflaţi în rolurile personajelor respective, vor trebui să extragă informaţii din alte fragmente ale romanului, fapt destul de important în procesul de interpretare al operei.

Elevii-jurnalişti, odată cu încheierea procesului colectării datelor, vor reevalua informaţiile pentru a stabili unghiul de abordare / perspectiva din care vor prezenta evenimentul / intenţia pe care o au (de a informa, de a transmite opinii etc.). Alegerea unui punct de abordare (prezentarea faptelor şi detaliilor din perspectiva martorilor, rudelor protagoniştilor, din unghiul de vedere al inculpatului etc.) îi va determina pe elevi să-şi construiască o anumită strategie de abordare a surselor.

Unghiul de tratare este reprezentat, de obicei, de răspunsurile pe care elevul le va da, de regulă, în secvenţele iniţiale ale reportajului său, la întrebările: „Ce voi spune?”, „Din a cui perspectivă?”, „Cine?”, „Când?”, „Unde?”, „Cum?”, „De ce?”.

La etapa finală (fie ca temă pentru acasă, fie ca sarcină de lucru realizată pe parcursul unei perioade de timp – o săptămână, de exemplu) elevilor li se vor propune să soluţioneze mai multe situaţii-problemă (ori una din ele), de tipul celor indicate:

În concluzie menţionăm că, tratate ca procedee de valorificare / receptare a textului literar, reportajul şi interviul atribuie demersului hermeneutic un element specific. Elevii percep aceasta ca ceva nou, variat, ceea ce împrospătează întreaga lor activitate. Desigur, profesorii vor avea grijă să nu fie prea riguroşi faţă de activitatea de jurnalişti, fapt care ar putea abate elevii de la realizarea obiectivelor ce ţin de interpretarea propriu-zisă a operei, de tema lecţiei. Prin implicarea elevilor în rolul jurnaliştilor nu se va urmări ca aceştia să exerseze abilităţi profesionale.

Astfel parcurgem până în cl. XII, când motivaţia devine clară: posibila angajare în câmpul muncii. Atunci elevii îşi propun să cunoască mai bine diversitatea tipurilor de interviu, deşi cel mai vehiculat şi necesar este interviul de angajare pe piaţa muncii. Vezi: Decusară Ala „Învăţăm a scrie scriind” pag. 120-124.

Propun un model-schiţă de proiect-didactic la disciplina Limba şi literatura română:

Clasa: a XII-a

Tema: Sunt pregătit pentru inteviu?

Modul: Domeniile limbii literare. Intercomunicare

Submodul: Limbaj, mimica şi gestica în comunicare.

Durata: 45 min

Competenţe generale:

- Construirea planului de carieră pentru tranziţia la piaţa muncii prin limbă şi comunicare.

Competenţe specifice:

- Pregătirea pentru susţinerea interviului.

Obiective operaţionale

O1. Să identifice caracteristici pozitive şi negative referitoare la 3 termeni-cheie pentru dezvoltarea prin limbaj şi abilităţi.

O2. Să descrie etapele ce trebuie să fie parcurse pentru planificarea interviului, evidenţiind regulile de bază ce trebuie respectate pentru a asigura succesul interviului.

O3. Să analizeze regulile de bază referitoare la vestimentaţia lingvistică adecvată interviului.

O4. Să analizeze efectele pe care le are limbajul nonverbal asupra intervievatorului şi să identifice elementele pozitive şi cele negative.

O5. Să stabilească în funcţie de trăsăturile proprii de personalitate, răspunsuri la întrebări posibile pentru interviul profesional şi să analizeze impactul acestor răspunsuri asupra intervievatorului.

Forme de organizare a activităţii

- frontală
- individuală
- în grup

Metode didactice

- conversaţia
- jocul didactic
- expunerea
- dezbaterea
- exerciţiul

Resurse didactice. Anexe

- *„Interviul Perfect”* – joc didactic

Desfăşurarea activităţii

Obiectiv	Timp (min)	Activitate	Metode didactice şi forme de organizare a activităţii
	2	**Organizarea clasei** Anunţarea temei şi a obiectivelor	Expunerea Activitate frontală
O1	5	**Captarea atenţiei** Profesorul propune clasei următorul joc educaţional: Clasa va fi împărţite în 3 grupe. Profesorul alege un elev din fiecare grupă şi îi înmânează o coală albă de hârtie; la mijlocul foii este scris „**INTERVIU**”, „**CARIERĂ**”, respectiv cuvântul „**Leader**”. Când un elev primeşte foaia de hârtie, va trebui să scrie în partea de sus a foii un cuvânt cu o conotaţie pozitivă care are legătură cu acel cuvânt scris pe mijlocul foi, iar în partea de jos un cuvânt cu o conotaţie negativă. De exemplu, dacă la mijlocul foii cuvântul scris este „CARIERĂ”, un	Jocul didactic Activitate pe grupe

		elev ar putea scrie în partea de sus cuvântul SUCCES, iar în partea de jos cuvântul SACRIFICIU. După ce a scris pe foaia de hârtie, o mototoleşte sub forma unui bulgăre de zăpadă şi o aruncă unui elev din grupa sa care nu a completat deja, fără să vorbească. Este important ca elevii să îşi exerseze atenţia distributivă pentru a sesiza corect care sunt elevii ce nu au completat fişa. Profesorul va citi afirmaţiile fiecărui rând de elevi. Acum elevii pot comenta, contesta sau pot aduce completări pentru fiecare cuvânt cheie.	
O1	5	**Analiza jocului:** Profesorul va citi afirmaţiile fiecărui rând de elevi. Acum elevii pot comenta, contesta sau pot aduce completări pentru fiecare cuvânt cheie.	Conversaţia Dezbaterea Activitate frontală
O2	13	Planificarea interviului 1. Cum mă documentez (ce ştiu despre companie, ce ştiu despre slujbă, ce ştiu despre intervievator şi procesul de selecţie) 2. Care este răspunsul meu de 30 de cuvinte la întrebarea „Spune-mi despre tine” 3. Care sunt atuurile mele în faţa celorlaţi candidaţi, care să îmi sprijine solicitarea? 4. Care sunt realizările ce i-ar interesa pe intervievatori? 5. Care sunt întrebările posibile pe care să le pun intervievatorului? 6. Ce impresie doresc să las?	Conversaţia Activitate frontală
O4	15	**Ce trebuie să am în vedere pentru interviu?** 1. Mapa pentru interviu (CV-ul, scrisoarea de aplicaţie, fotografii, etc) 2. Ţinuta – reguli de bază 3. Limbajul trupului	Conversaţia Exemplificarea Exerciţiul Activitate frontală
O5	10	**Jocul didactic: „Interviul perfect”. Cerinţe din manualul cl. XII pag. 29. Anexa prezentată mai sus.** Elevii simulează participarea la un interviu. La final analizează calificativul obţinut la interviu după tabelul-grilă propus şi analizează la fiecare întrebare răspunsurile posibile şi impactul acesta asupra intervievatorilor.	Jocul didactic Activitate individuală

Bibliografie

1. Eggert M. Interviul perfect. Bucureşti: Editura Naţional, 1998.
2. Decuseară A. Învăţăm a scrie scriind. Etapele elaborării eseului şcolar. Ch., 2015.
3. Cristei T. ş.a. Limba şi literatura română cl. XII. Ch.: Cartdidact, 2015. 308 p.
4. Şchiopu C. Reportajul şi interviul ca procedee de receptare a operei literare. Revista „Limba română” nr. 7-8, 2009.

CZU: 378.147

VALOAREA DIDACTICĂ A MIJLOACELOR AUDIO-VIZUALE

Victoria Vîntu
USMF „Nicolae Testemiţanu”

Reuşita unui demers didactic depinde de un set de factori precum: scopul urmărit în procesul de studii, vârsta şi preocupările studenţilor, atitudinea profesorului care va forma percepţia despre limba predată. Motivarea devine provocarea primordială a cadrului didactic, îndeosebi la etapa incipientă a procesului de studii, dar şi un imbold pentru studenţi de a manifesta interes şi a se implica activ.

Analizând necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice şi a identificării de noi oportunităţi pentru a spori eficienţa activităţii instructiv-educative, prin directa implicare a studentului şi mobilizarea efortului său cognitiv, profesorul Ioan Cerghit afirma că „pedagogia modernă nu caută să impună niciun fel de reţetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferenţa etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învăţământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel iniţiativei şi originalităţii individuale sau colective de regândire şi reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecţionarea şi modernizarea metodologiei învăţământului de toate gradele” [1].

Învăţarea unei limbi străine nu se reduce la acumularea de informaţii, noţiuni şi reguli gramaticale dificile. Procesul presupune, îndeosebi, asimilarea actelor de vorbire, utilizarea cunoştinţelor în situaţii variate pentru a răspunde necesităţilor apărute. Se renunţă la raportul vocabular-gramatică-traducere, pe care, în mod tradiţional, se fundamentează o lecţie de limbă străină, optându-se pentru metodologia numită „directă”. Predarea se desfăşoară fără a se face apel la limba maternă, dar cu recursul la obiecte şi imagini. Este urmărită predilecţia pentru aspectul oral al limbii în defavoarea celui scris.

Cadrele didactice, cu accent pe limbă, comunicare şi cultură în standardele naţionale pentru învăţarea limbilor, sunt într-o continuă căutare de modalităţi mai bune de accesare a materialelor autentice şi de furnizare de experienţe care vor dezvolta mai bine competenţele studenţilor de comunicare într-o limbă străină. Pentru a asigura o incursiune atractivă în universul limbii române ca limbă străină, profesorul îşi va cizela lecţia, apelând la metode didactice interactive. Acestea se focalizează pe cultivarea potenţialului creativ al subiectului, manifestat în receptivitatea faţă de nou, curiozitate ştiinţifică, neconformism, originalitate, capacitate de elaborare, fluenţa gândirii, inventivitate, capacitate de tipizare şi

metaforizare ş.a. Studentul se va bucura de libertate, de oportunitatea de a da frâu liber imaginaţiei şi de a se autoexprima. În această ordine de idei, rolul mijloacelor de învăţământ este esenţial. Acestea sunt divizate în trei grupe: reale, naturale (roci, plante, insecte); substitute ale realităţii (bidimensionale – fotografii, desene, hărţi; tridimensionale – machete, mulaje); simbolice (scheme, formule) şi acţionale (instrumente, aparate) [2]. Pentru a asigura eficienţa implementării, mijloacele de învăţământ utilizate vor corespunde tipului de lecţie, corelate fiind cu obiectivele procesului de studii, metodele utilizate şi specificul grupului de beneficiari.

Mijloacele audio-vizuale (imagini, emisiuni radio şi TV, proiectare, video, PowerPoint) sunt indispensabile în cadrul unei lecţii de limbă străină. Implementate în procesul didactic, ele oferă oportunitatea de a valorifica spiritul creativ şi gândirea critică, de a identifica şi a dezvolta noi semnificaţii. Deşi uneori potenţialul oferit de mijloacele audiovizuale este ignorat sau în genere nu i se recunoaşte importanţa, nu putem nega faptul că orice individ poate învăţa multe lucruri din ele, mai ales din experienţa de telespectator sau internaut: comportamente sociale (relaţii între sexe, comportamentul în societate, etc); cunoştinţe despre teme generale (ecologie, diverse teme de istorie, economie etc.) ş.a. [3].

Implicarea activă şi interactivă a studenţilor în procesul didactic depinde mult de gradul de raportare la interesele, preferinţele acestora. „Societatea actuală are o uriaşă nevoie de vizualizare, o nevoie care a crescut gradual în ultimii ani, astfel încât aproape că imaginea are întâietate în faţa verbalizării” [4]. Astfel, utilizarea instrumentelor audiovizuale, bine dirijată, contribuie la valorificarea motivaţiei intrinsece a studenţilor.

Imaginea, dinamică sau statică, utilizată eficient va contribui la dezvoltarea gândirii critice şi a creativităţii. Studenţii vor realiza asocieri (vor identifica similitudini/ diferenţe dintre obiectele ilustrate); vor observa şi vor descrie cele sesizate; într-un final, formulând concluzii.

Exerciţiile bazate pe secvenţe audio sau video contribuie la valorificarea competenţelor de comprehensiune a unui mesaj oral. Vizionarea unei secvenţe video presupune intenţia de a plasa studenţii în situaţii reale, chiar prin a recurge la simulare şi prin a iniţia jocuri interactive, formulare de întrebări şi ipoteze. Lecţia devine un laborator unde studenţii descoperă noi structuri lingvistice, modele, utilizează cuvintele în contexte imprevizibile. Apelul la imagine, la mijloacele audio-video „oferă mostre cât mai variate de limbă autentică menite să motiveze cât mai puternic cursanţii” [4].

Demersul didactic al unui profesor de limbi străine, inclusiv de limba română ca limbă străină, se fundamentează pe corelarea eficientă a metodelor şi strategiilor în scopul atingerii obiectivelor propuse. Unităţile lexicale ce urmează a fi asimilate vor fi selectate cu rigurozitate, conform nivelului de posedare a limbii pe care urmează să-l atingă. Expresiile şi sintagmele propuse vor corespunde aşteptărilor şi necesităţilor cotidiene ale studenţilor (în cazul nivelului A1). Selecţia riguroasă a vocabularului, a actelor de vorbire presupune evitarea excesului şi axarea pe asimilarea termenilor utili.

Sursele audio, inclusiv piesele muzicale, reprezintă mai mult decât un instrument de lucru, este cheia spre descifrarea valorilor culturale ale unei naţiuni. „Muzica este un limbaj care trece dincolo de barierele lingvistice, într-un loc în care descoperim că avem gusturi şi pasiuni comune, doruri, frici, modele, iubiri pe care le putem exprima şi în limba celuilalt" [Ibidem].

Propunând spre audiere o melodie binecunoscută, înscrisă în fondul muzical (indiferent de gen), profesorul reuşeşte să valorifice atât competenţa de comprehensiune a unui mesaj oral, cât şi pe cea interculturală. Se optează pentru linii melodice uşor de reţinut, texte accesibile cu structuri gramaticale simple.

Activitatea de audiere reprezintă un proces organizat cu rigurozitate. Cadrul didactic va ţine cont de accesibilitatea mesajului pe care studentul este provocat să îl înţeleagă; în ce scopuri va audia; în ce tip de audiţie va fi implicat. În acest sens se recomandă a utiliza strategii active şi interactive (interviul, exerciţiul, harta conceptuală, clusteringul).

Propunem câteva modele de activităţi implementate într-o grupă de studenţi străini cu nivelul A2 de posedare a limbii române, în urma vizionării unui videoclip.

- să răspundă la întrebări în baza celor vizionate (cu referire la locul acţiunii, perioada);
- să completeze spaţiile libere din text cu lexemele lipsă;
- să identifice cuvintele ale căror semnificaţii sunt enunţate de către profesor;
- să creeze sintagme noi cu lexemele subliniate;
- să efectueze sarcini gramaticale (în dependenţă de tema studiată);

În final, studenţii vor formula mesajul piesei şi îşi vor împărtăşi impresiile.

Materialele video, precum şi imaginea ilustrată, suscită interesul studenţilor, le captează atenţia şi îi motivează să se implice activ în procesul de studiu.

Mijloacele audio- vizuale îmbină funcţiile specifice mijloacelor de învăţământ: cognitivă (reprezentând o sursă de informaţie şi, totodată, dezvoltând percepţia, gândirea critică şi imaginaţia educatului) şi afectivă. Ultima este urmărită de

cercetătoarea L. Muntean Trif „în plan motivaţional (deschiderea multiplă oferită beneficiarului către universul adevărului îi va fortifica şi nuanţa acestuia motivele învăţării) şi în plan estetic (concepute după canoane estetice)” [6].

Aplicarea corectă a mijloacelor audio-vizuale în cadrul unei lecţii de limbă română ca limbă străină duce la facilitarea procesului de asimilare a noi informaţii, precum şi la dezvoltarea potenţialului studentului.

În concluzie, integrarea mijloacelor audio-vizuale în predarea limbii române ca limbă străină are un impact pozitiv, fie ca o completare a instruirii, fie ca mijloc de învăţare, având un rol important în formarea şi dezvoltarea competenţelor de comunicare a studenţilor.

Bibliografie

1. Cerghit I. Metode de învăţământ. Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică, 1997. p. 56.
2. Burlacu D. V., Sonea I. S. Procesul de predare-învăţare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar RLNM: P1- ciclul primar. Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă, 2011. p. 16.
3. Surugiu D. Dezvoltarea competenţei audiovizuale la orele de limbă spaniolă.
4. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1049/SURUGIU%2CD._
5. Nanu P., Ivancu E. Limba Română ca limbă străină. Metodologie şi aplicabilitate culturală. Finlanda, Universitatea din Turku, 2018, p. 66.
6. Nicu A. Curs de pedagogie.
7. https://mafiadoc.com/curs-de-pedagogie_59fad8cd1723dd4a93b4d0f4.html
8. Munteanu Trif L. Teoria şi metodologia instruirii. Alba Iulia: Universitatea „1 decembrie 1918”, 2013. p. 102.
9. Nebunu M. Multimedia şi educaţia contemporană. Cluj-Napoca: Dacia, 2005.

Secția 8

DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII RUSE

CZU: 371.3

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ УСПЕШНОМУ НАПИСАНИЮ ЭССЕ

Юлиана Боброва, лектор
ГПУ им. Иона Крянгэ (г.Кишинёв, Молдова)

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние эссе на формирование системы компетенций у обучающихся. Перечислены навыки и умения, которыми учащийся овладевает в процессе написания работы. Представлены эффективные методы и приёмы, способствующие успешному написанию подобного вида работ. Предлагается система заданий, позволяющая школьнику создавать качественный продукт письменной речи по изучаемому предмету.

Ключевые слова. эссе, компетентностный подход, компетентность, методы и приёмы, самостоятельная деятельность.

Большую роль в жизни человека сегодня играет образование. Полученные в процессе обучения знания становятся основой будущей жизни. Важная роль в этом процессе отводится учителю, поскольку социально ценные качества личности формируются и развиваются не стихийно, а целенаправленно. В век информационных технологий, преподаватель уже не является единственным источником знаний, как это было прежде, однако ни один компьютер не сможет научить ребёнка самостоятельно мыслить, сравнивать, анализировать, планировать свои дальнейшие действия, своевременно определять трудности, возникающие в процессе обучения и решать их.

Учителю сложно полностью успевать за новыми открытиями и теориями, изменениями в обществе, но цель – обеспечить жизнь общества людьми, способными к созиданию, остаётся неизменной в его профессиональной деятельности.

В современных направлениях образования прослеживается идея формирования человека с четкой жизненной позицией, способного к самостоятельному выбору жизненного пути и личной ответственности за свой выбор. Это значит, что цель подготовки будущего специалиста не сводится только к накоплению профессиональных знаний, но и к умственному, нравственному, трудовому и физическому его развитию посредством раскрытия своего внутреннего потенциала, личных и творческих способностей.

Предлагаемая новая структура образовательного процесса на основе принципа интеграции образовательных областей, существенно меняет ориентир учебно-воспитательного процесса [7]. В системе итогового контроля и оценивания экзамен по русскому языку и литературе проводится в письменной форме, вторая часть которого включает в себя составление структурированного эссе.

Согласно Толковому словарю иноязычных слов Л.П. Крысина «эссе – это очерк, трактующий какие-нибудь проблемы не в систематическом научном виде, а в свободной форме» [6]. Большинство определений понятия «эссе» сводятся к тому, что это авторское, логически выстроенное, самостоятельное сочинение с элементами использования идей из иных областей научной и общественной жизни с применением собственного опыта.

Эссе выступает наиболее современной формой аттестации, так как имеет явные преимущества по сравнению с другими формами контроля. Оно может показать степень овладения учеником той или иной компетенцией еще на ранних стадиях обучения, что позволяет вовремя ликвидировать пробелы в усвоении учебного материала. На основе полученной в результате проверки эссе информации преподаватель намечает пути дальнейшего построения учебного процесса, корректирует содержание и методы обучения.

При обучении учащихся письму очень важны методические знания учителя. Совместная работа учителя и ученика при подготовке к эссе посредством применения эффективных форм, методов и приемов обеспечивает успешный конечный результат.

Чтобы подготовить ученика к сочинению в жанре эссе, преподавателю следует уделить внимание формированию таких умений как: умение создавать связный текст на заданную тему, строить логичные высказывания по теме, умение аргументировать, способность делать выводы [7].

Проблема современных школьников заключается ещё и в том, что они обладают недостаточным объемом средств выражения, поэтому не менее важным разделом работы при подготовке к эссе становится обогащение словарного запаса учащихся.

Учащиеся не владеют многими словами, служащими как для называния предметов, явлений действительности, так и для выражения отношения к высказываемой мысли. То есть у них нет «строительного» материала для предполагаемой речевой ситуации, отсутствует главный инструмент формирования коммуникативной компетенции. Обогащение словарного запаса школьников должно проходить по двум основным направлениям: количественному и качественному увеличению слов.

Для совершенствования количественно-качественного словаря учащихся в методике русского языка используются такие общедидактические принципы, как наглядность, активность, доступность, связь теории с практикой и мн. др. В практике применяются самые разнообразные приемы работы, обеспечивающие

интерес учащихся к словарной деятельности. Чаще других используются такие виды упражнений, как:

- узнавание слова, пропущенного в загадке/тексе/песне;
- называние предмета/объекта/явления разными словами *(здание, дворец, изба, хата, хижина, землянка, лачуга, палата, хоромы, терем, усадьба, дача, вилла, загородный дом и т.п.);*
- упражнения, направленные на развитие умения подбирать антонимы *(лживый-правдивый, верхний -…, радостный -…);*
- упражнения, направленные на развитие умения разграничивать синонимы, выбирать из них наиболее уместный и точный, *например: свежий ветер (прохладный), свежая рубашка (чистая), свежий хлеб (мягкий);*
- упражнения, направленные на развитие умения строить собственные речевые высказывания, используя синонимы, антонимы, фразеологизмы, *например: составить рассказ, используя все эти слова (радость, печаль, дружба, мир, день)* [6].

Школьной программой не предусмотрены специальные часы на работу по обогащению словарного запаса, поэтому она должна органически вписываться в материал каждого урока. Огромную помощь в этом оказывают **игровые технологии**.

В нашей речи существует много слов, состоящих из одного и того же набора букв, только в разном порядке. Лингвистическая **игра «Анаграмма»** поможет развить лексикологические навыки учащихся и сделать процесс обучения занимательным одновременно. Суть приёма состоит в перестановке букв в отдельно взятом слове, что в результате дает совершенно другое слово, например: *коршун – шнурок, колос – сокол, старина – санитар, карета – …*

Хорошим подспорьем в работе над видами лексических ошибок является **игра «Корректор»**. Принцип работы заключается в исправлении предложений/текстов, в которых допущены ошибки. Ошибки могут быть связаны с нарушением лексической сочетаемости слов, многословием, неоправданным повтором однокоренных слов (*Ночью мы заночевали в лесу. В этом рассказе рассказывается о природе*.), неправильным употреблением фразеологизмов или неоправданным употреблением заимствованных слов. Практика убеждает в том, что в письменной и устной речи учащихся довольно часто иноязычная лексика используется нецелесообразно, как, например, слова *лук*, в значении *образ*, *креативный,* вместо *творческий.*

Правильно написать первый абзац эссе очень важно. Именно он помогает заинтересовать читателя и задаёт тон всему последующему тексту. Не менее

важными в работе являются последующие абзацы, в которых требуются формулировка тезисов, умение строить доказательные рассуждения, логически выстраивать фразы. Что делать учащемуся в случае отсутствия вдохновения, незнания, как начать и чем продолжить свою работу?

Большую роль в генерации новых идей играет принцип проблемности. Организация образовательного процесса по методу проблемного обучения достаточно сложная и трудоемкая работа, однако практика доказывает, что такие уроки эффективны для развития творческого мышления. Учащиеся лучше запоминают материал, активнее включаются в процесс.

Наиболее действенными при организации учебных занятий по подготовке к написанию эссе выступают такие проблемные методы, как эвристический/частично-поисковый или репродуктивный. Все они относятся к активным формам работы, в которых решение проблемы осуществляется учащимися совместно с педагогом.

Формированию навыков диалогической и монологической речи способствует **упражнение «Устное высказывание»**. Используется оно при развитии, как устной, так и письменной речи. Письменная работа не может быть успешной без постановки устной речи. Если ученик научится хорошо говорить, он и в письменном виде сможет четко и ясно излагать свои мысли [3, с. 49].

Темой для устного высказывания может послужить эпиграф, текст художественного произведения или слова из раздела «глоссарий», которые подбираются учителем из учебников или художественных произведений изучаемого раздела, в соответствии с возрастом и уровнем обучения учащихся. Работа с эпиграфом интересна тем, что развивает у школьников навыки поиска опорного слова, помогающего раскрыть основную мысль цитаты. Позднее, когда дети уже овладеют более или менее устойчивым навыком работы с эпиграфом, можно перейти к самостоятельной работе по подбору цитат из известных книг или фильмов, которые впоследствии будут использованы ими при написании итогового эссе.

В системе работы по развитию связной письменной речи существует большое количество приёмов для развития самостоятельности и творческой инициативы. К примеру, **«Корзина идей»** – прием организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии урока, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока и теме предстоящего эссе [2, с.75].

После объявления темы урока каждый ученик тезисно записывает в тетради все, что ему известно по теме. Этап длится недолго – 2-3 минуты, после чего

учащиеся обмениваются информацией, выясняя в парах или группах, в чем совпали их мнения, а в чем возникли разногласия. На заключительном этапе класс высказывает свое мнение по теме, приводит свои знания по данному вопросу. Очень важно, чтоб ответы не повторялись. Параллельно учителем в краткой форме фиксируются все высказывания на доске. В «корзину» скидывается все, что имеет отношение к теме предстоящей письменной работы: идеи, имена, даты, факты, предположения, термины и т.д.

Прежде чем начать писать эссе необходимо сформулировать идею, определить цель, найти источники информации для работы. Решить эти и другие проблемы можно методом мозгового штурма. Справиться с творческим кризисом может помочь **техника фрирайтинга** (свободное писание). Учащиеся записывают все приходящие в голову мысли, не редактируя их и не следя за грамматикой, пунктуацией, стилем и пр. Вся прелесть данного способа заключается в отсутствии жестких ограничений, в возможности высказать свой взгляд, нестандартно подойти к решению проблемы.

По своему содержанию техника «Фрирайтинг» очень похожа на приём «Корзина идей» и «Кластер». Только следуя методу «Кластер», ученик не высказывает или записывает, а рисует некоторую наглядную систему, объединяя возникшие идеи и ассоциации в логические цепочки. Полную свободу творчества дают все эти приёмы, останавливаться нужно на том, который максимально приблизит учащегося к достижению заданных целей.

Правильное написание эссе отличается от написания обычного сочинения. Трудность при написании заключается в том, что нужно учитывать характерные черты жанра, отличающие его от остальных. В отличие от сочинения, в котором анализируется художественное произведение, эссе содержит авторскую точку зрения и в связи с этим учащийся должен привести два примера-аргумента. Аргументации на уроках русского языка и литературы обучают в рамках написания сочинений-рассуждений различного типа, но стоит отметить, что данный этап работы учащимся даётся сложнее других.

Репродуктивная работа, как известно, предшествует творческой, поэтому пренебрегать ею в обучении невозможно. Изначально каждое учебное занятие строится педагогом на основании образца. Учащимся приводятся примеры проблемных ситуаций, показывается последовательность и логика решения, далее предлагается самим справиться с аналогичной ситуацией по показанному алгоритму. Отработка навыков аргументации может проходить по такой же схеме. Например, приступать к аргументации можно следующими шаблонными предложениями:

- *По моему мнению…; я думаю…; на мой взгляд; автор (этого высказывания), хотел сказать о том, что…; имел в виду…; обозначил проблему…*
- *Я согласен (сна) с автором (имя, фамилия)…; не могу не согласиться…; я совершенно согласен…; я не во всем согласен…; к сожалению, я не совсем согласен с точкой зрения, (мнением, позицией)…*
- *Это высказывание представляется мне спорным…*
- *Правота этого утверждения очевидна (не вызывает сомнения).*

Начинать заключение можно подобными лексическими конструкциями, например: *«Таким образом, мы приходим к выводу», «Итак, автор дает понять…» и т.д* [7].

Хорошо обоснованная цель обычно указывает и на средства, с помощью которых она может быть достигнута. Для продуктивного написания эссе учителю необходимо понять и усвоить основные принципы, без знания и соблюдения которых работа не будет иметь положительных результатов. Но поскольку в эссе ценится индивидуальная позиция автора, личные впечатления, личный опыт, собственные переживания по конкретному поводу, а также оригинальность высказывания, чрезвычайно полезно учащемуся стремиться к самостоятельности, к саморазвитию, чтоб в дальнейшем успешно суметь выстроить свой жизненный путь.

Литература

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: АСТ, 2005.
2. Гин А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителей, 2-е изд., доп., перераб., Луганск: Учебная книга, 2006.
3. Жарова А.В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся: Учебное пособие. Ленинград: ЛГПИ, 1982.
4. Колесова Д.В., Харитонов А.А. Пишем эссе. Учебное пособие для изучающих русский язык. Сп. б.: Здатоуст, 2003.
5. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. Под редакцией В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой, М: ИНТОР, 1998.
6. Научная библиотека диссертаций и авторефератов http://www.dissercat.com [Accesat: 14.01.20]
7. https://bibliofond.ru/view.aspx?id=540692 [Accesat: 14.01.20]

CZU: 821.161.1+373.3

АНТИУТОПИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В РОМАНЕ Т. Н. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ» (К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ)

Татьяна Бодлева, учитель русского языка и литературы
ТЛ «Твардица», Тараклийский район

«Проблема с любой утопией – это то, что нормальному живому человеку ее описание покажется сущим адом».
Мартин Эмис, английский писатель.

Предмет «Русский язык и литература» занимает одно из ведущих мест в учебных заведениях Республики Молдова с русским языком обучения. Литература, тесно связанная с русским языком, приобщает школьников к нравственно-эстетическим, национальным и общечеловеческим ценностям, выражая духовные ценности не только русского, но и других народов, формируя гражданское сознание личности, укрепляя и делая гармоничными межнациональные отношения. Русская литература развивает воображение, память, пополняет словарный запас, расширяет кругозор и улучшается грамотность. Примечательно то, что литература не учит напрямую, она вводит нас в особое пространство, в котором мы сами для себя должны сделать все выводы, литература зарождает в нас мыслительный процесс.

Куррикулум – это основной нормативный документ Министерства Образования Республики Молдовы, который регламентирует школьную программу в гимназических и лицейских классах. В нашей исследовательской работе мы будем рассматривать основные положения *«Курикулума для 10-12 классов по русскому язык и литературе»* 2010-го года для учебных заведений с русским языком обучения Республики Молдова [4].

Литературное образование в лицейских классах гуманитарного профиля является доминантным. Произведения русской классической и современной литературы читаются и изучаются во всем мире, в том числе и в Молдове, где они традиционно ценятся высоко.

В 12 кассе в школах с русским языком обучения Куррикулумом выделяются 33 часа русского языка и 132 русской литературы. Из 132 часов русской литературы на изучение современного литературного процесса выделяются 4 часа. Учебник 12 класса с русским языком обучения под редакцией Т. Г. Черных, Р. Ф. Горшковой и Л. И. Демченко знакомит старшеклассников с такими современными авторами как, В. Маканин, Л. Улицкая, В. Токарева, Л. Петрушевская, В. Пелевин, Т. Толстая.

Благодаря выделенным часам на изучение современного литературного процесса, можно дать более полное представление о самом молодом жанре литературы-антиутопии. Ярким примером для этого послужит роман Т. Н. Толстой «Кысь».

Отнесение романа Т. Н. Толстой «Кысь» к жанру антиутопии – вопрос весьма спорный. Многие исследователи признают «Кысь» антиутопией, но базируются при этом на совершенно разных основаниях. Для литературного критика Н. Елисеева это сюжетные параллели со знаменитыми антиутопиями [2], для О. Осьмухиной – опосредованная соотнесённость с современным историческим контекстом [7], К. Степанян [11] и О. Крыжановская делают акцент скорее на выстраивании негативного образа будущего: «Деконструктивный взгляд автора на будущее, в котором усугубляются пороки прошлого, доводятся до аномального гротеска и подтверждают принадлежность романа Т. Толстой „Кысь” к антиутопическому жанру» [3, с. 118].

Очевидно, что нуждается в отдельном рассмотрении само понятие антиутопии. Б. А. Ланин в своей статье «Автономия литературной антиутопии» в качестве главного признака этого жанра выделяет *«спор с утопией либо с утопическим замыслом»* [5, с. 154]. Схожим, хотя несколько более радикальным образом мыслит Г. Морсон, который считает антиутопию антижанром: *«Я не считаю текст антижанровым, если его автор не имел намерения высмеять саму традицию, в которой написан объект его разоблачений <…>. Соперничающие утопии – это не антиутопии»* [6, с. 234].

Наличествует ли спор с утопией в «Кыси»? В качестве спора с утопией можно рассмотреть разве что ироническое изображение взглядов на исторический путь России у Прежних – Никиты Иваныча и Льва Львовича. Никита Иваныч хочет «братства, любви, красоты. Справедливости. Уважения друг к другу. Возвышенных устремлений» [12, с. 142], разумного, честного труда «рука об руку» [12, с. 143] и огня «любви к ближнему» [12, с. 143]. То есть его взгляды нельзя назвать идеологически оформленными, это именно «чаяния», а не какая-либо теория. В случае Льва Львовича можно говорить о западнической идеологии. Он хочет «бороться за свободу факсом» и уверен, что «Запад нам поможет» [12, с. 233]: очевидно, Лев Львович предполагает, что Запад выжил после Взрыва (показательна мифологема: «Запад всегда есть» [12]). И так как, по его мнению, Россия никогда не выберется сама из своего каменного века, нужно налаживать «контакты с Западом». Однако в своих умопостроениях Лев Львович не идёт дальше фразы «придите и возьмите. Володейте» [12, с. 234] (это неточная цитата из «Повести временных лет»), причём в контексте возвращения альбома Дюрера,

а какой-либо доктрины у Льва Львовича нет. Можно сказать, что в романе присутствует ирония по отношению к ультразападническим устремлениям Льва Львовича, однако довольно умеренная.

У прочих персонажей нет никаких целостных концепций, связанных с будущим: Главный Санитар захватывает власть из-за своего властолюбия, ему глубоко безразличны какие-либо теории о будущем, перерожденец Тетеря – люмпен-сталинист (очевидное указание на его предпочтения – потрет Сталина, который он прибил в свои сани: «Посередке идола прибил рисованного, – усищи в обе стороны» [12, с. 262]), но политической концепцией его симпатии к тоталитаризму нельзя назвать.

Эту идеологическую неопределённость и неоднородность «Кыси» отмечает, например, и литературный критик Е. Рабинович: «…для совсем настоящей антиутопии „Кысь” слишком литературна – в настоящей антиутопии доминирует все-таки идея, на антиутопию можно иногда ссылаться как на социологическое исследование или даже как на политический прогноз» [9] – конечно, концепция романа не соответствует подобного рода критериям. Сама Т. Толстая сначала обозначает жанр «Кыси» как антиутопию, но потом делает акцент на историософии, чем сама же опровергает однозначность своего жанрового определения:

«– И вы решили показать наше будущее?

– Нет. Наше вечное настоящее. Правда, когда пишешь антиутопию, она как-то неизбежно воспринимается как политическая сатира, а мне этого не хотелось. Мне хотелось про жизнь и про народ. Про загадочный русский народ» [12, с. 331-332]. В «Кыси», действительно, преобладает именно историософия, антиутопических элементов мало и почти отсутствует политическая сатира.

Если говорить подробнее об антиутопии как о некой устойчивой жанровой традиции, то разные авторы выделяют разные признаки принадлежности произведения к антиутопии. Например, Ирина Роднянская считает наиболее характерными следующие мотивы: «Всегда антиутопический мир, ввиду своего разрыва с естественным и органическим, имеет подчёркнуто индустриальное лицо» [10, с. 219]. «Кысь» этому критерию не соответствует: голубчики живут в каменном веке с элементами Средневековья, и они только сравнительно недавно изобрели колесо.

Неактуален и второй критерий: «<…> в данном типе общества должно наличествовать учение, которое всецело организует сознание граждан, не будучи притом доктриной религиозной» [10, с. 222]. Жесткий идеологический контроль тоталитарного типа у голубчиков отсутствует.

Согласно третьему критерию, «единообразно, в какой опус ни загляни, отношение “нового мира” к старой, книжной, индивидуальной культуре. В “Мы” гибнут исторические памятники и не читаются „древние книги”; в романе Хаксли подобные книги заперты в сейфе Главноуправителя как своего рода спецхране» [10, с. 223]. В «Кыси» отношение к старым книгам негативное, однако запрет осуществляется не по идеологическим причинам. «<…> сказано: книг дома не держать, а кто держит, – не прятать, а кто прячет, – лечить» [12, с. 247]. Во-первых, старые книги запрещены из-за суеверного страха Болезни (то есть из-за радиации, уровень которой уже давно невелик [12, с. 124]). Во-вторых, Фёдор Кузьмич всё-таки знакомит людей с прежней культурой, отдавая старые книги на переписывание под своим именем, но это почти не меняет дела: читают голубчики, как гоголевский Петрушка, ради самого процесса. Книга как интеллектуальный продукт не представляет угрозы, поскольку никто не воспринимает прочитанное за пределами примитивного развлекательно-сюжетного уровня (за исключением единичных случаев, например, Варвары Лукинишны). Одной из причин такого сюжетного построения может быть желание Толстой поиграть с жанровой антиутопической традицией – то есть отчасти дискредитировать антиутопию в качестве некоего застывшего и стандартизированного жанрового конструкта.

Четвёртый пункт в версии Роднянской – персоналистичность: «<…> утопия социоцентрична, антиутопия персоналистична» [10, с. 224]. «Кысь» этому признаку полностью удовлетворяет, поскольку повествование в романе ведётся в форме несобственно-прямой речи Бенедикта: естественно, так или иначе совмещаются точки зрения Бенедикта и автора, но персоналистичность сохраняется.

Совершенно не соответствует «Кысь» пятому («дом и семья в старом смысле слова тут исключены – человек не имеет права быть особенным» [10, с. 226]) и шестому критериям («коллективный труд принимает формы поточно-конвейерные <…> и вместе с тем ритуально-патетические – как средство поглощения личности целым» [10, с. 226]). Социальные трудовые институты, равно как и семья, устроены в романе предельно традиционно.

Седьмой пункт касается традиционно несвободного положения искусства в антиутопическом обществе: «С искусством происходит вот что. Оно наконец избавляется от своей автономии, от своей „постылой свободы”, обретённой было в новейшие времена, и возвращается, как о том мечтали „теурги”-символисты, к некоему общенародному действу <…>. Иными словами, искусство, ставшее

циничной „технологией чувств” (Хаксли), как бы пародируя архаику, принимает псевдоритуальные, псевдокарнавальные, псевдофольклорные формы» [10, с. 227].

В «Кыси» ничего подобного не происходит: творчества как такового нет, культура голубчиков вбирает в себя осколки старой культуры, и этот коллаж на перцептивном уровне становится частью культуры фольклорного типа. Но прежнюю культуру никто, по существу, не понимает, поэтому она не опасна и не воспринимается как возможный инструмент для манипуляции общественным сознанием. После переворота Главный Санитар даже говорит о старых книгах: «Можно. Хрен с ними. Теперича без разницы. Пущай читают» [12, с. 305].

Восьмой признак антиутопического произведения – антитрадиционность: «<…> общий замысел – начинать с нуля, разрывая с кровной традицией, обрывая органическую преемственность; ведь родители – ближайшее звено прошлого» [10, с. 228]. Этому критерию «Кысь» также соответствует лишь частично, поскольку разрыв с традицией происходит не по идеологическим, а «по техническим причинам»: из-за Взрыва. Возможно, так же, как и в случае запрета на книги, Толстая здесь играет с жанровой традицией антиутопии, не воспринимая её всерьёз и буквально.

Согласно девятому критерию, «прокламируемая цель социальных утопий – общее благоденствие, но затеянная ради него переделка человека вскорости открывает себя как единственно реальная цель» [10, с. 235] это, например, система «двоемыслия» и «новояза» из «1984», «опрозрачнивание» человеческого сознания. Любопытно, что человеческая природа в романе «Кысь» действительно меняется, но не в результате целенаправленной «переделки», а из-за атомного взрыва. Возможно, подобный сюжетный поворот, связанный с глобальной мутацией человечества и природного мира, – это иронический ответ Толстой на соответствующие утопические проекты, так что в той или иной мере девятый антиутопический критерий в романе обыгрывается.

В качестве десятого пункта выделяется такая особенность социального устройства как «самооккупация» [10, с. 236]. В «Кыси» самооккупация выражена не так акцентированно, как в тоталитарных социумах антиутопических романов, но бюрократическая система голубчиков и репрессивная власть санитаров, конечно, этому критерию отвечают.

Очевидно, что роман «Кысь» удовлетворяет меньше чем половине признаков классической антиутопии. Однако в большинстве случаев несоответствие «канону» обусловлено либо тем, что писатель играет с антиутопическими клише, либо тем, что в постмодернистском контексте просто невозможно использование приёмов классической антиутопии. Следовательно, «Кысь» является

постмодернистской вариацией жанра антиутопии. Внутри антиутопии обычно выделяют две основных разновидности – дистопию и какотопию. Несмотря на размытость употребления этих двух терминов, можно попытаться соотнести с ними рассматриваемый роман.

Во-первых, по Чаликовой, дистопия «не враг утопии, не враг рая, точнее, она не может решиться на обличение рая, когда на земле – ад» [14]. Иными словами, в дистопии отсутствует акцентированный спор с утопией.

Во-вторых, модель общества в дистопии строится на основе реально существующего «проекта-доктрины социального идеала, обернувшегося на практике тоталитарным кошмаром» [8, с. 429].

В-третьих, Павлова подчёркивает национально-историческую конкретику в качестве основного признака дистопии; Чаликова также пишет, что «дистопия ставит диагноз будущему, но ставит его из настоящего и, по существу, настоящему» [14]. В «Кыси», несмотря на национальную конкретику, нет и намёка на проект-доктрину социального идеала. Особенности авторитарной системы рассматриваются в контексте скорее историософском, чем историческом, поэтому «Кысь» дистопией назвать нельзя.

Можно попытаться рассмотреть роман и в качестве какотопии. По Павловой, какотопия в целом более политична, чем дистопия: «<…> аллюзии с авторской современностью» [8, с. 433], «тенденциозность и публицистичность в выражении авторской позиции» [8]. Однако гораздо более важное свойство какотопии – хаотичность, абсурдность: «<…> дистопия содержит модель тоталитарного мира, а какотопия живописует абсурдный хаотичный мир-катастрофу» [8, с. 432] и имеет особый тип героя – «человека, представленного в ситуации каждодневной борьбы за биологическое выживание» [8]. «Кысь» удовлетворяет второму критерию, но противоречит первому, поскольку публицистичным и тенденциозным этот текст назвать нельзя.

Итак, «Кысь» нельзя определённо отнести ни к одному из видов негативной утопии. Конечно, это во многом спор о терминологии, и проблема жанрового определения актуальна не только для «Кыси», а для целой группы околоантиутопических произведений: «Так или иначе, у нас появился ряд произведений неясной жанровой принадлежности, но воспринимаемых как антиутопии или дистопии или нечто хотя бы “по намерению” к ним близкое. И тем не менее ясно, что, строго говоря, это не антиутопии, а нечто иное. Ответить же однозначно на вопрос „что это такое?” трудно, потому что это означало бы ответ и на другой вопрос: что такое мы (российские общество, культура,

цивилизация и т.д.) есть сейчас?» [8, с. 193]. Можно лишь сказать, что Толстая отталкивается от жанровой традиции какотопии и мифологической фантастики.

В целом тенденцию, в рамках которой написан роман «Кысь», было бы корректнее обозначить как постутопическую. Среди основных терминов, характеризующих культуру постмодернизма, М. Н. Эпштейн выделяет в том числе «постутопизм» [15, с. 13]; схожим образом описывает состояние современного искусства и Б. Гройс – он трактует понятие постутопизма как преодоление оппозиции «утопия – антиутопия»: «<…> новые русская литература и искусство – фривольные мифографы, хроникёры утопического мифа, но отнюдь не мифологи, то есть не критические комментаторы, стремящиеся „вскрыть его реальное содержание”, научно демифологизировать его <…>: такой проект сам по себе является, как уже показано, утопическим и мифологическим. Постутопическое сознание преодолевает, таким образом, привычную оппозицию веры и неверия, самоидентификации с мифом и его критикой» [1, с. 104].

В контексте разговора о «Кыси» термин «постутопия» представляется более корректным, чем «антиутопия», поскольку, во-первых, в постмодернистской ситуации просто не может возникнуть полноценной утопии – тоталитарные государства оказались основанными именно на утопических идеологиях, и утопизм, как уже было сказано, дискредитировал себя в XX веке. А если не возникает полноценной утопии, то не может возникнуть и полноценной антиутопии – как опровержения утопического мышления на каком-либо конкретном примере. Во-вторых, для авторов эпохи постмодерна вполне естественно активное использование антиутопической жанровой традиции, когда речь идёт о том или ином прогнозе на будущее (или когда речь идет о «безрадостном настоящем»), поскольку постмодернистский писатель ориентируется на во многом игровое взаимодействие с разного рода литературными канонами.

На основе нашего исследования можно сделать выводы о том, что подобный анализ романа «Кысь» Татьяны Толстой, позволит учащимся постичь, что такое природа жанра, познакомиться с особенностями жанра антиутопии, а также понять то, что на материале произведения изучается актуальная сегодня тема роли книги в жизни современного общества, переживающего кризис книжной культуры. Поиск утраченной духовности, внутренней гармонии и преемственности поколения – главная проблема романа «Кысь».

Литература

1. Гройс Б. Утопия и обмен. М.: ЗНАК, 1993. 375 с.
2. Елисеев Н. На «Кысь» Татьяны Толстой. [Электронный ресурс]. Современная литература с Вячеславом Курицыным. URL: http://www.guelman.ru/slava/kis/eliseev.htm [дата обращения: 02.05.2017].
3. Крыжановская О. Антиутопическая мифопоэтическая картина мира в романе Татьяны Толстой «Кысь». дисс. … к. филол. н. Тамбов, 2005. 198 с.
4. Куррикулум для 10-12 классов. Кишинев: Î. E. P. Știința, 2010.
5. Ланин Б. А. Анатомия литературной антиутопии [Электронный ресурс]. Общественные науки и современность, 1993. № 5. с. 154-163. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/120/386/1217/017_LANIN.pdf [дата обращения: 02.05.2017].
6. Морсон Г. Границы жанра. Утопия и утопическое мышление: антология зарубежной литературы. ред. В. Чаликовой. М.: Прогресс, 1991. с. 233-251.
7. Осьмухина О. Ю. Литература как приём. [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.russ.ru/voplit/2012/1/o3.html [дата обращения: 02.05.2017].
8. Павлова О. А. Метаморфозы литературной утопии: теоретический аспект. Волгоград: Волгоградское науч. изд-во, 2004. 471 с.
9. Рабинович Е. На «Кысь» Татьяны Толстой. [Электронный ресурс]. Современная литература с Вячеславом Курицыным. URL: http://www.guelman.ru/slava/kis/rabinovich.htm [дата обращения: 02.05.2017].
10. Роднянская И. А. Движение русской литературы: в 2-х т. М.: Знак; Языки славянских культур, 2006. Т. 2. 519 с.
11. Степанян К. Отношение бытия к небытию. [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.russ.ru/znamia/ 2001/3/stepan.html [дата обращения: 02.05.17].
12. Толстая Т. Н. Кысь. М.: Эксмо, 2009. 368 с.
13. Фишман Л. В системе «двойной антиутопии». Дружба народов, 2008. № 3. с. 193-199.
14. Чаликова В. А. Утопический роман: жанровые и автобиографические источники современных антиутопий и дистопий [Электронный ресурс]. URL: http://chalikova.ru/zhanrovyie-i-avtobiograficheskie-istochniki-sovremen nyix - antiutopiji-distopij.html [дата обращения: 02.05.2017].
15. Эпштейн М. Н. Постмодерн в русской литературе. М.: Высш. шк., 2005. 495с.

CZU: 372.8811.161.1

РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ

Марина Горшкова, преподаватель, КГПУ им. И Крянгэ
Ольга Бояринова, мастерант, КГПУ им. И.Крянгэ

Одно из основных свойств языка – его изменчивость. Так как носителем языка является народ, любые социальные, культурные, экономические и другие изменения напрямую влияют на язык. Огромное количество слов появляется каждый год, не меньшее количество уходят в прошлое, к архаизмам и историзмам.

Есть два основных пути пополнения словарного запаса языка – словотворчество и заимствования. Словообразовательный потенциал русского языка невероятно высок, большая часть современных слов нашего языка являются производными, то есть они прошли процесс словоизменения. Особенно частым и малоизученным явлением современной лингвистике является словоизменение заимствованных слов, которые в огромном количестве проникают в язык из среды Интернет, из СМИ, роль которых усилилась в последние годы. В тех же средах идёт активная работа с лексическими единицами, словотворчество и, таким образом, создание окказиональной лексики.

Окказиональные слова в бесчисленном множестве создаются и создавались в устной речи, но современный «окказиональный бум» связан уже с речью письменной, печатной. Похожий процесс наблюдался в конце XIX – начале XX вв., когда революционные, освободительные веяния коснулись всех сфер общества, в том числе и культурной.

В связи с активным современным окказиональным словообразованием как в устной, так и в письменной речи, актуальной является потребность изучения подобной лексики в курсе гимназического и лицейского образования. Учитель- словесник не должен игнорировать современные тенденции, а значит неологизмам и окказиональным словам среди них стоит уделить особое внимание. Возможность опоры на классическую литературу при этом позволяет объединить лингвистическую и литературоведческую работы.

Писатели и поэты обращались к словотворчеству на всех этапах развития литературы в той или иной мере, экспериментируя с формой, расширяя значения или даже создавая совершенно уникальные лексические единицы. Одним из «активистов словотворческого фронта» был Владимир Маяковский.

Изучение окказионализмов с опорой на индивидуальные авторские новообразования В. Маяковского позволит привлечь внимание учащихся к языку, сформировать языковой вкус, расширить и углубить понимание роли морфем в словообразовании, осмыслить оттенки значений новых лексем, а значит сделать более полным анализ литературных текстов. Проанализировав школьные учебники, мы пришли к следующим выводам.

1. Ни в одном из учебников не упомянуто понятие «окказионализм».
2. В рамках изучения творчества В.Маяковского языку его произведений уделено очень мало внимания. В 11 классе упоминается новаторство, а окказиональные новообразования поэта названы неологизмами.
3. Понятие неологизма изучается только в 5 классе. Определение короткое: «Неологизмы – это слова, недавно появившиеся в языке». В *5-9-ых* классах к неологизмам не возвращаются.
4. Словообразование представлено значительно шире, есть достаточно информации о морфемах, о продуктивных моделях (способах) словообразования. Однако все примеры основаны на узуальной лексике.
5. В учебниках старших классов есть разделы со списком литературы, рекомендуемой школьникам. В интересующих нас разделах эти списки в основном состоят из словарей и литературоведческих работ.

Итак, при анализе учебников, одобренных Министерством образования, мы приходим к выводу, что в учебном курсе неологизмам уделено недостаточно внимания, окказионализмы не изучаются в принципе, а примеры окказиональной лексики причисляется к «неологизмам». Эта ситуация не отвечает запросам современного образования и требует решения.

Вопрос изучения окказионализмов в школьной программе поднимался и поднимается до сих пор. Интересным примером является статья российского доцента Метликиной Л.С. и студентки 6 курса Государственного социально-гуманитараного университета г. Коломна Мицул Н.Д.. Проделав работу по анализу особенностей изучения окказиональных слов в школе, авторы приходят к выводу, что окказионализмы в курсе современного русского языка изучаются в большей или меньшей степени факультативно, а также следует отметить, что отсутствует единая точка зрения на определение и название новообразований.. Для решения проблемы авторы статьи предлагают посвятить изучению окказиональных слов как отдельные уроки, так и выполнение различных упражнений, которые должны быть органично вписаны в определенную тему урока.

Среди современных отечественных работ по методике изучения окказиональной лексики в школе можно привести как пример статью Т. Ариково-Бодлевой, преподавателя из Тараклийского района (2019 год). Статья интересна предложением внести изменения, которые, по ее мнению, могут способствовать более полному изучению неологизмов в школе, в куррикулум. Автор предлагает выделить дополнительные часы на изучение неологизмов и окказионализмов в старших классах.

На наш взгляд, целесообразнее предложить внедрение элементов теории окказиональности в уже имеющееся тематическое планирование. В процессе создания методического материала, мы опирались, в том числе, на типологию упражнений по окказионализмам, составленную Н. В. Кулаковой:

Типология упражнений

1. Анализ готового материала.
   - 1.1. Наблюдения по специально подготовленным вопросам и заданиям.
   - 1.2. Выделение и характеристика морфем.
   - 1.3. Анализ текста с точки зрения соотносительности использования в нем окказиональных слов и задач, условий высказывания.
2. Преобразование данного языкового материала.
   - 2.1. Построение словообразовательных окказионализмов (по предложенным моделям).
   - 2.2. Построение окказионализмов с опорой на знание законов словообразования, способов словообразования.
3. Создание высказывания в стихотворной или прозаической формах
   - 3.1. Конструирование высказывания по опорным окказиональным словам.
   - 3.2. Сочинение на предложенную или самостоятельно сформулированную тему, содержащую окказиональное слово.
   - 3.3. Составление текста по его началу или концовке (дано предложение, содержащее окказионализм).
   - 3.4. Написание текста, содержащего самостоятельно образованное окказиональное слово.

5 класс. Как мы уже упомянули, это единственный год, когда ученики подробно говорят о слове и его значении, о неологизмах, изучают словообразование. Приведём несколько примеров упражнений, которые можно включить в урок.

Тема: Слово и значение слова

Этап урока: Представление

Форма: Групповая работа

Задание: Прочитайте стихотворение. Чем оно необычно?

Варкалось. Хливкие шорьки
Пырялись по наве,
И хрюкотали зелюки,
Как мюмзики в мове.

Л. Кэррол «Алиса в Зазеркалье»

Попробуйте «перевести» непонятные слова на понятный нам язык.

Предполагаемые ответы:

Стихотворение необычно тем, что ни одно слово не понятно.

- Смеркалось. Ловкие хорьки
  Бежали по земле
  И хлопотали мотыльки,
  Как светлячки в траве.

  Светало. Бодрые енотики
  Плескались во дворе
  И фыркали их носики,
  Как ежики в норе.

Если каждая группа предложит свой вариант, то окажется, что все по-разному перевели слова. Отсюда можно сделать вывод, что лексическое значение слова очень важно, и оно должно быть одинаковым для всех. Значение слова можно посмотреть в словаре, поэтому далее на занятии можно пойти по плану и рассмотреть способы толкования слова. В упражнении также можно использовать вместо стихотворения Л. Кэррола небольшой рассказ Л. Петрушевской «Пуськи бятые».

Тема: Устаревшие и новые слова

Этапы урока: Развитие, интеграция

Форма и метод: Коллективная, проблемная беседа

Задание: Помните стихотворение Л. Кэррола, которое мы с вами разбирали? Как вы думаете, слова в этом тексте - это неологизмы? Почему да? Почему нет? Давайте запишем все «за» и «против», а потом решим, как назвать такие слова.

Уже в 5-ом классе мы решаем вопрос разграничения неологизмов и окказионализмов. Снова вспоминаем про словари, формулируем вывод, что неологизм тоже должен быть зафиксирован и общеупотребителен. В конце задания можно предложить ученикам определение «авторский неологизм» или даже «окказионализм» (можно сравнить с румынским *ocazie* и английским *occasion*).

Тема: Разбор слова по составу

Этапы урока: Применение, развитие

Форма: Коллективная или индивидуальная

Задание: Найдите в указанных отрывках авторские неологизмы. Понятно ли их значение? Разберите авторские неологизмы по составу.

Граждане, у меня
огромная радость.
Разулыбьте сочувственные лица.

В. Маяковский «Я счастлив!»

Колокольчик среброзвонный,
Ты поёшь? Иль сердцу снится?
Свет от розовой иконы
На златых моих ресницах.

С. Есенин «Колокольчик среброзвонный»

Захочет покоя уставший слон –
царственный ляжет в опожаренном
песке.

В. Маяковский «Лилечка!»

Но почему-то, прилетая впопыхах,
На головах стоят разини и растяпы,
И даже пробуют ходить на головах
Антиребята, антимамы, антипапы

В. Высоцкий «Марш антиподов»

В стране Хохотании
Жили смеянцы.
Любили смеянцы
Веселье и танцы,
И просто смеяться
Любили смеянцы.

Генрих Сапгир «Смеянцы»

Предполагаемые ответы: Окказионализмы: разулыбьте, среброзвонный, опожаренный, антиребята, антимама, антипапа, Хохотания, смеянцы

Разбор слов (несколько примеров):

<u>Разулыбьте</u>

1. Глагол, изменяемое слово
2. Разулыбьте, разулыбь, разулыбила. В слове *разулыбьте* окончание –те. Соединительный мягкий знак. Основа – разулыб.
3. Разулыбьте – улыбка, улыбаться. Приставка –раз.
4. Корень в этом слове –улыб. Однокоренными являются слова: улыбка, улыбаться, улыбнуться.

<u>Среброзвонный</u>

1. Прилагательное, изменяемое слово
2. Среброзвонный, среброзвонные, среброзвонная. В слове *среброзвонный* окончание –ый. Соединительный гласный –о (предположительно). Основа –среброзвон.
3. Суффикс –н, характерный прилагательным.
4. Слово сложное, поэтому два корня – сребр (выпадение гласной) и –звон. Однокоренными словами могу считаться: серебряный, серебриться, серебро, звон, звонок, звонкий, звонить.

В словах: *антиребята, антимама, антипапа* – выделяем главную приставку – анти, которая показывает отрицание, обратную степень.

В названии страны *Хохотания* обращаем внимание на мотивирующее слово хохот, а также характерный суффикс –ан, примеры-аналоги: Британия, Германия, Танзания и т.д.

В слове *смеянцы* также обращаем внимание на суффиксы –н и –ц, очевидна аналогия с жителями других стран – испанцы, американцы, британцы.

Мы снова вспоминаем с учащимися что такое авторские неологизмы, практикуем разбор слова по составу под контролем преподавателя. В конце задания можно также обсудить проблемные вопросы словообразования: Каким было мотивирующее слово? Как образом автор создал окказионализм? Влияют ли аффиксы на смысл получившихся слов? Почему поэты обращаются к словотворчеству?

Можно подвести промежуточный итог по изучению окказионализмов в 5 классе. В связи с тем, что на этом уровне впервые полноценно изучается и лексика, и словообразование, знакомство учащихся с окказионализмами будет наиболее мотивированным и эффективным. Помимо вышеуказанных примеров, можно включать окказионализмы в упражнения в рамках изучения морфем. Изучение окказионализмов на конкретных примерах из поэзии В.Маяковского может повысить мотивацию учеников к изучению некоторых разделов лексики (неологизмы, лексикография), почти всех разделов словообразования и даже морфологии (способы образования тех или иных частей речи). Подобные упражнения развивают весь спектр лингвистических компетенций, повышают интерес к поэзии не только В.Маяковского, но и других поэтов, к самостоятельному словотворчеству.

Литература

1. Горленко Ф.М., Сузанска Т.Н. Русский язык и литература. 5 класс. Кишинев, 2015.
2. Кулакова Н.В. Использование словообразовательных окказионализмов как текстообразующего средства при написании сочинений младшими школьниками: дисс. канд пед.наук: 13.00.02; М., 2016.
3. Лыков А.Г. Можно ли окказиональное слово назвать неологизмом? Русский язык в школе, 1972. №2, с. 85-89.
4. Словарь неологизмов В.Маяковского. сост. Н.П.Колесников, под ред. Н.М.Шанского. Тбилиси: изд-во Тбилисского университета, 1991.

CZU: 811.161.1’36

НОРМЫ И ПРИЁМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОРФОЭПИИ

Рина Гуня

Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Училище олимпийского резерва»

Самое важное в искусстве речи: во-первых, произнесение, во-вторых, произнесение и, в-третьих, произнесение
Демосфен

Существует много норм литературного языка: грамматическая, лексическая, орфографическая, пунктуационная. Изучению орфоэпии в 5-9 классах уделяется всего несколько часов в год в каждой параллели. На уроках остаётся несколько минут на слова, приведённые в учебниках для запоминания их правильного произношения.

Если говорить о практическом применении знаний, то проверяются они в основном на ЕГЭ, при выполнении задания № 4. На самом деле, соблюдение общепринятых произносительных норм является одним из показателей уровня речевой культуры человека. Причина большого общественного интереса к проблемам речевой культуры – повышение требований к подготовке современного специалиста. Поэтому мотивация учащихся, особенно старших классов, усилится, если выпускник будет осознавать, что от того, как и что он говорит, зависит его успех. На уроках обращаю внимание учащихся на такой пример, что во время приёма на работу из нескольких кандидатов выберут того, который умеет красиво, правильно и убедительно выразить свою мысль.

Рассматривая нормы литературного произношения, мы можем поделить их на 2 блока: акцентологические, касающиеся места ударения в слове, и орфоэпические, когда мы обсуждаем образцовые, предпочтительные варианты произношения слова.

Система русского ударения, если смотреть с исторической точки зрения, достаточно сложная, намного сложнее, чем система русской морфологии. В современном мире чётких правил в орфоэпии не существует. Об этом говорит в своей лекции академик А.А. Зализняк. Здесь будет больше исключений, чем правил [1].

Если мы возьмём современный орфоэпический словарь, например, под редакцией Т.Ф. Ивановой, то мы увидим, что там присутствует порядка 40 тыс. слов. Автор фиксирует именно литературную норму, в том числе варианты, которые существуют в её пределах, оставляя в стороне просторечные варианты.

Автор стремилась сосредоточить внимание читателя на тех словах, где особенно часто встречаются ошибки [2]. Запомнить все, конечно, невозможно.

Изучая вопрос правильного произношения, ознакомилась с интересными фактами о том, каким лексическим словарём обладает современный человек. Так, к началу школы ребёнок знает в среднем 20 тыс. слов. К моменту окончания школы эта цифра увеличивается примерно в 2,5 раза, соответственно, выпускник владеет 51 тыс. слов. Словарный запас у тех, кто получил среднее специальное и высшее образование, на сегодняшний день порядка 75 тыс. слов. Те, кто закончил университет и магистратуру, оперируют 81 тыс. слов, а кандидаты и доктора наук – примерно 86 тыс. слов. Мы можем предположить, что существуют определённые многочисленные закономерности, которые есть в памяти у каждого носителя русского языка, позволяющие работать нашему мозгу с ударением в тех словах, которые мы не знаем.

Есть языки, где с ударением проблем нет. Например, во французском ударение падает на последний слог. В турецком или татарском языке ударение тоже почти всегда на последнем слоге. В чешском или латышском языках преимущественно ударным является первый слог.

В русском языке проблем масса. Ударение может быть абсолютно разным в разных формах слова, например, головА, гОлову, голОвка, головАми. У нас есть длинные слова, где ударение может быть в любом месте, например, прераспределенО, вЫкристаллизовавшиеся.

Почему же сложилась такая система с ударениями в русском языке? Если посмотреть на этот вопрос с исторической точки зрения, то язык, как и жизнь, претерпевает большие изменения. Сейчас происходит интересный процесс, когда старые нормы языка вступают в противодействие с новыми. И мы живём в такой период, когда рядом в качестве возможных и допустимых присутствуют нормы и старого языка, и современного произношения. В этой борьбе, конечно, победят современные нормы, потому что так говорит большая часть носителей языка. К сожалению, в такой период ухудшается ситуация с правильной речью населения. Вполне возможно, что в недалёком будущем придумают новые нормы, которые будут проще и станут более приемлемыми для запоминания.

Наибольшие трудности для русскоговорящего населения вызывают следующие нормы:

– постановка ударения,

– произношение Е или Э после согласных в заимствованных словах,
– произношение Е или Ё после согласных под ударением,
– произношение Ч или Ш в сочетаниях ЧТ, ЧН,
– произношение отдельных слов с использованием лишних гласных и согласных или, напротив, неправомерное опущение гласного или согласного звука в слове,
– произношение Ж и Ж (долгий) на месте сочетаний ЖЖ, ЖД, ЗЖ.

В последние 10 лет проведена большая работа в вопросе упорядочения произношения. Выпущено много орфоэпических словарей, например, «Орфоэпический словарь русского языка», авторы С.Н. Борунова, В.Л. Воронцова, 2014 г., «Орфоэпический словарь для школьников» под редакцией О.А. Михайловой, 2009 г, уже упомянутый мною «Новый орфоэпический словарь русского языка» под редакцией Т.Ф. Ивановой, 2006 г. и другие.

Рассмотрим общие тенденции произношения. Сразу хочется обратить внимание на исключения, содержащиеся в каждом разделе и затрудняющие процесс запоминания. Поэтому говорить о чётко выстроенной системе ударения на сегодняшний день не приходится.

1. Сложные слова на – *провод*. Ударение падает на последний звук О (мусоропровОд, трубопровОд). Исключение – электропрОвод.

2. В существительных, оканчивающихся на *–лог,* обозначающих неодушевлённые объекты, ударение падает на последний гласный (некролОг, каталОг, монолОг, полилОг). В существительных, обозначающих людей разных профессий, ударение на О в корне *-лог* не падает (геОлог, стоматОлог, кинОлог).

3. Предлоги в русском языке часто принимают ударение на себя, оставляя безударными следующие за ними существительные или числительные. Чаще всего это такие предлоги: *НА, ЗА, ПОД, ИЗ, ПО, БЕЗ* (нА воду, зА ногу, пОд гору, пО три, бЕз толку).

Но для сравнения: зА городом (в пригороде) и за гОродом (за чертой города); Из дому (из своего дома) и из дОма (из любого дома). Поэтому нужно еще обращать внимание на значение слова.

4. Существуют варианты произношения:

А) допустим только один вариант (вЕрба, кУхонный, закУпорить);

Б) допустимы два варианта ударения (творОг – твОрог, мышлЕние – мЫшление, более грамотный 1-й вариант, кОмпас – компАс, здесь во втором слове профессиональное значение, джИнсовый – джинсОвый, казАки - казакИ).

Когда мы говорим об ударении, то современный вариант спорит с устаревшим, например, дАришь – дарИшь, даньгАм – дЕньгам, индустрИя – индУстрия, трАпеза – трапЕза, фольгА – фОльга, мышлЕние – мЫшление, апострОф – апОстроф, где первое слово с современным ударением, а второе с устаревшим.

Литературный вариант иногда противоречит профессиональному, например, кОмпас – компАс, крЕйсеры- крейсерА, алкогОль – Алкоголь, шпрИцы – шприцЫ, арЕст – Арест, осуждЁнный – осУжденный, возбужденО – возбУждено, квартАл - квАртал, бухгАлтеры – бухгалтерА, договОр – дОговор.

Говоря об акцентологических нормах произношения, нельзя не упомянуть смыслоразличительные нормы ударения, например, языковОе (явление) - языкОвая колбаса, занятОй (челвек) – зАнятое (место), консервАторский (метод) – консерватОрский (уровень исполнения).

Есть правила, касающиеся постановки ударения в глаголах, когда оно падает на последний слог в прошедшем времени женского рода, например, понялА, далА, принялА, но позвонИла, купИла. В некоторых глаголах прошедшего времени женского рода ударение падает на последний слог (в глаголах мужского, среднего рода и во множественном числе ударение падает на первый слог).

Есть глаголы, которые нужно запомнить: клАла и крАла (для таких использую предложение про Клару: Клара клАла и крАла). Если от данных глаголов образуются причастия или деепричастия, то ударение перемещается в словах каждого рода и числа на второй слог (запомнить легче, обратив внимание, что в них буква «Я» перетягивает ударение): зАнял – занЯвший, прИнял – принЯвший, занялА – занЯвшая.

У большинства русских прилагательных в краткой форме ударение падает на окончание в форме женского рода, а в других родовых формах и во множественном числе – на основу, например, крАток – крАтко – краткА – крАтки, блИзок – блИзки – близкА – блИзкИ, далЁк – далЁко – далекО – далекА –далЁки – делекИ.

В формах сравнительной степени прилагательных ударение падает:

– на конец слова, если краткая форма женского рода этого слова имеет ударное окончание, например, ценнА – ценнЕе, желтА – желтЕе;

– на основу, если в краткой форме женского рода ударная основа, например, бецЕнна – бесцЕннее, красИва – красИвее. Исключение: здорОва – здоровЕе, рОзова – розовЕе, снОсна – сноснЕе, хИщна –хищнЕе.

Нельзя не упомянуть и другие нормы. Есть слова, при произнесении которых мы отдаём предпочтение «остаткам» старомосковского произношения в сочетаниях ЧН произносим [ШН], например, горчичник, двоечник, девичник, скворечник, конечно, прачечная, скучно яичница.

Перед Е может произноситься мягкий согласный, например, абре[р’э]к, агре[р’э]ссия, акваре[р’э]ль, бере[р’э]т, ре[р’э]гент, ре[р’э]фери, брюне[н’э]т, шине[н’э]ль. В словах, заимствованных из французского, устойчиво сохранилось использование звука [Э] с твёрдым предшествующим согласным, например, антре́[э], безе́[э], гофре́[э], кюре́[э], пасте́[э]ль. В некоторых случаях Ё произносится как [О], например, блёклый, гравёр манёвры, осуждённый, принёсший, включённый, отключённый.

Есть слова, в которые при произнесении не только учащиеся, но и взрослые люди вставляют лишние звуки, например, дермаНтин (правильно - дерматин), интриганТ (интриган), инциНдент (инцидент), компромеНтировать (компрометировать), конкурентНоспособный (конкурентоспособный), констаНтировать (констатировать), поДскользнуться (поскользнуться), прецеНдент (прецедент), юрисТконсульт (юрисконсульт), чЕрезвычайный (чрезвычайный).

Хочу остановиться на важных приёмах, используемых на уроках для запоминания постановки ударения в словах:

1. Записать необходимые для запоминания слова в словарик и выучить их.
2. Использование рифмованных строк для запоминания слов. Приведу пример данных предложений.

У Иры крапИва. У ФЁклы СвЁкла. ЛИка – малая толИка. Ия – санитарИя. ГЕна – гЕнезис. Чук купил каучУк. Где Ель, там щавЕль. ОстЫнь – нет простЫнь. РОта прошла через ворОта. МЕльком взглянешь – на мЕль сядешь. Рынок оптОвый, фруктОвый. Съев тОрты, не влез в шОрты. Его то целУю, то балУю. Не надо целовАть, не надо баловАть. У Ушка ракУшка. Не простИшь и не звонИшь. ПростИт и позвонИт. Будешь с нАми - будешь с деньгАми. А если «Ах!» - забудь о деньгАх. Я кремЕнь, несмотря на твой ремЕнь. ВорожеЯ и простынЯ – ударение на Я. Нельзя кричАть, бряцАть, озорничАть.
ПЕтя уверял, что пЕтлю завязал. ШлифОвшик и танцОвщик, малЯр и столЯр. «Где нОты?» - спросили сирОты.

Кроме коротких предложений, есть и небольшие стихотворения:

ФенОмен звонИт по средАм,
ПринЯв договОр по годАм,
Он Отдал экспЕртам эскОрта
ХадАтайство аэропОрта.

Как у нашей Марфы
Есть в полоску шАрфы.

ЗвонИт звонарь, звонЯт в звонок,
Чтоб ты запомнить верно смог.

Ты нам шоры не возИ,
Мы повесим жалюзИ.

Срубили ель, сорвали щавЕль.
Чем человек
счастлИвее,
Тем выглядит
красИвее.
Царапинка у лОктя
Осталась после кОгтя.

Выбрать модный пиджачок
Нам поможет каталОг.

Холодный ветер вмиг остУдит,
Одеться потеплей принУдит.

Всем здесь стало очевИдно,
Что Евлампии завИдно.

ТанцОвщик с танцОвщицей любят
Своих малышей баловАть.
На кУхонный стол по посуде
Пускают котят танцевать.

Он начальник, и в момент
Нам подпишет докумЕнт.

Красит стены нам маляр,
Полки делает столЯр.

Для строителей в момент
Машина привезёт цемЕнт. [3]

3. Распределение слов по группам однотипных терминов:
   договОр – разговОр – приговОр;
   докумЕнт – медикамЕнт – инструмЕнт;
   облегчИть – полечИть;
   шофЁр – монтЁр;
   призЫв – позЫв – созЫв;
   столЯр – малЯр – школЯр и т.д.
4. Следующий приём применим к словам, ударение в которых ставится в соответствии с происхождением, например, вероисповЕдание от веру исповЕдовать, Отрочество от Отрок, опОшлить от слова пОшлый, новорождЁнный от новое рождЕние, слИвовый от слИва и т.д.

5. Можно сделать карточки со словами. Такая работа способствует лучшему запоминанию. Данные карточки можно проиллюстрировать рисунками или картинками. Дети с удовольствием выполняют подобные задания творческого характера.

Подведя итог, выделим определённые стратегии обучения, применимые для запоминания произнесения слов.

1. Информацию для запоминания лучше всего подавать на фоне цветного зрительного или слухового восприятия.
2. Многократное устное воспроизведение выученного (кому-то или себе).
3. Тренировка способности концентрироваться.
4. Тренировка памяти. Запоминание как игра, а не мучение.
5. Рекомендуется сон после обучения, в таком случае информация запоминается в 2 раза лучше.

Литература

1. Лекция профессора А. А. Зализняка «Живые механизмы современного русского ударения» https://www.pravmir.ru/author/user_1444030386/
2. Иванова Т.Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка. Произношение, ударение, грамматические нормы. М.: Русский язык. Медиа, 2007.
3. Орфоэпические запоминалки https://edusar.soiro.ru/mod/page/view.php?id=13845

CZU: 372.839

РАССМОТРЕНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОЛЬКЛОРУ (НА ПРИМЕРЕ ЧАЕПИТИЯ)

Надежда Дамьян, ст. преподаватель, КГПУ им. И. Крянгэ

Одной из дисциплин, изучаемых на филологическом факультете КГПУ им. И. Крянгэ, является устное народное творчество. В нынешних условиях, обращаясь к содержанию данного предмета, с нашей точки зрения, необходимо пересмотреть некоторые аспекты его преподавания. К восприятию народного творчества (фольклора) студент-филолог приходит, как правило, уже подготовленным. Куррикулум по литературе для начального и среднего звена школы содержит ряд тем по изучению русского фольклора. При знакомстве с творчеством отдельных писателей, учащиеся узнают в литературных произведениях черты отдельных жанров фольклора: сказок, легенд, баллад и т. д. Черты фольклорной стилизации, например, обнаруживаются в поэме М. Ю. Лермонтова «Песня про купца Калашникова…», речь многих литературных героев пестрит пословицами и поговорками и т. д.

На занятиях в вузе понятие «фольклор», его специфические признаки, которые тесно переплетаются с ним, сегодня требуют расширения, уточнения, сравнения. Так, понятия - «обычай», «обряд», «ритуал» - требуют точного толкования и конкретной демонстрации использования их на практике.

В наши дни, к сожалению, понятия обычай и обряд зачастую уже не разделяются в сознании молодежи. Вместе с тем, народные обряды имеют интересную и поучительную историю. По обряду люди в прошлом распределяли и регламентировали своё время и свой труд, отдых и развлечения. И всё это, вместе взятое, представляло их образ жизни, именуемый в народе «лад», или «уклад» [6, с. 7].

В толковом словаре живого великорусского языка, составленном В. Далем, даны следующие объяснение этих слов: «Обряд – хозяйство, порядок и устройство в доме, обиход. Введенный законом или обычаем порядок в чем-либо; внешняя обстановка какого-либо действия условными околичностями; церемония, законченный порядок, чин» [2, с. 427].

«Обычай – привычка, принятое, усвоенное дело, обиходное. Принятый порядок, обряд; общий образ действий» [2, с. 429].

Рассматривая различные народные обычаи, студенты всегда обращают внимание на обрядовые действия и убеждаются в том, что вся жизнь наших предков была заполнена многообразными народными праздниками, которые

сопровождались как обрядовыми действиями, так и ритуалами. Ритуалы являлись наиболее распространенным видом обрядовых действий. Понятие ритуал происходит от латинского слова ritualis (обрядовый) и обозначает выработанный обычаем или установленный порядок совершения чего-либо, церемониал.

Ритуал никогда не выполнял всех функций обряда, так как представлял лишь его часть, начало, кульминацию или завершение. Он становился утверждённым и общепринятым торжественным актом [6, с. 7].

Для того, чтобы понять жизнь предыдущих поколений, необходимо изучить картину мира, наполненную различными обрядами: обрядами прорицания имени, обрядами посвящения в пол, обрядами на проверку знания свойства, обрядами «Сотворения мира», девичьими обрядами, женскими обрядами, обряды-включения молодожёнов в деревенскую общину и др. [1, с. 19-377].

Действия людей во время совершения обрядов и ритуалов всегда регламентировались системой определенных правил, предписаний и запретов. Они включали в себя особую манеру произношения различных заговоров, приговоров, соблюдение полной тишины, особый способ созерцания, манеру одеваться. Ритуальные действия включали в себя приглашение, прощание и др.

Следует заметить, что у всех народов мира одной из главных традиций - сбор семьи за праздничным столом. Согласно славянскому народному календарю, семья должна была обязательно собраться вместе на Святки (обычно ужин в Сочельник), масленичные заговенье и Пасху, очень важно было засидеть Покров (14 октября), и связано это было именно с традицией сбора всей семьи, а также закармливания всей домашней скотины [1, с. 171-172].

Все семейные обрядовые действия были связаны с пищей. Обязательным атрибутом застолья становилось чаепитие. Говоря о чаепитии, необходимо включить сведения, которые должны отразить внеязыковые (экстралингвистические) сведения, фоновую информацию, которая во всех языках расходится. Так, русские пьют крепкий чай из чашек, на столе – самовар; англичане и монголы пьют чай с молоком, а кубинцы пьют чай со льдом. Следует заметить, что они покупают чай не в магазине, а в аптеке, потому что чай на Кубе всегда считался лекарством, а не продуктом.

В Индии у гостя могут спросить: «Вы хотите красный или шоколадный чай?». Такой вопрос может поставить гостей-иностранцев в затруднительное

положение, поскольку красный и шоколадный чай – это сорта которые растут в Индии, а в других странах не известны.

У азиатских народов чай принято пить из пиал. Выражение пить чай означает не просто утоление жажды. В нём отражаются традиции, обычаи, принятые у разных народов.

В повседневной жизни пить чай, пригласить на чашечку чая, чаепитие - для русского человека это означает, прежде всего, общение - с членами семьи, родственниками, добрыми знакомыми. Подобная картина наблюдается и у многих азиатских народов, которые с большим уважением относятся к гостю, считая его посланником Бога. Самое важное условие чаепития - беседа, разговор, дружеское общение, во время которого в пиалу постоянно добавляется чай, чтобы он не остывал [5, с. 81].

Для японцев чаепития связано не с домашним застольем, а с посещением чайного домика, в котором происходит чайная церемония – уникальное национальное искусство, строго расписанный ритуал, в котором участвует мастер чая - тот, кто заваривает чай и разливает его, - и те, кто присутствует при этом и затем пьют.

В Японии существует много форм чайной церемонии: ночной чай, чай с восходом солнца, вечерний, утренний, послеобеденный, специальный чай. Чайная церемония для японца - прежде всего возможность эстетического наслаждения. Пить чай в Японии означает вознестись над искусством жизни и эстетическими заботами, чтобы постичь философское измерение [3, с. 65].

Рассматривая традиции чаепития у разных народов мира, преподаватель вместе со студентами должен обратить внимание на влияние культур друг на друга. Так, например, у евреев, проживающих в славянской среде, можно обнаружить традиции чаепития. В отдельных исследованиях об евреях, проживающих в белорусской среде, можно обнаружить интересные факты: «после чтения Талмуда усталые, они [евреи] садятся за стол и выпивают стакан чая» [7, с.261].

В еврейских семьях «чай готовили в специальном заварочном чайничке. Как и в русской купеческой среде, в семьях богатых евреев чай пили в прикуску с сахаром-рафинадом [4, с. 40].

Говоря о чаепитии, необходимо обратиться к истории, которая гласит о том, что чайный куст был открыт китайцами в 2700 году до н. э. Записи свидетельствуют, что чай в Китае употребляли уже с VIII века до н. э. Первые люди Запада - миссионеры и путешественники - в XVI веке узнали о

существовании чая, но только в XVII веке он был привезён в Европу голландцами [3, с. 70].

В Китае особое место занимает жёлтый чай. Если гостю предлагают чашку такого чая, значит его считают важным гостем.

Итак, при изучении устного народного творчества студенты должны понять, что оно является частью культуры, и как многочисленны народы, так многочисленны и культуры. Задача преподавателя состоит в том, чтобы обучение на занятиях по фольклору шло параллельно с постижением национальной культуры, с усвоением фоновых знаний.

Библиография

1. Буёнок А. Народные обряды и праздники. СПб.: Тригон, 2004. 384 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь русского языка: Современная версия. Москва: Эксмо, 2006. 736 с.
3. Дельмас Ф. Чайный сомелье. Москва: «Э», 2018. 224 с.
4. Котик Е. Мои воспоминания. СПб., Москва, Иерусалим: Мосты культуры, Гешарим, 2009. 367 с.
5. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов. ред. А. Н. Щукина. Москва: Русский язык, 1990. 231 с.
6. Руднев В. А. Древо жизни: Об истоках народных и религиозных обрядов. Ленинград: Лениздат, 1989. 160 с.
7. Соколов И. А. Чай и чайная торговля в России: 1790 - 1919 гг. Москва: Спутник, 2012. 448 с.

CZU: 372.8811.161.1

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Ирина Кимаковская, учитель русского языка и литературы
высшая дидактическая категория
Теоретический лицей им. Льва Толстого

Неграмотное, нечитающее, не умеющее говорить и выражать свои мысли поколение и, как следствие – кризис русской языковой и духовной культуры. Поэтому совершенствование всех видов речевой деятельности в их теснейшей взаимосвязи должно стать центральной задачей школьного курса русского языка. А изучать курс русского литературного языка следует на образцовых текстах, составленных выдающимися мастерами русского слова, на текстах «живой классики». Многие коллеги согласятся со мной в том, что сегодня крайне трудно привлечь внимание учащихся к чтению художественной литературы. Поэтому учитель часто задумывается над тем, как сделать урок интереснее, вызвать школьников на разговор, обсуждение, помочь ребятам раскрыться. Вот и находится педагог в постоянном поиске методов и приёмов работы. Я тоже работала и продолжаю работать в этом направлении: знакомилась с опытом коллег, читала разные методические пособия, экспериментировала. Представляю вам небольшую методическую копилку дидактических приёмов, которую мне удалось собрать (успешно использую их в своей работе). Многие приёмы нам давно знакомы, и каждый, наверняка, использует их в своей практике, но стоит им дать новое название – и действовать они начинают иначе.

Каждый педагог не раз задает себе вопрос: «Чему учить детей?» и кропотливо ищет на него ответ. Можно учить конкретным знаниям, выдавая готовую необходимую информацию, можно научить учащихся работать по определенным технологиям сегодня, а завтра они устаревают и на смену им придут новые. Не секрет, что такие конкретные знания часто не только остаются невостребованными, но еще и не развивают у ученика мыслительных способностей. В итоге мы довольно часто сталкиваемся с такой ситуацией: после обучения в школе выпускник не умеет самостоятельно мыслить, не видит не только оригинального, но и даже общего, как в обыденных, типовых, так и неординарных ситуациях. Наконец, он не может выразить и тем более отстоять собственную точку зрения.

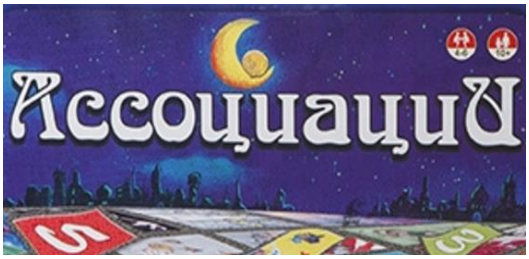
Чтобы сегодняшние ученики были на уроке не только зрителями и слушателями, а исследователями, добывающими знания самостоятельно,

необходимо мотивировать, стимулировать процесс познания и интерес детей. Путь к познанию лежит через слово. Задача учителя при работе с текстом, разборе произведения – помочь ученику понять мысль автора, почувствовать глубину текста, осмыслить и ощутить «вкус» каждого предложения. Что же можно сделать в такой ситуации? Какие приемы использовать при работе с текстом, чтобы они работали на поставленную цель?

Особенностью современных уроков русского языка и литературы является сочетание традиционных и интерактивных методов преподавания. Одним из главных принципов работы, считаю отстаивание учениками собственной точки зрения. Таким образом, мы закладываем в учениках не только чувство собственного достоинства, но и развиваем речь, логическое мышление, желание учиться и совершенствовать знания и навыки. Очень важно повышать познавательную активность школьников, а это достигается путём индивидуального подхода в обучении, умением учителя заинтересовать учеников, раскрыть красоту не просто слова, а художественного слова путём использования разных приёмов, умения создать атмосферу сотрудничества. Думаю, что русский язык и литература – это тот школьный предмет, который формирует и развивает личность с позиции слова. Поэтому следует научить школьников правильно пользоваться словом. Воспитание восприимчивости и уважения к слову – одна из главных предпосылок гармоничного развития личности, творческих, литературных, эстетических и эмоциональных переживаний. В своей книге «Сердце отдаю детям» В. Сухомлинский писал о том, что мальчиков и девочек необходимо научить образному мышлению, воспринимать не только то, о чём говорится, но и то, как говорится. Конечная цель обучения русскому языку и литературе – это практическая грамотность, речевая и языковая компетентность учащихся. Соединить деятельность школьников по выработке практических навыков грамотного письма и речевого развития позволяет работа с текстом. Именно поэтому в своей работе я использую разнообразные **дидактические приёмы** творческого развивающего обучения:

1. приём «мнемотехника» (*искусство запоминания*), который позволяет эффективно запоминать, сохранять и воспроизводить любую информацию. Можно использовать данный приём не только в работе с небольшими текстами, но и при написании изложений. Данная работа позволяет развивать память, творческое и ассоциативное мышление, воображение, активизируется словарный запас.

2. «Живые рисунки». (Этот приём эффективнее всего создаёт ситуацию заинтересованности, побуждает работать на уроке «молчаливых» детей. Ученики, прослушав или прочитав определённый текст, по заданию учителя воспроизводят эпизод произведения: принимают соответствующие позы, придают лицу необходимое выражение, представляют в воображении одежду героев и потом рассказывают о ней.



3. «Личные ассоциации».

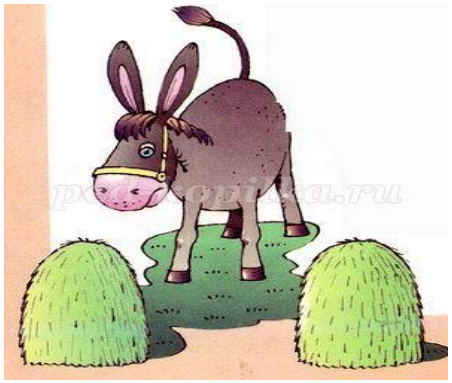
Это попытка перевоплощения и преображения литературного героя, его внутреннего мира. Например, задание: найти три ассоциации к образам Ольги и Татьяны Лариных из романа «Евгений Онегин»: Ольга – сухая икебана, пустой сосуд, птичье перо; Татьяна – русская берёзка, полная чаша, кукла в руках судьбы. Используя это приём можно прибегнуть к межпредметным связям: изобразить ассоциацию (ИЗО), сопоставить с музыкальным произведением (музыка). Ученики объясняют, чем вызваны эти ассоциации, рассказывают о своих чувствах, но должны хорошо понимать литературно героя.)

4. приём «Голоса». (На уроках можно составлять собственные диалоги и читать голосами героев сказок, басен и художественных произведений, предметов окружающего мира. Например, передача голосов ветра и солнца, разговор вороны и лисицы, героев картины – диалог трёх богатырей на картине Васнецова. Если на экране появляются «портреты» Василисы, Маугли, бабы-яги …– значит, пришло время, когда все должны читать или разговаривать голосами героев. Естественно, голоса рождаются воображением детей.)

5. кейс – метод *(разбор ситуации или конкретного случая, отображающего какую-либо реальную ситуацию).*Учащимся необходимо проанализировать, найти пути решения проблемной ситуации и сделать вывод. Так, например, можно применить кейс – технологию на интегрированном уроке русского языка и географии при использовании имён прилагательных в определённой ситуации (элементы сравнительной характеристики при описании *рек*). Данная технология выводит за рамки одного конкретного учебного предмета, учит анализу ситуации, помогает применить полученные знания в практической ситуации, развивает творческое начало в ходе поисково-аналитической работы в определении выводов и способов решения проблемной ситуации, формирует коммуникативные навыки.

6. «Буриданов осёл» или «Займи позицию».

Этот приём помогает создать проблемную ситуацию на уроке. В его основе лежит библейская притча про осла. Она проста: «Справа и слева от осла стоят ясли с сеном. К каким яслям подойдёт проголодавшийся осёл? К правым? Но чем они лучше левых, если они одинаковые? Так измученный и ошеломлённый осёл умирает от голода перед полными яслями, не подойдя ни к одним из них». Но нам умирать не следует, нам нужно лишь сделать свой выбор и аргументировать его.



Например: Согласны ли вы с мнением Гекльберри Финна, что деньги не самое главное в жизни? Выберите ответ: справа – да, слева – нет. Ученики отстаивают свою позицию, приводя факты из жизни, примеры из литературы. Может случиться так, что дети после такого «поединка» могут изменить своё мнение и занять другую позицию. Это будет говорить о том, что оппоненты их убедили.)

7. «Синквейн» *(стихотворная форма рефлексии)*. Этот приём воодушевляет, мотивирует учеников. При составлении следует соблюдать форму написания:

1 строка – тема стихотворения, которая выражается одним словом (или фамилия, имя героя), обычно именем существительным;

2 строка – описание темы в двух словах, как правило, именами прилагательными;

3 строка – описание действия в рамках этой темы тремя словами – глаголами;

4 строка – фраза из 4-5 слов, которая выражает отношение автора к данной теме;

5 строка – одно слово – синоним к первому слову, характеризующий суть предмета или объекта.

Этот приём позволяет как начинающему, так и опытному учителю решить сразу несколько задач:

- сменить и разбавить атмосферу в классе, сделать её творческой, ведь дети любят творить;
- ненавязчиво проверить, как ученики усвоили и запомнили важные, ключевые понятия темы;
- развивать творческие способности, образное мышление, обогатить словарный актив.

Синквейн можно писать индивидуально, в парах или в малых группах после прочтения текста, изучения определённой темы.

Например, синквейн к образу Коробочки (Н.В.Гоголь «Мёртвые души»).

1. Коробочка
2. «дубинноголовая», подозрительная
3. жалуется на нездоровье, плачется на неурожаи, копит деньги
4. боится продешевить при продаже «мёртвых душ»
5. торговка

8. Существует множество разнообразных стихотворных форм, которые с успехом могут быть использованы на стадии рефлексии. Очень эффективным для работы с понятиями, противоположными по содержанию, является написание диаманты. **Диаманта** – это стихотворная форма из семи строк, первая и последняя из которых – понятия с противоположным значением.

Схема диаманты:

1 строка: тема (имя существительное);
2 строка: определение (два имени прилагательных или причастия);
3 строка: действие (три глагола);
4 строка: ассоциации (четыре имени существительных), переход к антонимичным понятиям;
5 строка: действие (три глагола),
6 строка: определения (два имени прилагательных или причастия);
7 строка: тема (имя существительное).

Например, задание: составить диаманту к противопоставленным образам царицы и царевны из «Сказки о мёртвой царевне…» А. С. Пушкина.

1. *Царица*.
2. *Злая, завистливая*.
3. *Любуется, злится, приказывает*.
4. *Пустота, ржа – свет, мир*.
5. *Живёт, помогает, радует*.
6. *Скромная, добрая*.
7. *Царевна*.

Написание диаманты полезно для понимания учениками сути отличий и взаимосвязи понятий, противоположных по значению при знакомстве и изучении **антитезы (противопоставления)**.

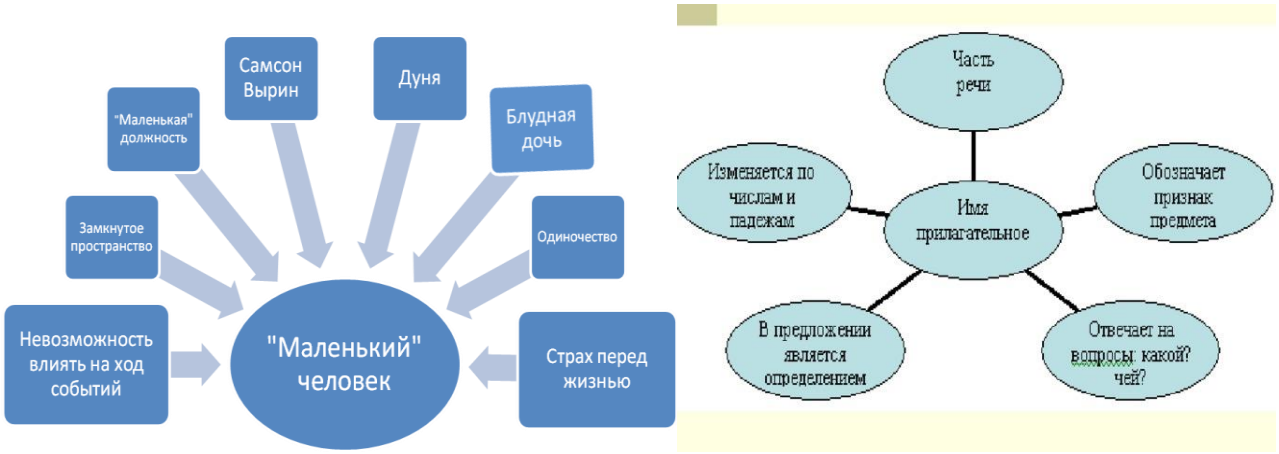
9. «Цепочка». Главное в этом приёме опираться на опыт детей, правильную и чёткую постановку вопросов, то есть многоразовое повторение самого главного, того, что взволновало, побудило ученика задуматься и удивиться. Иногда из этой «цепочки» возникает проблема, которую следует решить на следующем уроке. Например:

1.Можно ли Золушку назвать по-современному «мастером – золотые руки»?
2. Возьмём роман Ф. Достоевского «Преступление и наказание. Самая сложная сцена романа – исповедь Мармеладова. Ученики читают текст исповеди про себя. Затем одно лишь задание: записать в тетрадь вопросы, которые встают перед учеником во время чтения. Вопросов возникает немало:

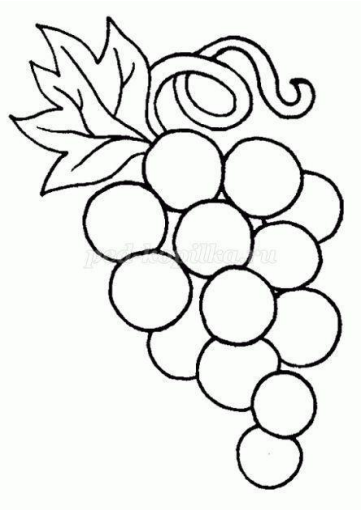
- Имеет ли право кто-нибудь осуждать Мармеладова?
- Почему Мармеладов заинтересовался именно Раскольниковым?
- Возможно ли каким-либо образом помочь Мармеладову? Как именно?

3. Установить последовательность путешествия литературного героя или составить цепь основных событий произведения.)

10. В центре **«кластера»** – тема, которую необходимо осветить, стрелки/лучи – раскрытие темы. Использовать разновидности данного приёма («кластер», «солнышко», «паучок») можно при изучении самостоятельных частей речи, после прослушивания сведений о творчестве писателя, при характеристике литературного героя, при анализе деятельности автора, литературного героя. Данная стратегия помогает учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Она требует выделения лишь тех структур, которые дают возможность стимулировать размышления о связях между идеями. Это нелинейная форма мышления. Она более тесно связана с тем, как работает наш мозг. Разбивка на кластеры используется как на этапе вызова, так и на этапе рефлексии. Это служит для стимулирования мыслительной деятельности до того, как определённая тема будет изучена более тщательно.



11. «Созвездие» *(или «Гроздь»).* Приём подобный «Кластеру», «Солнышку», только используется другая форма заполнения).





12. «Один день из жизни литературного героя». (В жизни каждого человека наступает такой момент, когда он сам ставит вопросы перед собой. Все мы простые смертные: и властелины мира, и гении, и неудачники, добрые и злые – рано или поздно спрашиваем свой разум и сердце о том, что посеяли они по белому свету и что оставили в нашей жизни.

- Расскажите о своём самом памятном дне в жизни.
- Был ли такой день у литературного героя?
- Чем он особенный?

13. «Тайные мысли». (Анализируя идейно-художественный смысл произведения, характер литературного героя, причины тех или иных поступков героя, дети часто сами высказывают мысли, с которыми в глубине души не согласны. Этот приём помогает поднять тайные вопросы, которые беспокоят ребят, тайные убеждения, которые боятся сразу высказать вслух. Конечно, для того чтобы школьники говорили открыто, необходимо создать атмосферу доверия. Приветствуется любое мнение, которое будет обосновано. В своей практике учителя я неоднократно сталкивалась с мнением школьников, которое даже не предполагала услышать. *Например:*

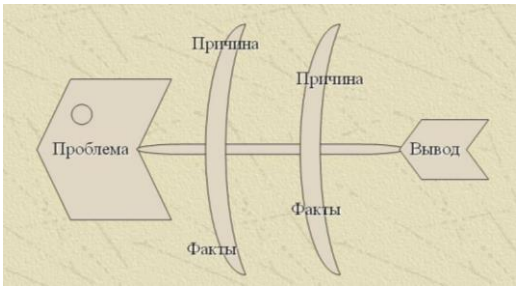
1. Всем известна русская народная сказка «Василиса Прекрасная». Школьники всегда сочувствовали Василисе, видели в её характере положительные качества, симпатизировали героине. А вот одна из пятиклассниц заметила такую черту характера в Василисе, как лень. Когда её спросили, почему она так решила, девочка ответила: «Василиса всё время обращалась за помощью к куколке, которую подарила ей мать перед смертью. А что она делала сама? Как видит трудность – сразу к куколке. Лентяйка эта Василиса».

2. Интересно было мнение ученика о солдате из сказки «Огниво». Мальчишка осудил поступок солдата в отношении родителей принцессы: «Он собрался жениться на принцессе, а родителей её убил (хоть и не своими руками). Как он

может смотреть после этого ей в глаза. Может быть, король и королева и плохие, но ведь принцесса, наверное, любила отца и мать. Можно было найти другой выход». Таких примеров можно привести много. Современные дети мыслят иначе. Им не навязывают стандартных характеристик, они выражают свои чувства и эмоции.



14. Круг «Вена». (Это две пересекающихся окружности, в каждой из которых пишется, например характеристика героев, а в месте пересечения окружностей (вене) указывается общее в образах. Данный приём используется для сравнения образов, произведений, исторических эпох и т. д.



15. «Фишбоун» *(Слово **«Фишбоун»** дословно переводится как **«рыбная кость»**).*Схема, или диаграмма, *«Фишбоун»* представляет собой метод структурного анализа причинно-следственных связей. В учебном процессе этот приём позволяет учащимся «разбить» общую проблемную тему на ряд причин и аргументов. Визуальное изображение этой стратегии похоже на «рыбную кость», «рыбий скелет» (отсюда и название). В голову «скелета» вписывается проблема, которая рассматривается в процессе работы над художественным произведением. На самом «скелете» есть верхние «косточки», на них фиксируются причины происходящих событий, и нижние – для записи фактов, подтверждающих наличие сформулированных причин. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова и фразы, отражающие суть. В «хвосте» помещается вывод по решаемой проблеме. Важным этапом станет презентация заполненной схемы, которая продемонстрирует взаимосвязь проблем, их комплексный характер. Ход дальнейшей работы определяет учитель: выход на дальнейшее исследование или попытка решить описанные проблемы.

Технология работы с приёмом *«фишбоун»* может проводиться индивидуально, парно и по группам. Она подходит для работы в классе и может быть предложена в качестве домашнего задания. *«Фишбоун»* - это мини - исследовательская работа с текстом художественного произведения, дающая возможность формировать такие учебные умения, как:

- Использование элементов причинно-следственного и структурно-функционального анализа

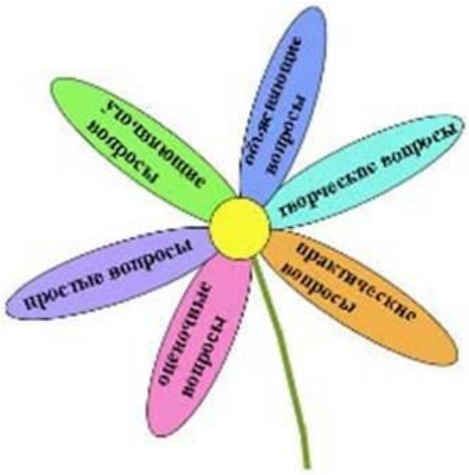
- Извлечение необходимой информации из литературного произведения и перевод этой информации из одной знаковой системы в другую (из текста в диаграмму)
- Участие в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы
- Согласование и координация личной деятельности с другими участниками при совместной работе.

16. «Пятиминутное эссе». Этот вид письменного задания может применяться в конце урока на этапе рефлексии, чтобы помочь учащимся подытожить свои задания по изучаемой теме и дать учителю почувствовать, что происходит в головах его учеников. Конкретно учащихся просят выполнить следующие задания: написать, что они узнали по данной теме, и задать вопрос, на который они так и не получили ответа. Учитель сразу же собирает работы и может использовать их при планировании следующего урока.

Таким образом, данный комплекс личностно ориентированных методов и приемов нацелен на создание атмосферы, способствующей выражению чувств и эмоций учащихся; заставляет задуматься не только о теме урока, но и о самих себе; создавая портрет литературного героя или его психологическую характеристику, учащиеся прибегают к перечитыванию произведения.

17. «Ромашка вопросов или ромашка Блума»

Цель приёма: создание вопросов разных типов.



Ромашка Блума состоит из шести лепестков, на каждом написан вопрос. Эти вопросы связаны с классификацией уровней познавательной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Вопросы могут быть: простые («тонкие»), уточняющие, интерпретационные (объясняющие), творческие, оценочные («толстые»), практические.

1. **Простые (фактические) вопросы** — вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию: "Что?", "Когда?", "Где?", "Как?".

2. **Уточняющие вопросы.** Такие вопросы обычно начинаются со слов: "То есть ты говоришь, что…?", "Если я правильно понял, то …?", "Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о …?". Целью этих вопросов является предоставление обучающемуся возможностей для обратной связи относительно того, что он

только что сказал. Иногда их задают с целью получения информации, отсутствующей в сообщении, но подразумевающейся.

3. **Интерпретационные (объясняющие) вопросы.** Обычно начинаются со слова "Почему?" и направлены на установление причинно-следственных связей. "Почему листья на деревьях осенью желтеют?". Если ответ на этот вопрос известен, он из интерпретационного "превращается" в простой. Следовательно, данный тип вопроса "срабатывает" тогда, когда в ответе присутствует элемент самостоятельности.

4. **Творческие вопросы.** Данный тип вопроса чаще всего содержит частицу "бы", элементы условности, предположения, прогноза: "Что изменилось бы...", "Что будет, если...?", "Как вы думаете, как будет развиваться сюжет в рассказе после...?".

5. **Оценочные вопросы.** Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. "Почему что-то хорошо, а что-то плохо?", "Чем один урок отличается от другого?", "Как вы относитесь к поступку главного героя?" и т. д.

6. **Практические вопросы.** Данный тип вопроса направлен на установление взаимосвязи между теорией и практикой: "Как можно применить...?", Что можно сделать из ...?", "Где вы в обычной жизни можете наблюдать...?", "Как бы вы поступили на месте героя рассказа?".

Дидактические приёмы на уроках литературы – путь к активной интерпретации (творческому становлению). Ученики вместе с учителем на уроке создают оригинальное: мысль, действие, вопрос, сочинение. Они различают гармонию и дисгармонию, прекрасное и уродливое, сопоставляют собственные чувства с чувствами героев литературных произведений, то есть познают жизнь и художественную литературу.

Ещё одним важнейшим подспорьем при работе с текстом и в формировании речевого и интеллектуального развития учащихся на всех ступенях обучения, на мой взгляд, является интеграция русского языка и литературы и приёмов словесности. Именно они предполагают формирование языковой и духовной культуры школьников, их умения грамотно и хорошо говорить и писать в разных условиях общения. Урок словесности призван органически соединить изучение русского языка и литературы, сделать привычные уроки уроками открытия «в слове и через слово существенного и необходимого» для духовной жизни человека. Ведь каждый подлинно художественный текст как явление искусства индивидуален, неповторим и требует при анализе внимательного, вдумчивого, бережного отношения, когда

мы опираемся не только на знания, логику, ум, память, но и откликаемся всем миром наших чувств, души, сердца, делаем «нравственно-интеллектуальные» усилия.

Несмотря на многообразие приёмов, техник и технологий главным, всё же, в работе с художественным текстом является живое слово учителя и пошаговая работа с произведением. Необходимы вступительные занятия к изучению литературного произведения, ведь читаем книги, написанные сто, двести, триста лет назад, интересуясь судьбой героев, которые любят, ненавидят, совершают хорошие и плохие поступки, знают честь и бесчестие, верны в дружбе или предатели, многое в поступках героев нам или совсем непонятно, или понято неправильно, не до конца. Мы знаем, из-за чего Онегин и Ленский поссорились. Но как они поссорились, почему вышли на дуэль, почему Онегин убил Ленского? Чтобы понимать смысл поведения литературных героев прошлого, необходимо знать их культуру: их обычную жизнь, их привычки, представления о мире и т.д.

Без чтения и знания самого текста никакие приёмы, техники и «спасительные» ухищрения-таблицы, диаграммы учителя будут напрасны и бессмысленны, ведь главным условием и основой всех уроков литературы является ЧТЕНИЕ.

Очень хочется верить, что изучение и анализ художественного произведения на уроках русского языка и литературы вновь станет процессом углубленного вчитывания, осмысления текста. Что удастся нам, учителям, пробудить у учеников через выразительное чтение, рассказывание сопереживание, активизировать воображение, сформировать читательские качества.

Литература

1. Давоян О.Н. Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся. Педагогика: традиции и инновации. Челябинск, 2013.
2. Зяблицева М.А. Мненотехника. Секреты суперпамяти. М.: Эскмо, 2009.
3. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. М.: новая школа, 2007.
4. Кузнецова Е.П., Титаренко В.И. Методы и приёмы работы с текстом при обучении разным видам чтения. Самара: ООО АСГАРД, 2016.
5. Мурзагалиева А.Е., Утегенова Б.М. Сборник задач и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума. Астана: АОО “Интеллектуальные школы” Центр педагогического мастерства, 2015.

CZU: 372.8811.161.1+373.5

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РАБОТЫ НАД ЛИРИКОЙ В ГИМНАЗИИ/ЛИЦЕЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА ПОЭТОВ ПУШКИНСКОЙ ПОРЫ)

Любовь Колесник, др. педагогических наук, конференциар
КГПУ им. И. Крянгэ

Пути изучения лирических произведений в гимназии и лицее - это проблемный вопрос современной методики преподавания литературы. Поэтический язык лирических произведений характеризуется смысловой, эмоциональной насыщенностью, обладает повышенной емкостью, весомостью всех составляющих элементов. Лирический герой, существующий вне обычного времени и пространства, несет в себе определенные обобщения. В его монологах чувства, переживания раскрываются с глубоким психологизмом, экспрессией. Лирика как сложнейший род литературы передает внутренний мир человека во всем богатстве и многообразии.

Поэтические тексты представляют собой совершенные образцы эмоционально-выразительной речи. Изучая произведения русской и мировой поэзии, учащиеся познают выразительные возможности языка, прямые и переносные значения слов, их многообразные семантические оттенки, многозначность в контексте. Можно утверждать, что язык поэзии – это художественная речь в ее высшем воплощении.

Восприятие художественного произведения происходит путем осмысления. Необходимо глубокое понимание конкретно-исторического содержания, выраженного в художественной форме. На этом этапе вступает в свою очередь диалог. В пушкинскую эпоху именно диалог являлся доминантой творческого сознания поэтов. «Диалог для поэтов пушкинской плеяды - это не что иное, как способ и стиль существования, обозначение организации их общения и качество сознания… Всех поэтов объединяет повышенная чуткость к чужому слову и открытость своего собственного слова для трансформаций, перевоплощений, постоянных обновлений в своих контекстах», - справедливо заключает исследователь Е. Н. Федосеева [4, с.11].

Поэты пушкинской поры открыли «золотой век» русской литературы. Этот период(1810-1830-х г. г.) остался непревзойденным по степени могучего творческого взлета отечественной музы, по степени высокой культуры слова, стиха.

По мнению ряда исследователей, наиболее продуктивным методом, способом изучения наследия поэтов пушкинской поры (условно в этот круг внесено около 300 авторов) должен быть культурологический диалог. «Одной из уникальных черт этой эпохи была синтетичность: развитие и смена литературных направлений, выразившихся во взаимодействии классицистических, романтических и реалистических поэтических систем», - считает О.В Горских [2]. Все это способствовало возникновению острых литературных споров, кружков, салонов.

На этапе обучения родному языку и литературе в гимназии/лицее с русским языком обучения в РМ сформирована дидактическая концепция, учитывающая коммуникативно - деятельностный, культурологический, личностно-ориентированный подходы к организации обучения.

Ведущим направлением в процессе изучения русской литературы должна оставаться многообразная творческая работа с художественным текстом. От учителя-словесника потребуется высокий профессионализм, способность к исследовательскому труду, немало душевного такта, чтобы изучение лирики учащимися стало процессом творческого, активного познания. Педагогический опыт учителя побудит обучаемых к ассоциативному мышлению, эмоциональной оценке, научит эстетически наслаждаться при чтении поэзии.

Глубина и целостность восприятия поэтического текста тесно связаны с проблемой углубления восприятия произведения. Совершенствование читательского восприятия лирики – залог повышения читательской культуры на современном этапе, что предполагает поиск инновационных методов, форм, технологий обучения литературе. По мнению методистов, один из главных вопросов методики - это восприятие лирики. Вступительные занятия в зависимости от особенностей изучаемого произведения предупредят трудности восприятия учащимися, эмоционально настроят, расширят круг ассоциаций. На этом этапе необходимо рассмотрение произведения в контексте своего времени. Этому поможет ,например, комментарий- эмоционально-личностный(рассказ учителя), эмоционально-образный, историко-культурный, мифологический, лексический, этимологический. также работа с эпиграфом, с названием произведения, составление ассоциативного круга, знакомство с адресатом стихотворения и т.п.

С целью активизации прежних знаний и впечатлений уместно обращение к произведениям, близким по идейно-тематическому звучанию. Прием, повышающий эффективность вступительного занятия при изучении

лирического произведения - привлечение литературно-краеведческого материала. Результативными могут быть в этом случае заочные экскурсии по историческим местам с помощью интернет-ресурсов, просмотр фотографий, документов, прослушивание чтения произведения самим автором или воспоминаний о нем современников. Чтобы постигнуть таинство произведения ,следует не забывать о словарно-фразеологической работе, направленной на разъяснение трудных слов и выражений для современного учащегося. Первоначальное чтение произведения –важнейший этап для его восприятия и понимания. Выразительное чтение учителя как акт живого общения подчеркнет красоту лирического произведения ,интонационное своеобразие.

Следующий этап работы с поэтическим текстом- это анализ его тематики, идейного содержания, композиционного строя, языковых и стилевых форм.

Сама природа художественного произведения диктует выбор методических средства. Не следует забывать, что лирический текст - это картина индивидуальных внутренних переживаний человека, это мир его души. Таким образом непременным условием эстетического воздействия на читателя является единство переживаний и речи, сосредоточенность на внутреннем состоянии человека, сжатость поэтической мысли и чувства.

Чтобы прочувствовать всю глубину и богатство, оценить идейно-художественную ценность лирики Е. Баратынского, А. Дельвига, В. Кюхельбекера, П. Вяземского, Д. Веневитинова, Д. Давыдова, Н. Языкова, К. Батюшкова и многих других талантливейших поэтов пушкинской эпохи как явления культуры «золотого века», методическая работа по изучению их произведений должна опираться на теоретико-литературные знания о стихе, понятия образности поэтической речи, поэтического синтаксиса, ритмические особенности и т.д. Именно в первой трети «золотого века» лирическая поэзия становится высоким искусством. Элегия (элегия-послание, элегия-медитация) явилась жанровой основой русской поэзии этого периода. Элегия открыла дорогу для выражения разнообразных мыслей, чувств в лирике. Выстраивая культурное пространство эпохи, учитель-словесник мотивирует учащихся к разворачиванию учебного диалога. Работа в интерактивных группах наилучшим образом сформирует условия для такого диалога. Создавая на уроке литературные портреты друзей и современников в поэзии А. Пушкина-лицеиста, учащиеся подбирают факты, высказывания, воспоминания о них и самого Пушкина, и литературных критиков. и выдающихся деятелей, современников той эпохи. Это поможет избежать одностороннего восприятия

культурных фактов. Например, говоря о А.Дельвиге, учащиеся приведут в пример строки А. Пушкина:

Дай руку, Дельвиг!
Что ты спишь?
Проснись, ленивец сонный!
Ты не под кафедрой сидишь,
Латынью утомленный.

Представитель другой группы возразит на это, приведя в доказательство факты о «ленивце» Дельвиге. Он создал около 200 произведений, переводы, издавал 2 альманаха, 1 еженедельную газету, сотрудничал во многих журналах, активно участвовал в литературных обществах. Такой живой подход к осмыслению материала вызовет желание у учащихся анализировать, осмысливать факты в определенном тематическом контексте, что в итоге приведет к самоактуализации замыслов обучающихся. Каждый из участников может стать участником диалога в пространстве культуры. Наиболее продуктивными методами, технологиями на разных этапах обучения могут быть следующие: рассказ учителя, выразительное чтение, обращение к смежным видам искусства, беседа (на вступительном этапе), чтение про себя, выразительное чтение, сопоставительный анализ, лингвистический эксперимент, прослушивание музыкальной интерпретации беседа, работа с элементами поэтической речи (на этапе анализа). На заключительном этапе работы с поэтическим текстом учащиеся стремятся к осознанному восприятию единства переживания с его речевым и ритмическим выражением. Путь тематического подхода у изучению лирики широко распространен в учебной практике. Он позволяет знакомить с творчеством поэта в большом объеме. Путь усвоения лирики одновременно с изучение биографии поэта способствует установлению живой связи изучаемого материала с личностью автора. Обращение к лирике после изучения биографии поэта дает возможность более подробно остановиться на анализе поэтического текста в единстве формы и содержания, уделить больше внимания произведениям, предусмотренным программой.

Выбирая методический путь анализа поэтического текста, учитель воспитывает навыки вдумчивого, сознательного отношения учащихся к лирике, помогает прочувствовать художественную форму, поэтический язык, углубляет понимание прочитанного. Заключительные уроки по лирике обогащают новыми формами: это и уроки-концерты, и уроки-конкурсы на лучшего чтеца, и

уроки-викторины, уроки-путешествия в мир поэта, уроки-новеллы, уроки-портреты. Главное, чтобы состоялся диалог, диалог поэтов, диалог культур, диалог автора с читателем. Может быть интересным урок-диалог князя П. А. Вяземского и А. С. Пушкина. П. Вяземский был мастером эпиграмм, мадригалов, дружеских посланий. Он был и другом, наставником А. Пушкина, его соратником по журнальным схваткам. Между ними происходил поэтический диалог, спор. В качестве примера можно обратиться к разбору стихотворений П. Вяземского «Первый снег» и «Осень» А. Пушкина. Учащимся предлагается составление проектов, они готовят стенгазеты, собирают факты на тему «Круг современников А. Пушкина», составляют заключительные синквейны. Уроки-исследования, практикумы, конференции с использование инновационных технологий развивают творческое мышление учащихся, задают пространство культурного диалога. «В связи с этим педагогу необходимо совместно с ними выстроить модель, микроконцепцию культуры(в данном случае культуры первой трети Х1Х века), обозначить систему ценностных доминант, воссоздать образ мира и человека этого времени» [2. с. 12].

Поэты пушкинской поры, овеянные дыханием декабризма, стремившиеся к возвышенным идеалам, к высокой гармонии мира, создали уникальный поэтический мир. «Пушкинская пора была эпохой подъема личного самосознания и утверждения своей личности с миром», - замечает исследователь В.И. Коровин [3, с. 32]. Культурологический диалог в процессе изучения лирики первой трети 19 века приблизит учащихся – читателей к сокровищницам великого наследия.

Литература

1. Вацуро В. Э. Лирика пушкинской поры. СПб., 1994.
2. Горских О.В. Поэзия пушкинской поры.//Журнал «Филологические науки», Томск, 18.12.2006. SAN.TSU.RU
3. Коровин В.И. Поэты пушкинской поры. М., 2005.
4. Федосеева Е.Н. Что восхитительнее, краше свободных дружеских бесед…:Литературные диалоги поэтов пушкинской плеяды. М., 2003.

CZU: 371.811.161.1

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ВСЕСТОРОННЕГО УСВОЕНИЯ ОСНОВ НАУК В ШКОЛЕ

Евгения Никитина, I дидактическая категория
Теоретический лицей им. Н.В. Гоголя, мун. Кишинэу

Учитель обращается к душе человеческой
не через музыку, как композитор, не с помощью красок,
как художник, а впрямую. Воспитывает своими знаниями
и любовью, своим отношением к миру.
Д.С.Лихачев

Вот уже более двадцати лет, как нет Дмитрия Сергеевича Лихачева, а слова его не просто не теряют своего значения, а, наоборот, приобретают все большую ценность. Казалось бы, в наш компьютеризированный век, когда научно-технический прогресс достиг невиданных высот, чувства остаются той мощной силой, которая способна творить чудеса.

Сегодня на всех уровнях обсуждают систему образования, спорят, доказывают целесообразность, а, может быть, никчемность тех или иных нововведений. И только учитель «продолжает вести свой караван», приспосабливаясь к современным реалиям жизни. Безусловно, роль педагога значительна. В нашу стремительно изменяющуюся эпоху он должен все так же воспитать всестороннюю, гармоничную и творческую личность. Но как выполнить эту задачу, когда программа перенасыщена, информации масса, а времени так не хватает. Один из путей, позволяющих учителю помочь ученику освоить предмет более глубоко, – это уроки с использованием межпредметных связей.

Целесообразность такого пути обусловлена еще и тем, что наше время характеризуется тесным взаимодействием различных наук. Понятие «интеграция» стало одним из наиболее знаковых в современном мире, проникая во все сферы социальной жизни, решая экономические, экологические и социальные проблемы общества. Для того чтобы понять происходящее, необходимы знания в различных областях: биологии, химии, физике, математике, географии, истории, литературе. А знание этих предметов помогает раскрыть не только вопросы отдельных наук, но и осознать неразрывную связь между учебными дисциплинами. А межпредметные связи способствуют тому, что у учащихся появляется возможность объяснить явления окружающего мира, увидеть взаимосвязь всего, что происходит в

нашей жизни. Использование межпредметных связей в школьном курсе способствует более полному усвоению знаний, формированию научных понятий и законов. Помимо всего прочего, они способствуют повышению научного уровня знаний учащихся, развитию логического мышления и их творческих способностей. Все науки тесно связаны между собой, поэтому и школьные учебные предметы не должны быть изолированы друг от друга. Именно поэтому межпредметные связи становятся дидактическим условием и средством глубокого и всестороннего усвоения основ наук в школе.

Русский язык и литература принадлежат к числу тех учебных дисциплин, где вопрос об осуществлении межпредметных связей особенно важен. Следует отметить, что в Курриккулуме 2019 года такой подход называется «трансдисциплинарным». В рамках разработки нового образовательного документа особое внимание было уделено усилению интегрированных подходов на трех уровнях: трансдисциплинарном, междисциплинарном и внутридисциплинарном. А специфические компетенции учебной дисциплины выводятся из трансдисциплинарных и ключевых/трансверсальных компетенций и представляют собой интегрированную систему знаний, умений, навыков и ценностных отношений, которые следует развивать на протяжении всего школьного цикла обучения. Также важно подчеркнуть, что специфические компетенции и единицы компетенций в различных предметных науках не просто перекликаются, а являются практически одной составляющей конечного результата образования.

Чтобы доказать данный тезис, обратимся к Куррикулуму 2019 года по предметам «История румын и всеобщая история» и «Русский язык и литература». Тем более что связь этих предметов самая тесная и неразрывная.

Куррикулум **по русскому языку и литературе** призван добиться цели способствовать конкретизации и применению образовательных политик на уровне предметной дисциплины.

Его главной задачей является деятельность по содействию становления духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием, умеющей свободно и грамотно коммуницировать на родном языке.

Дисциплина ***История румын и всеобщая история*** имеет значимую роль в формировании/развитии личности ученика, в формировании компетенций, необходимых для обучения на протяжении всей жизни, а также для интеграции в современное, постоянно меняющееся, сообщество.

В куррикулуме по **русскому языку и литературе** реализованы современные подходы к проектированию учебного содержания: в нем обеспечена согласованность между трансверсальными и специфическими компетенциями, определены единицы компетенций, виды деятельности / учебные результаты; учтены научные достижения современной лингводидактики, литературоведения, культурологии, педагогики, психологии восприятия художественного текста, а также предложены дидактические стратегии обучения и оценивания, традиционные и инновационные, которые позволяют добиться учебных результатов.

Являясь обязательной дисциплиной куррикулумной области социогуманитарного воспитания, **История румын и всеобщая история,** в первую очередь, направлена на понимание прошлого собственного народа и разнообразия культурных и исторических традиций народов мира для устранения предрассудков, поддержания толерантности и эффективного общения/сотрудничества между людьми. У учащихся должны быть сформированы отношения и ценности, позволяющие им оценить роль и значение людей, с которыми они прямо или косвенно взаимодействуют. А это ли не проблема, разрешить которую предстоит и преподавателю русского языка и литературы? Ведь интегративный подход к изучению русского языка и литературы обеспечивает возможность формирования целостных, системных знаний учащихся: лингвистических, речеведческих, литературоведческих, культурологических.

Как же осуществить на практике трансдисциплинарное сотрудничество предмета история и литература? Рассмотрим некоторые единицы обучения данных предметов, которые подтвердят возможность глубокого и всестороннего усвоения основ наук в школе.

Чтобы наглядно продемонстрировать, как соотносятся тематически единицы обучения двух школьных предметов, обратимся к таблице.

Единицы обучения	
История	Литература
9 класс. • Вторая мировая война. • Последствия Второй мировой войны	М.А.Шолохов. Судьба человека» А.А.Ахматова. «Мужество».
10 класс. Гуманитарный профиль. **Античная и средневековые эпохи.** • Цивилизации Древнего Востока. • Греческая цивилизация. • Древняя культура – искусство,	Происхождение мира и богов. Космогонические мифы (греческий, иврит, индийский и т. д.) Литература древнего Востока: обзор Шумеро-вавилонская литература:

религия, мифология. • Культура и религия в Средние Века: литература, искусство, образование, наука, философия.	Еврейская литература Литература эпохи Средневековья Ближнего Востока. Арабская литература Персидская литература Японская литература. Данте Алигьери. «Божественная комедия»
11 класс. Гуманитарный профиль. • Просвещение – революция идей • Франция от абсолютной монархии к республике • Наполеоновская эпоха и её влияние на европейское общество • Течения в литературе и искусстве в Новое время • Повседневная жизнь в Новое время	XYIII век – век Просвещения**.** Общая характеристика эпохи. Роль Просвещения в литературной жизни Запада. И.В.Гете – величайший немецкий писатель и поэт эпохи Просвещения. Трагедия «Фауст». Реализм в зарубежной литературе. Значение термина. Социальные и философские истоки. Замысел «Человеческой комедии» Оноре де Бальзака: структура и принципы повествования. «Евгения Гранде». «Отец Горио». Роман Стендаля «Красное и черное», единство в нем социально-политического и психологического аспектов. Острая критика Реставрации. Основные направления западноевропейской литературы XIX века (романтизм, реализм, натурализм, символизм) «Серебряный век» русской поэзии. Ф. М. Достоевский. Роман «Преступление и наказание» Л. Н. Толстой. Роман-эпопея «Война и мир» А. П. Чехов. Рассказы. Пьеса «Вишневый сад» А. М. Горький. Пьеса «На дне» Измельчание личности, духовное оскудение в романе Г.Флобера «Госпожа Бовари». Многообразие тем и настроений в новеллах Мопассана. Новеллы «Пышка», «Дуэль», «В своей семье», «Лунный свет».
12 класс **Мир в начале XX века** • Начало Новейшей эпохи – кризисы и трансформации	Образ большого города в романе «Сестра Керри».

• Первая мировая война – конфликт за передел мира	М. А. Шолохов. «Донские рассказы». Роман «Тихий Дон» Первая мировая война, ее трагические последствия для человечества. Э.М.РЕМАРК «Три товарища». («На западном фронте без перемен»)
• Вторая мировая война – последствия для современности.	В. В. Быков. Повесть «Сотников» Б. Л. Васильев. Повесть «А зори здесь тихие» В. Г. Распутин. Повесть «Живи и помни» А. И. Солженицын. Рассказы: «Матренин двор», «Один день Ивана Денисовича» В. Т. Шаламов. «Колымские рассказы»
• Глобальные проблемы человечества	М. А. Булгаков. Роман «Мастер и Маргарита» В. П. Астафьев. «Царь-рыба»

И это далеко не полный перечень соприкасающихся тем. Практически на каждой параллели можно найти такие пересечения: «Мифы древних народов» и Библия на уроках литературы в 5 и 6 классах и «Человек и окружающая среда Античной Греции», «Верования и возникновение христианства» на уроках истории; «Человек. Время. История» в полной мере предстает перед нами в произведениях А.С.Пушкина «Полтавский бой», «Капитанская дочка», Рассказе Л.Н.Толстого «После бала».

А если сопоставить виды учебной деятельности и ее результаты, то аргументов в защиту трансциплинарности станет еще больше:

- создание связного текста на заданную тему;
- поиск информации по заданной теме в различных источниках для систематизации информации;
- составление различных схем, таблиц на материале изучаемого произведения;
- создание структурированного эссе по произведениям, объединённым одной темой;
- написание композиционно стройных и логически связных текстов разных типов на заданные и свободные темы с продуманным подбором аргументации;
- использование различных приемов компрессии текста в зависимости от учебной задачи;

- информационная переработка текстов разных типов, разных информационных носителей для написания рефератов, обзоров, текстов для публичных выступлений.

Мы показали связь только двух наук. Но каждый учебная дисциплина является источником тех или иных видов межпредметных связей. Таким образом, мы приходим к выводу, что межпредметные связи способствуют укреплению предметной системы образования. Использование связей между предметами в их различных видах демонстрирует тесную взаимосвязь содержания и методов предметного обучения, способствуя повышению интереса к изучению учебных дисциплин, не нарушая при этом монополии той или иной науки

Какую роль играет учитель в организации межпредметных связей? Безусловно, процесс обучение носит двусторонний характер. И одна, и другая сторона этого процесса овладевает новыми знаниями. Но все же деятельность учителя и учащегося различна. Наставник преподает учащимся знания, показывает логические связи между отдельными частями содержания, учит возможности использовать этих связи для приобретения новых знаний. Ученик усваивает эти знания, приобретает индивидуальный опыт познания, учится самостоятельно применять знания. Весь этот процесс осуществляется под руководством учителя, и в этом суть различия видов деятельности.

Как реализовать все на деле, какие формы и методы использовать, каким путем идти? Безусловно, эти вопросы постоянно сопровождают наш повседневный учительский труд. Но очевидно и то, что, усиливая реализацию межпредметных связей, мы можем помочь нашим ученикам определить роль школьных предметов в их будущей жизни.

Литература

1. Curiculum naţional. Disciplina «Русский язык и литература», 2010.
2. Curiculum naţional. Disciplina «Русский язык и литература», 2019.
3. Curiculum naţional. Disciplina «История румын и всеобщая история», 2019.
4. Гурьев А.И. Межпредметные связи в теории и практике современного образования. В: Инновационные процессы в системе современного образования. Материалы Всеросс. Научно-практ. Конференции. Горно-Алтайск, 1999. 160 с.

CZU: 82.09:82-11-9

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ «ТАВТОЛОГИЯ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРВОЙ ГЛАВЫ «ПРОЛЕГОМЕН» ИЗ РОМАНА Е. ВОДОЛАЗКИНА «ЛАВР»)

Людмила Парахонько, докторант, ассистент- преподаватель,
БГУ им. А. Руссо

Аннотация. В данной статье тавтология рассматривается как лингвоспецифическое явление с емким понятийным содержанием, для которого избыточность и лексическая экономия являются характерными чертами, а также предлагаются упражнения, способствующие изучению тавтологии как ментального явления.

Ключевые слова: тавтология, антропоцентризм, лингвоспецифическое явление, избыточность, лексическая экономия.

Summary. The given article is devoted to the study of tautology as a linguistic specific phenomenon with a capacious conceptual content, for which redundancy and lexical economy are characteristic features; also exercises are proposed that promote the study of tautology as a mental phenomenon.

Keywords: tautology, anthropocentrism, linguistic specific phenomenon, redundancy, lexical economy.

В научном обиходе тавтология чаще всего рассматривается как «исчезновение знаков», т.к. «данное языковое явление ничего не говорит» (Л. Витгенштейн; Ю.Д. Апресян; Т.Б. Радбиль; Д.Э. Розенталь; М.А. Теленкова; В.А. Виноградов и др.).

Однако мнения расходятся, потому что существует точка зрения, говорящая о том, что тавтология, в силу свернутости своей понятийной структуры, соотносится с термином «концепт», обозначающий в когнитивной лингвистике когницию, или результат познания, которым человек пользуется в течение своей жизни, тем самым ментально, внутренне опредмечивая внешний, материальный мир объективной реальности.

Так, некоторые лингвисты интерпретируют тавтологию в рамках трех подходов: радикально прагматическом (Grice 1975; Levinson 1983; Ward, Hirschberg 1991), радикально семантическом (Wierzbicka 1987, 1988; 1991) и семантико-прагматическом (Fraser 1988; Escandell-Vidal 1990; Miki 1996; Gimbel 2001 и др.).

Именно поэтому реципиент коммуникативного акта должен искать в тавтологическом выражении другой, переносный смысл [2, с. 62].

Данным положением мотивирована **актуальность** нашего исследования.

Соответственно, **целью** работы является - рассмотрение тавтологии как возможности последовательного расщепления билатерального знака (формы (означающего) и значения (означаемого), ассоциативно связанных друг с другом) на различные аспекты (на материале первой главы «Пролегомен» из романа Е. Водолазкина «Лавр»).

Таким образом, тавтологический оборот лексемы «рука» из романа Е. Водолазкина «Лавр» совмещает категориальное номинативное значение, предметность имени существительного (одна из двух верхних конечностей человека от плеча до кончиков пальцев, а также от запястья до кончиков пальцев), коннотативное значение – атрибутив (целительные руки) [6, с.49]: «Он клал **руку** на лоб больного. Или касался ею раны. Многие верили, что прикосновение его **руки** исцеляет» [4, с.5].

Кроме этого, корневой повтор лексических единиц «кас/кос» репрезентирует адвербиальное значение – способа и образа действия (Рукинец, врач, лечил касанием). Таким образом, данная лексемная близость (изонимическая тавтология) способствует формированию семантического равновесия высказывания, делает его информативным, т.к., по замечанию Е.Л. Вилинбаховой, тавтологические конструкции устанавливают тождество объекта самому себе лишь формально, а в речи несут иной, «нетавтологический» смысл [3, с.50].

Изонимичсекая реитерация лексем «Рукинец – и Рукиная (слободка) обуславливается обстоятельственной локативной семой, а именно месторождением главного действующего лица: «Одно из них – **Рукинец** – отсылало к **Рукиной** слободке, месту, где он появился на свет» [4, с.5].

Тавтологический оборот словоформы «слово» актуализирует вторичные значения. Данный имплицитный дуплексив выполняет функцию уточняющего обстоятельства (говорили, произносили слова для чего/ почему?) и функцию атрибутива (слова какие? обладающие силой, способностью заговорить болезнь): «Такое родство подразумевает, что в процессе лечения существенную роль играло **слово**. **Слово** как таковое – что бы оно ни означало. Ввиду ограниченного набора медикаментов роль **слова** в Средневековье была значительнее, чем сейчас». Таким образом, посредством подобного рода имманентного синкретизма выстраивается кауза (причинно-следственная связь).

Повтор инфинитива «говорить» и его производных эксплицирует гетерогенное явление-сочетание значения причинности и цели (говорили

почему/для чего?) и значения квантитатива (актуализируется сема «говорить довольно много»): «И **говорить** приходилось довольно много. **Говорили** врачи. Произнося ритмичные, внешне лишенные смысла фразы, они заговаривали болезнь, убеждая ее покинуть тело пациента. **Говорили** больные. **Говорили** родственники больных» [4, с.5].

Следовательно, данное «наложение» смыслов способствует формированию усилительной коннотативной (экспрессивной) семантики.

Необходимо отметить, что в седьмом абзаце главы романа Е. Водолазкина «Пролегомен» реитератив лексемы «говорить» вступает в оппозитивные отношения с предыдущими тавтологическими конструкциями данного глагола, выражающего акциональность. На базе энантиосемии интенсионала (понятийного содержания) - говорить довольно много и говорить очень мало — диссонируется кореферентность (референциональное тождество). Возникает «внеположенность миру» (иная система декларируемых ценностей и законов, явно противопоставленная мирской), и диктуемая ею необычность поведения, богоцентричность [6, с. 50]. Ср.: «И **говорить** приходилось **довольно много**». «Особенность человека, о котором идет речь, состояла в том, что он **говорил очень мало**. Он помнил слова Арсения Великого: много раз я сожалел о словах, которые произносили уста мои, но о молчании я не жалел никогда» [4, с. 5].

Кроме этого, дублирование корневой морфемы, или радиксоида «молч/молв» в лексемах «молчание, безмолвно, безмолвие», - лишает слово главного атрибутивного значения (целительных свойств), меняется его коннотация: «…о **молчании** я не жалел никогда. Чаще всего он **безмолвно** смотрел на больного… Он обводил присутствующих внимательным взглядом, и его **безмолвие** передавалось собравшимся».

Так, подчеркивается способность лексической единицы каузировать эффект плацебо: «Иногда им (больным) **казалось**, что вместе с тягучими, пропитанными болью словами мало-помалу из них выходила болезнь». Таким образом, душа воспринимается как смысл жизни и мерило ценностей. Духовное начало возвышается над телесным, мирским, формируя при этом дуализм, ведущий к христианской сакральности и отчасти сотериологии (богословскому учению об искуплении и спасении человека). Об этом свидетельствует следующий речевой отрезок: «…или: тело твое пришло в негодность, готовься его оставить; знай, что оболочка сия несовершенна».

Таким образом, деннотативно-сигнификативное значение тавтологических иллюстраций соотносится с категориально-грамматическим значением, посредством которого осуществляется их семасиологическая связь предметно-логического содержания с материальной формой. При этом референтная соотнесенность не с конкретным объектом реальной действительности, а с мысленным, отвлеченным денотатом дает нам основание свести исследуемые тавтологические обороты к концепту – объекту когнитивной лингвистики.

Итак, рассмотрев выражения тавтологического образования как ментальное явление, для правильного толкования которого необходим контекст, включающий в себя конситуацию (экстралингвистические условия) и коэмпирию (уровень лингвистических и энциклопедических знаний коммуникантов), что помогает воздействовать на сознание адресата, вызывая определенный перлокутивный эффект [1, с.268], в связи с этим мы предлагаем ряд упражнений, способствующих изучению тавтологии не как речевой погрешности, не оправданной повторением слов или их словоформ.

Прочитайте фрагмент I главы «Пролегомен» из романа Е. Водолазкина «Лавр» и выполните задания.

У него было также два прозвища. Одно из них – Рукинец – отсылало к Рукиной слободке, месту, где он появился на свет. Но большинству этот человек был известен под прозвищем Врач, потому что для современников прежде всего он был врачом. Был, нужно думать, чем-то большим, чем врач, ибо то, что он совершал, выходило за пределы врачебных возможностей.

Ввиду ограниченного набора медикаментов роль слова в Средневековье была значительнее, чем сейчас. И говорить приходилось довольно много. Говорили врачи. Произнося ритмичные, внешне лишенные смысла фразы, они заговаривали болезнь, убеждая ее покинуть тело пациента. Говорили больные. Говорили родственники больных.

Но особенность человека, о котором идет речь, состояла в том, что он говорил очень мало. Он помнил слова Арсения Великого: много раз я сожалел о словах, которые произносили уста мои, но о молчании я не жалел никогда. Чаще всего он безмолвно смотрел на больного.

Он клал руку на лоб больного. Или касался ею раны. Многие верили, что прикосновение его руки исцеляет [4, с. 5].

Задания.

1. Поясните, почему место, где родился Рукинец (герой романа-жития Е. Водолазкина «Лавр»), называется Рукиной слободкой, опираясь на данные исторической справки.

   Во второй половине XIV в. в Белозерье проживал землевладелец Рука Иван, который был первопоселенцем. В ряде грамот 1397 г. он упоминается в качестве послуха – свидетеля (АСЭИ, II, № 33, 34, 41), который обладал «доброй славой», т.е. был достойный доверия [7, с. 74].

2. Определите, есть ли связь между Рукиной слободкой, Рукинец и рука, опираясь на сведения из Толкового словаря русского языка под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, и аргументируйте свой ответ.

   Данные из толкового словаря [5, с.685]:

Одна из двух верхних конечностей человека от плеча до кончиков пальцев, а также от запястья до кончиков пальцев. Правая, левая р. Выронить из рук. Пожать руку кому-н. (в знак приветствия, благодарности). Поздороваться за руку (о рукопожатии).

1) Определите тип связи между выделенными словами в следующих предложениях: «Он клал **руку** на лоб больного. Или касался ею раны. Многие верили, что прикосновение его **руки** исцеляет».
2) Поясните художественную функцию корневого повтора лексических единиц «кас/ кос» в выражении «…касался ею раны. Многие верили, что прикосновение его руки исцеляет».
3) В заданных предложениях определите фигуру и ее функцию: Ср.: «И говорить приходилось довольно много». «Особенность человека, о котором идет речь, состояла в том, что он говорил очень мало. Он помнил слова Арсения Великого: много раз я сожалел о словах, которые произносили уста мои, но о молчании я не жалел никогда».

Таким образом, тавтология в художественном тексте является определенным метаязыком, который описывает «язык1»; становится рефлексивом, уточняющим значение слова, дающим характеристику персонажа и человека в целом.

Это значит, что человек живет в языке, тем самым оказывает влияние на систему знаков, но и поддается ее воздействию.

Поэтому тавтологию, которая является ментальным явлением, можно уподобить концепту, «квантам» знания, способным выстраиваться, накапливаться, видоизменяться в опыте субъекта в ходе его взаимодействия с

предметным миром, миром других людей и миром человеческой культуры в целом.

Так, апологетизируется мысль о сциентизме. Знание воспринимается как наивысшая культурная ценность и достаточное условие ориентации человека в мире.

Литература

1. Богданов В.В. Лингвистическая прагматика и ее прикладные аспекты. В: Прикладное языкознание. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. с. 268-275.
2. Вилинбахова Е. Л. Сопоставительные тавтологии в русском языке. Вопросы языкознания. М.: Наука, 2016. n. 2, с. 61–74.
3. Вилинбахова Е.Л. Модели репрезентации глубинных тавтологий в русском языке. В: Проблемы языка: взгляд молодых ученых: сб. науч. ст. по мат-лам Третьей конференции-школы. ред. Е.М. Девяткиной. М.: Институт языкознания РАН, 2014. с. 50 – 60.
4. Водолазкин Е.Г. Лавр. М.: АСТ, 2012. 448 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1995. 928 с.
6. Парахонько Л.В. Тавтология как концепт: когнитивный подход к изучению тавтологического оборота. В: Русистика и современность: сборник статей XXII Международной научной конференции. сост. и под ред. З. Р. Аглеевой, Л. Ю. Касьяновой, М. Л. Лаптевой. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2019. с. 49 – 51.
7. Чайкина Ю. И. Географические названия Вологодской области: топонимический словарь. Архангельск: Северо-западное книжное издательство, 1988. 269 с.

CZU: 372.8811.161.1

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ТЕМЕ «АНТИЧНОСТЬ» НА УРОКАХ ВСЕМИРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 10-Х КЛАССАХ

Павел Полищук
Теоретический лицей им. Дм. Кантемира, мун. Бельцы

Изучение всемирной литературы в качестве отдельного предмета в РМ осуществляется только в лицейских классах гуманитарного профиля. Начинается курс в 10 классе разделом «Античная литература», и первоначальное планирование видов и форм работы требует ориентации на формирование мотивации учащихся, актуализации важности и актуальности нового материала, помощи в преодолении страхов и обогащении опыта «диалога» с наиболее репрезентативными произведениями различных эпох. Компетентностно-ориентированный подход, заявленный в куррикулуме по всемирной литературе [2, с. 3], призван способствовать эффективному решению заявленных задач, однако его применение, по нашему мнению, не может быть полным без активного использования на уроках компетентностно-ориентированных заданий.

Подобного рода задания характеризуются жизненностью тематики и деятельностным компонентом [8, с. 3], а их усиленная фунциональная и прагматическая направленность [4, с. 35] способствует тому, что у учеников формируется и проверяется не столько определенный набор знаний обучающихся, сколько степень сформированности умений применять полученные знания на практике: «в повседневной жизни» [5, с. 259], «в различных жизненных ситуациях» [11, с. 50], «в ключевых сферах жизнедеятельности» [7, с. 16]. Жизненное обоснование поможет учащимся быстрее осознать ценность изучаемого предмета, что создаст условие для решения комплекса образовательных задач. Это представляется особенно важным, когда речь идет о первом серьезном знакомстве с античными сюжетами и их художественным потенциалом.

Целью нашей работы является анализ ряда вопросов и заданий учебника по всемирной литературе для 10 класса (2017 года издания) с позиции компетентностно-ориентированного подхода и представление опыта их доработки. Каждая из тем («Мифология и ее значение», «Гомеровский эпос» и «Древнегреческая драматургия») сопровождается системой вопросов и заданий, в том числе ориентированных на исследовательскую деятельность обучающихся (раздел «На заметку исследователям»), результаты которой могут

быть представлены в виде докладов, рефератов и презентаций. Отметим, что нередко темы отличает междисциплинарный характер, что позволяет говорить о формирования межпредметных компетенций. Например, учащимся предлагаются для презентаций такие темы как «Образ Прометея в музыке и кино», «Мифология, отраженная в звездном небе», «Герои мифов в живописи». В учебнике представлены как знаниевые вопросы: «Назовите произведения живописи и скульптуры, основанные на античной мифологии» [1, с. 8], «Подготовьте пересказ этиологического мифа» [1, с. 8], «За что человек наказан «железным веком»?» [1, с. 10], так и задания, которые могут быть отнесены к различным типам компетентностно-ориентированных:

1. задача-интерпретация: «Попытайтесь «расшифровать» миф и ответить на вопрос, каким представлялся древнему человеку окружающий мир?» [1, с. 9];
2. задача-сравнение: «Что общего и чем отличается миф от сказки и легенды?» [1, с. 8];
3. задача-аналогия: «Кого из известных личностей вы могли бы назвать Одиссеем?» [1, с. 20];
4. задача-поиск прообраза: «Разработайте туристический маршрут «По родине греческой мифологии» [1, с. 8];
5. задача-структурирование: «Оформите в виде схемы-опоры материал разделов…» [1, с. 8];
6. задача на недостаточность: «Найдите в толковом словаре все значения слова «миф». В каких значениях оно использовано в тексте?» [1, с. 8].

Такие задания можно отнести к категории потенциально-комептентностных, так как они направлены на самостоятельную деятельность учащихся, но в них отсутствует регламентация способа ее организации. Их преобразование в компетентностно-ориентированные возможно путем дополнения должными структурными элементами. Для того, чтобы определить эти элементы и обосновать их необходимость, рассмотрим соответствие между схемой демонстрации компетенций [7, с. 25] и структурой компетентностно-ориентированного задания [7, с. 26].

Компетенции проявляются при решении реальных проблем, поэтому первым элементом схемы демонстрации компетенций является «ситуация», вторым – «мотивация», третьим – «самоуправление», четвертым - «ресурсный пакет» с внутренними (знания, умения, навыки, опыт) и внешними (информация, сторонняя помощь) ресурсами, пятым – «поиск путей разрешения ситуации» и последним – «решение проблемы».

«Ситуация» и «мотивация» соответствуют первому элементу компетентностно-ориентированного задания – стимулу. «Стимул – погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение. Включает описание ситуации или другие условия задачи» [7, с. 26]. Такому элементу как «самоуправление» соответствует «задачная формулировка», которая должна точно указывать на самостоятельную деятельность учеников. «Ресурсному пакету» соответствует «источник информации», а «поиску путей разрешения ситуации» и «решению проблемы» – «бланк для выполнения задания», который задает структуру по предъявлению результатов деятельности учащихся.

Возможности преобразования потенциально-компетентностных заданий с учетом вышеописанной модели (стимул, задачная формулировка, источник информации, бланк ответа) проиллюстрируем на материале ряда учебных вопросов, связанных с изучением гомеровской «Одиссеи».

1. «Кого из известных личностей вы могли бы назвать Одиссеем? Свой выбор объясните» [1, с. 20]. Данное задание ориентировано на поиск аналогий между изучаемым материалом и известными реалиями. Однако в нем отсутствует погружающий в проблемную ситуацию стимул, не указаны источники информации и предполагаемая форма ответа. Задание представляется неоправданно абстрактным. Учащиеся, например, могут разойтись во мнениях, кого считать «известной личностью»: литературного персонажа, историческое лицо, медийную личность или кумира современной молодежи. Сложности могут возникнуть и при формулировке ответа. Например, учащийся может назвать Фернана Магеллана, а все объяснение свести к тому, что последний, как и Одиссей, путешествовал по морю. Для такого выполнения не требуется ни серьезное знание истории, ни глубокое знакомство с произведением, ни продуманная деятельность. Несмотря на формальное соответствие требованиям задания подобный ответ, вероятнее всего, не устроит преподавателя и будет оценен не самой высокой отметкой, что может вызвать недоумение или даже протест учащегося.
2. «Слово «одиссея» прочно вошло во все языки мира. Дайте толкование этого слова. Какие известные вам литературные герои могли бы рассказать «свою одиссею»? [1, с. 16]. В этом случае авторы предлагают предпринять ряд действий: интерпретация понятия, сравнение, аргументация. Анализируемая область сужается до параллелей с литературными персонажами и рассматривается в контексте толкования слова «одиссея». Однако во время работы у учеников могут возникнуть сложности в связи с отсутствием параметров, по которым должно производится сравнение. Также формулировка

второй части задания, потенциально представляющая наибольший интерес, позволяет свести ответ к простому перечислению: «Свою одиссею могли бы рассказать Капитан Блад, Том Сойер, Гулливер и др.».

3. «Великая поэма – языком кино» [1, с. 20]. Данная тема ориентирована на сопоставление литературы и кино. Очевидно, в рамках такой работы может быть проанализирована как экранизация (например, двухсерийный фильм А. Кончаловского «Одиссея»), так и свободная интерпретация (например, «Космическая Одиссея 2001 года» Стэнли Кубрика). Полагаем, что работа над таким исследованием невозможна без четких инструкций учителя относительно алгоритма деятельности и способа оформления результатов.

Для преобразования этого и подобных заданий в компетентностно-ориентированные, напомним, необходимо: 1. разработать стимул; 2. конкретизировать задачную формулировку; 3. указать источники информации; 4. уточнить форму представления результатов; 5. создать модельный инструмент проверки или аналитическую шкалу. Подробно рассмотрим каждый из заявленных компонентов.

1. Стимул. В книге «Искусство чтения» профессор Мичиганского университета Томас Фостер проводит параллели между поэмой нобелевского лауреата Дерека Уолкотта «Омерос» и гомеровскими «Илиадой» и «Одиссеей». Исследователь задается вопросом: «Зачем поэту в конце XX века браться за историю, которая передавалась из уст в уста примерно с XII по VIII столетие до нашей эры и записана-то была еще на 200–300 лет позже? Зачем нужно сравнивать каких-то рыбаков с легендарными воинами, ведущими свой род от богов?» (Фостер-83). Подобный вопрос также может быть задан ученикам, но лишь после того, как преподаватель сделает для них очевидными параллели между современными и античными героями, событиями, произведениями.

В качестве стимула может быть использовано упоминание фантастического фильма Стэнли Кубрика «Космическая Одиссея 2001 года», название которого очевидно отсылает к Гомеру, или даже тексты современного исполнителя Oxxxymiron’a: «Я недо-Одиссей: вернулся домой на небо глядеть, // У берега сел, но Пенелопы нет с Телемахом. Где все?» («Tabasco», 2018): «Годы — словно одиссея // По окраинам. // Город Лондон против всех, // Часть вторая, ман» («Лондон против всех. Ч. 2», 2009). На данном этапе сразу должна быть обозначена область исследования, на которую будет направлено внимание. Например, мы решаем предоставить возможность учащимся провести параллели между «Одиссеей» и кинокартиной «О, где же ты, брат?» братьев Коэнов. В таком случае стимулом может быть упоминание того факта,

что эпиграфом к современному фильму об Америке 30-х годов служат первые строки «Одиссеи»: «Муза, скажи мне о том многоопытном муже, который // Долго скитался с тех пор, как разрушил священную Трою, // Многих людей города посетил и обычаи видел». Возникает вопрос: для чего режиссеры прибегают к такой параллели? И как нам может помочь знание античной литературы при просмотре современных фильмов и прослушивании музыки?

2. Задачная формулировка. В задачной формулировке должна быть инструкция для самостоятельной деятельности учащихся. Например: «Ознакомьтесь с содержанием поэмы Гомера «Одиссея» и заполните левую колонку таблицы. Посмотрите фильм «О, где же ты, брат?», заполните правую колонку. Дайте развернутый ответ на следующие вопросы: 1. Каким образом братья Коэн изменяют образы Одиссея и Пенелопы? Приведите 1-2 примера. 2. Как повлияло знание различных сюжетов поэмы, перекликающихся со сценами фильма, на восприятие кинокартины? Приведите 2-3 примера. 3. Как вы считаете, такие параллели делают фильм интереснее, смешнее? Аргументируйте ответ.

3. Источники информации. Следует четко обозначить ресурсы, необходимые для выполнения задания. Известно, что в компетентностно-ориентированных заданиях это могут быть источники с избыточной или недостаточной информацией. Например, в рамках нашего задания избыточным источником может послужить набор глав из книги Н. А. Куна: «Одиссей у нимфы Калипсо» [9, с. 364], «Киконы и лотофаги» [9, с. 380], «Одиссей на острове циклопов. Полифем» [9, с. 381-384], «Одиссей на острове Кирки» [9, с. 385-387], «Одиссей сходит в царство Аида» [9, с. 387-389], «Плавание Одиссея мимо острова сирен и мимо Сциллы и Харибды» [9, с. 390-392], «Одиссей на острове Тринакрия» [9, с. 392-394], «Телемах приходит к Эвмею. Одиссей и Телемах» [9, с. 399-402], «Мщение Одиссея женихам» [9,с. 409-414], «Одиссей открывается Пенелопе» [9, с. 414-416]. В этих главах представлена вся необходимая информация с большим количеством дополнительных, не имеющих отношения к заданию подробностей. В качестве недостаточного источника информации может быть предложено краткое содержание из учебника [1, с. 17] либо материал из книги Жаринова Е. В. «Лекции о зарубежной литературе. От Гомера до Данте» [1, с. 25-32] или пособия И. М. Тронский «История античной литературы» [10, с. 40-44]. Каждый из этих источников акцентирует внимание на различных деталях, но ни в одном из них нет всей необходимой для заполнения таблицы информации. Добирать ее ученикам придется самостоятельно.

4. Форма предъявления результатов. Форма предъявления результатов может быть разнообразной, но она должна быть четко установленной и заранее обозначенной. Например: «Ученики представляют результаты работы в виде таблицы и развернутого письменного ответа на вопросы (9-12 предложений)». Планируемый результат представлен в таблице и системе ответов ниже.

«Одиссея»	Область сравнения	«О, где же ты, брат?»
В плену у Калипсо	Заключение	Каторжные работы
Тиресий	Слепой предсказатель	Старик на дрезине
Царь, герой, воин	Одиссей/Улисс	Беглый каторжник
Лотофаги	Избавление от прошлого	Крещение баптистов
Полифем	Жестокий великан	«Большой Дэн» Тиг
Кирка (Цирцея)	Превращение в животных	Стирающие белье
Верная Пенелопа	Жена	Пенни
Месть Одиссея	Женихи	Вернон Т. Уолдрип
Сын Телемах	Дети	Дочери
Сирены	Поющие девушки	Стирающие белье
Коровы Гелиоса	Убийство животных	«Малыш Нельсон»
Превращение Афиной	Переодевание в старика	Переодевание
Тройное узнавание	Узнавание/неузнавание	Пенни не узнает
Конец странствиям	Финал	«Не то кольцо»

1. Одиссей в поэме Гомера является мудрым и изобретательным царем, воином и героем, а Пенелопа – верной женой, много лет ожидающей своего мужа и всячески избегающей второго брака. В фильме Улисс – беглый каторжник, который не отличается мудростью и мужеством, а его жена Пенни, после того как он попадает в тюрьму, разводится с ним, сказав их общим дочерям, что его сбил поезд, и после помолвки готовится к браку с Верноном Т. Уолдрипом. 2. Если бы не было предварительного знакомства с «Одиссеей», многие сцены остались бы непонятными. Например, казнь «Малыша Нельсона» за убийство коров, очевидно, отсылает к истории о наказании спутников Одиссея по просьбе Гелиоса. 3. Когда смотришь фильм после знакомства с сюжетом поэмы, начинаешь искать параллели, что становится некой увлекательной игрой. Также в фильме начинаешь замечать множество смешных моментов, которые основаны на несоответствии образов комичных персонажей их высоким эпическим «прототипам».

5. Инструмент проверки. Инструмент проверки тесно связан с формой предъявления результатов, так как он представляет собой набор вариантов правильных ответов, с которыми сверяются ответы учащихся. Такой способ дает возможность осуществлять проверку и оценивание не только преподавателю, но и самим учащимся.

Полагаем, что вопросы и задания после описанных выше трансформаций в большей степени смогут способствовать формированию у учеников опыта самостоятельного вдумчивого чтения и внимательного просмотра. Подобный опыт, убеждающий в познавательной и культурной значимости изучения всемирной литературы, особенно важен для учеников 10-х классов, которые только начинают знакомиться с новым для них предметом.

Литература

1. Всемирная литература: Учебник для 10 класса. И. Пилкин, М. Пилкин, О. Брижатюк. Кишинёв: Lumina, 2017. 144 с.
2. Всемирная литература: Куррикулум для 10–12 кл. Кишинёв: Ştiinţa, 2010.
3. Гомер. Одиссея [Электронный ресурс] / Пер. с древнегреческого В. Вересаева. URL: http://www.lib.ru/POEEAST/GOMER/gomer02.txt [дата обращения: 05.02.2020].
4. Гостева Ю. Н., Маслова И. Б. Компетентностно-ориентированная модель экзамена по русскому языку и культуре речи (для студентов нефилологических факультетов). Полилингвиальность и транскультурные практики. №. 1. 2013. с. 33-39.
5. Дюсетаева К. С. Компетентностно-ориентированные задания в реализации личностно ориентированного обучения на занятиях русского языка в техническом ВУЗе. Проблемы современного педагогического образования. №. 59-3. 2018. с. 258-262.
6. Жаринов Е. В. Лекции о зарубежной литературе. От Гомера до Данте. М.: «АСТ», 2018. 239 с.
7. Шехонин А.А. и др. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования. СПб: НИУ ИТМО, 2014. 98 с.
8. Коршунова О. В. Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов. Концепт. №. 1. 2016. с. 6-10.
9. Кун Н. А. Легенды и мифы древней Греции. Пособие для учителей. Изд. 5-е. М.: «Просвещение», 1975.
10. Тронский И. М. История античной литературы: Учеб. для ун-тов и пед. ин-тов. Изд. М.: Высш. шк., 1988. 464 с.
11. Эргардт О. Р. Реализация компетентностного подхода в преподавании русского языка через использование методов проблемно-исследовательской деятельности. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. № 4. 2011. с. 50-52.

CZU: 371.3: 811.161.1

КОМПЕТЕНТНОСТНО - ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ

Наталия Понятовская
Теоретический лицей «В.Сухомлинский»

Важнейшая задача цивилизации — научить человека мыслить. Школа, ориентированная на академические и энциклопедические познания выпускников, сегодня устарела. Сегодня профессионально и социально успешен тот человек, который готов осваивать новые технологии, адаптироваться к иным условиям труда, решать новые профессиональные задачи. Перед современной школой поставлены новые задачи: создание обучающей среды, мотивирующей обучающихся самостоятельно добывать, обрабатывать полученную информацию, обмениваться ею, быстро ориентироваться в информационном пространстве.

Образование должно быть нацелено на формирование у лицеиста - выпускника ключевых компетентностей, которые являются ответом системы образования на требования работодателей. Содержание ряда компетентностей, сформированных в школе, позволяет ему реализовать себя в условиях современной экономики, смены технологий, динамического развития социальных отношений. Анализ многих действующих учебников показывает, что подавляющее большинство заданий, размещённых в них, — это учебные задания и текстовые задачи. Заданий компетентностно-ориентированного характера представлено крайне мало. Безусловно, очень важно, чтобы при обучении школьники выполняли деятельность разного вида: репродуктивную, частично-поисковую, творческую продуктивную. В зависимости от цели занятий учитель выбирает те или иные виды заданий. Компетентностно-ориентированные задания, являясь по сути деятельностно - продуктивными, должны быть включены в обучение как на этапе формирования, так и на этапе мониторинга сформированности компетентностей.

Отличительными признаками КОЗ, согласно исследованиям российских ученых А. В. Хуторского, Н. Ф. Ефремовой и др., выступают:

- имитация жизненной ситуации, адаптированной к возрасту и уровню знаний учащихся;
- ярко выраженная деятельностная составляющая задания (в формулировке основную нагрузку несет глагол, а также содержится инструкция,

определяющая последовательность действий учащегося при выполнении КОЗ);

- междисциплинарность, которая предполагает, что для выполнения КОЗ учащийся должен применить не только предметные, но и междисциплинарные знания и умения;
- наличие заметно большего, по сравнению с обычными учебными задачами, набора данных, среди которых могут быть лишние или недостающие – предполагается, что учащиеся должны самостоятельно найти их в справочной литературе.

В учебном процессе КОЗ выполняют ряд функций:

- мотивационную;
- организационную;
- оценочную;
- мировоззренческую;
- личностную.

Существует много подходов к классификации КОЗ. По содержанию деятельности обучающихся при выполнении КОЗ и ее основному результату ученые [3] выделили следующие типы КОЗ:

- *Задание-интерпретация*.
- *Задание-сравнение*.
- *Задание-аналогия*.
- *Задание-модель*.
- *Задание-поиск прообраза*.
- *Задание-структурирование*.
- *Задание-возможность*.
- *Задание на избыточность/недостаточность*.

КОЗ любого типа и уровня имеет, согласно исследованию Н. Ф. Ефремовой [1, с. 241], пятикомпонентную структуру: стимул (введение в проблему), собственно формулировку задания, указание на источник информации, бланк для выполнения задания и инструментарий для его проверки. Каждый из названных компонентов выполняет свою функцию и должен отвечать определенным требованиям:

1. Введение в проблему (стимул) погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение. Он должен быть кратким (не более 3 предложений), не отвлекать учащегося от выполнения задания.
2. Задачная формулировка задания точно указывает на деятельность

учащегося, необходимую для выполнения задания, поэтому текст задания должен начинаться с глагола; в формулировке задания четко указано, ЧТО делать и КАК делать.

3. Источник информации содержит информацию, необходимую для успешной деятельности учащегося по выполнению задания (отсылки к страницам в Интернет, номера глав, список произведений/авторов, страницы текста в учебнике или другой литературе).
4. Важно заранее продумать форму предъявления результатов, т. е. что должно получиться в итоге: таблица, схема, бланк, сочинение, диаграмма и т. д. В соответствии с этим создается бланк для выполнения задания, который отражает структуру предъявления учащимся результата своей деятельности.
5. Сравним задания традиционное и компетентностно-ориентированное.

Традиционный	Компетентностный
Главная идея: знания приводят к личностному успеху.	Главная идея: к личностному успеху приводят опыт самостоятельного решения проблем.
Решение проблем рассматривается как способ закрепления знаний.	Решение проблем – смысл образовательной деятельности.
Признак высокого уровня образованности – способность воспроизвести большой объем сложного по своему содержанию материала.	Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности и выше степень неопределенности ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно.

Если компетентность - это умение применить накопленные знания в практической деятельности и повседневной жизни, то компетентностно-ориентированное задание (в некоторых источниках - контекстная, ситуационная задача) предназначено для реализации данной цели. Как мы видим, содержание традиционных и компетентностно-ориентированных заданий направлено на контроль усвоения одних и тех же элементов знаний. Однако контекст заданий второго типа способен мотивировать ученика на поиск ответа на поставленную задачу, вызывать интерес с практической точки зрения и создать условия для применения знаний в ситуациях, способных возникать в реальной жизни.

Главная цель компетентностного подхода в преподавании литературы заключается в формировании всесторонне развитой личности школьника, его теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, овладение культурой речевого общения и поведения. Знание должно служить творческим

целям человека. Мало накоплять знания; нужно распространять их возможно шире и применять в жизни. Лучше узнать истину наполовину, но собственными силами, чем узнать ее целиком, но узнать с чужих слов и выучить, как попугай. Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью.

Цель обучения предмета «Русская литература» – способствовать формированию духовных ценностей человека через восприятие и анализ художественных произведений, воспитывать компетентного читателя, способного на основе личностного выбора использовать знания, умения и навыки для познания мира и самого себя.

Но как сформировать у учащихся умение исследовать текст и самому докапываться до истины, умение делиться своими открытиями, умение в процессе коммуникации открывать новое, не замеченное ранее и обретать радость от чтения и общения? На наш взгляд, первое, что на уроке нужно: учить медленному – изучающему, аналитическому, вдумчивому чтению, чтению с пониманием; второе: задавать вопросы, пробуждающие мысль; и третье: учить обсуждать свое понимание с другими, сравнивать различные точки зрения, открывать незамеченные нюансы значений, постигать смыслы, радоваться открытиям.

Всякое знание остается мертвым, если в учащихся не развивается инициатива и самодеятельность: учащихся нужно приучать не только к мышлению, но и к желанию искать новое и неизведанное. Если наши дети хотят быть людьми в самом деле образованными, они должны приобретать образование самостоятельными занятиями.

Однако, работая с учениками 5-8-х классов, сталкиваюсь с такими проблемами, что большинство учащихся практически не умеют проводить аналогии, классифицировать, обобщать информацию; испытывают затруднения при работе с текстом, как учебной статьи, так и дополнительного информационного материала к уроку. Обучение станет более эффективным и функциональным, если в школе будут созданы условия для реализации учащимися своих интересов, способностей и дальнейших «взрослых» жизненных планов. Одной из главных задач учителя является изменение организации традиционного урока, включение специально организованной деятельности учащихся в образовательный процесс на основе использования компетентностно-ориентированных заданий. Учитель при подготовке урока и разработке его дидактической основы, определяет, какие аспекты ключевых

компетентностей можно формировать при изучении данной темы, на каком этапе освоения темы учащимся можно предложить задание, нацеленное на формирование той или иной компетентности в том или ином аспекте, на каком предметном содержании учащимся можно предложить подобное задание. При разработке компетентностно-ориентированного задания учитывают, что оно должно содержать: *стимул,* который погружает ученика в контекст задания и мотивирует на его выполнение; *задачную формулировку*, которая точно указывает на деятельность учащегося, необходимую для выполнения задания; *источник информации*; *бланк для выполнения задания* (если оно подразумевает структурированный ответ); *инструмент проверки*. Каждая составляющая компетентностно-ориентированного задания подчиняется определенным требованиям, обусловленным тем, что оно организует деятельность учащегося, а не воспроизведение им информации или отдельных действий.

Компетентностно – ориентированные задания являются одним из способов повышения мотивации к изучению литературы. Во-первых, потому, что, работая над ними, ученик меняет подход к выполнению задания; во-вторых, компетентностно – ориентированные задания требуют других способов деятельности; в-третьих, позволяют моделировать образовательные ситуации для освоения и применения деятельности посредством учета дополнительных возможностей изучаемого материала; в-четвертых, способствуют развитию мышления учащихся, лучшему усвоению материала и изменению отношения к предмету.

Работая с КОЗ, учащиеся учатся извлекать информацию по самостоятельно сформулированным основаниям, исходя из собственного понимания целей выполняемой работы, систематизировать информацию в рамках предложенной структуры, аргументировать сделанный выбор. Перед началом работы ученик получает информацию об ожидаемых результатах и критериях их оценки.

Компетентностно – ориентированные задания можно использовать в виде раздаточного дидактического материала (самостоятельная, проверочная или контрольная работа) или показать через проектор на уроках изучения или закрепления данной темы для групповой или индивидуальной работы.

Прежде чем разработать и внедрить в урок компетентностные задания, изучила методическую литературу по теме. Пришла к выводу, что данные задания расширяют возможности учителя по организации самостоятельной работы обучающихся, помогают более точно определить проблемы ученика по изучаемой теме, по овладению им основных лингвистических компетенций,

являются одним из способов повышения мотивации и активизации познавательной деятельности при изучении предмета. Они базируются на знаниях и умениях, но требуют применения накопленных знаний в практической деятельности. Назначение компетентностно-ориентированных заданий - «окунуть» обучающихся в решение «жизненной» задачи.

От обычного задания КОЗ отличается тем, что ученику предлагается определенный план действия при поиске ответа на вопрос и обязательно включается элемент решения проблемы. Компетентностным является то задание, которое имеет не только учебное, но и жизненное обоснование и не вызывает у думающего ученика безответного вопроса: «А зачем мы это делаем?»

К КОЗ относятся: задание-воссоздание реальной жизни, задание на догадку, поисковое задание, задание на соответствие, задание по сбору информации.

Каждая составляющая КОЗ должна мотивировать обучающегося на организацию деятельности. Так, например, работа со стимулом в начале урока позволяет обучающимся увидеть проблему, сформулировать ее, убедиться в ее актуальности, подумать о путях решения, а также нацелить обучающегося на добросовестную работу.

При этом именно стимул (текст, позволяющий соединить жизненную проблемную ситуацию и необходимость получения определенных знаний для разрешения данной ситуации), по моему мнению, является наиболее сложным при конструировании.

После создания стимула необходимо продумать формулировки задач, где цель деятельности достигается посредством определенных вопросов, заданий, упражнений, которые могут начинаться со следующих формулировок: «Раскройте особенности…», «Разработайте план…», « Сгруппируйте …» и т. д. Задачная формулировка точно указывает на деятельность обучающегося.

Компетентностно - ориентированные задания использую на уроках различных типов: изучения нового материала, закрепления знаний, комплексного применения знаний, обобщения и систематизации знаний, урок контроля, оценки и коррекции.

Составление КОЗ достаточно трудоемкое, к сожалению, пособий мало. Если учитель не владеет навыками составления компетентностно ориентированных заданий, он может воспользоваться упражнениями учебника, составив по их текстам задания, учитывая необходимость организации

деятельности детей в непривычной для них ситуации.

При использовании КОЗ значительно повышается степень мотивации учения, происходит разгрузка обучающихся. Использование компетентностно - ориентированных заданий позволяет активизировать самостоятельную учебную деятельность школьника, изменив характер его работы, позицию и характер деятельности учителя. Учитель должен выполнять функции организатора деятельности, консультанта, сопровождающего самостоятельную деятельность обучающегося по формированию и развитию ключевых компетентностей. Выполнение подобных заданий способствует не только более глубокому осмыслению программного материала, но и даёт возможность расширить рамки учебной программы, что стимулирует самообразование и саморазвитие обучающихся.

При использовании компетентностно-ориентированных заданий в корне меняются соотношения «педагог - обучающийся»: ученик определяет цель деятельности - педагог помогает ему в этом, ученик открывает новые знания - педагог рекомендует источник знаний, ученик выбирает - педагог содействует, обучающийся активен - педагог создает условия для проявления активности.

Таким образом, компетентностно- ориентированное задание способствует формированию активной, самостоятельной позиции обучающихся, развивает исследовательские, рефлексивные умения.

Литература

1. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании. Ростов-н/Д: «Аркол», 2010. 386 с.
2. Шехонин и др. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования. СПб.: НИУ ИТМО, 2014. 98 с.

CZU: 372.8811.161.1+373.5

РАБОТА С ТЕКСТОМ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ГИМНАЗИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ

Люба Прокопий, др.конф.унив., ТГУ

Язык является условием, основой и продуктом культуры, поэтому все языкознание пронизано культурно-историческим содержанием. Это стало особенно четко выражено в последние десятилетия XX в., когда, по словам Р.М.Фрумкиной, «открылся своего рода тупик: оказалось, что в науке о человеке нет места главному, что создало человека и его интеллект – культуре» [4, 58]. В большинстве случаев человек имеет дело не с самим миром, а с его репрезентациями, с когнитивными картинами и моделями, т.о., мир предстает сквозь призму культуры и языка народа, который видит этот мир. Культура формирует и организует мысль языковой личности, формирует и языковые категории и концепты.

Изучение культуры через язык – идея, которая «носилась в воздухе» уже давно. Об этом писали еще в XIX в. философы и теоретики языкознания разных стран: братья Гримм, Ф. И.Буслаев, А.Н.Афанасьев, А.А. Потебня; способствовали развитию идеи работы В. Гумбольдта; уже в XX в. М. М. Бахтин, Л.С.Выготский, В. И. Вернадский говорили о том, что культура формирует и организует мысль языковой личности, а также языковые категории и концепты; писали об этом А.Брюкнер, В.В.Иванов, В.Н.Топоров, Н.И.Толстой, В.Н.Телия, В.Маслова, О.Н.Левушкина и др.

Однако, как специальная область науки лингвокультурология возникла в 90-е годы XX в., это наука, которая возникла на стыке лингвистики и культурологии и исследует проявления культуры народа, отразившиеся и закрепившиеся в языке. Поэтому это не временный союз лингвистики и культурологии, а интердисциплинарная отрасль науки, самостоятельная по своим целям, задачам, методам и объекту исследования.

Предметом исследования этой науки являются единицы языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре и которые обобщают результаты собственно человеческого сознания – архетипического и прототипического, зафиксированные в мифах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорных и религиозных дискурсах, поэтических и прозаических художественных текстах, фразеологизмах и метафорах, символах и паремиях (пословицах и поговорках) и т.д. [1, 103].

Ключевые концепты культуры занимают важное положение в коллективном языковом сознании, а потому их исследование становится чрезвычайно актуальной проблемой. Доказательством тому служит появление словарей важнейших концептов культуры, одной из первых работ в этом направлении является словарь Ю. С. Степанова «Константы: Словарь русской культуры» [3].

Культурная коннотация – это интерпретация денотативного или образно-мотивированного аспектов значения в категориях культуры. Этот термин был введен В. Н. Телия в 1993 г. Как правило, коннотации основаны на ассоциациях, идущих от слова, от денотата, однако иногда они мотивированы свойствами реалий: *ихтиозавр* (об отсталом человеке), *теленок* (о тихом, ласковом человеке), *базар* (о шумном месте), *винегрет* (о всякой смеси), *хлев* (о грязной квартире), *баня* (о всяком жарком месте), *талмуд* (об утомительном чтении) и т.д.

Зачастую коннотации воспринимаются как оценочный ореол, при этом также ярко проявляется национальная специфика языка, создающая картину мира. Например, в картине мира русских сочетание *старый дом* коннотирует негативную оценку, у англичан же это сочетание имеет положительную коннотацию; *голубые глаза* для киргизов – самые некрасивые глаза, почти бранное выражение, зато *коровьи глаза* (о человеческих) – очень красивые, оценка здесь основана на денотате (корове).

Коннотации, таким образом, представляют собой форму ценностного освоения мира, фактор внутренней детерминации поведения. В коннотации реализуются потенциальные ресурсы номинативной системы языка, ибо коннотативное слово обладает способностью не только создавать, но и удерживать глубинный смысл, находящийся в сложных отношениях с семантикой слова, закреплять его в языке, создавая тем самым культурно-национальную языковую картину. [1, 105].

Работа с текстом в лингвокультурологическом аспекте основной своей целью предполагает вычленить из текстов культурные смыслы, осознание того, как выражены в этом тексте смыслы, важные для носителей данной культуры, или общечеловеческие культурные смыслы. Такая работа возможна с текстами художественными, поскольку они насыщены этими смыслами благодаря образным средствам, символам, словам с национально-культурным компонентом, прецедентным элементам и т.д.

Подобный подход основан на методике комплексного анализа текста, его изобразительно-выразительных средств, выявления проблем текста, авторской

позиции и т.п. Итогом такой работы над текстом становится его интерпретация, составленная на основе вопросов, заданных учителем, и в тоже время отражающая итоговое восприятие текста каждым отдельным читателем. [1, 105].

В создании характеристики языка большую роль играют тексты, работа с которыми в процессе обучения русскому языку чрезвычайно многогранна. Под лингвокультурологическими характеристиками текста мы понимаем вид учебной деятельности, предусматривающий технологию комплексного анализа текста, в которую включается выявление в текстах элементов, заключающих в себе лингвокультурную информацию (лексику с национально-культурным компонентом; фразеологизмы; образные средства; символы; стилистические особенности текста, прецедентные элементы и др.), и интерпретацию текста в соответствии с этим. Лингвокультурологическая характеристика текста является динамической, оценочной моделью учебной деятельности, в процессе которой учащиеся обнаруживают в тексте глубинные культурные смыслы, высвечивающие как общечеловеческие, так и специфические национальные проблемы. Такая работа с текстом позволяет осознать его как достояние и национальной, и общечеловеческой культуры.

Итак, предлагается:

Урок развития речи (7 класс)

«Глаза – зеркало души»

Цель урока: подготовиться к домашнему сочинению-описанию с элементами рассуждения, как отклик на авторскую мысль.

I.Слово учителя:

В древности глазам приписывали всевозможные мистические свойства. Считалось, что они способны жить самостоятельной жизнью и влиять на судьбу людей. Глаза часто символизировали смысл и суть жизни, их считали амулетами и оберегами. Древние греки рисовали красивые вытянутые глаза на носу кораблей. А египтяне на пирамидах изображали всевидящее око бога Ра. Но и в наши дни глаза могут многое сказать о самом человеке.

Сегодня мы будем беседовать с очень интересным человеком. Наш сегодняшний собеседник – известный писатель второй половины XX в. В.А.Солоухин.

II. Чтение текста:

Я понимаю, что сочетание всех частей лица, движение всех мышц лица могут складываться в ту или иную гримасу, в то или иное выражение.

Брезгливость, радостная улыбка, огорчение, удивление, испуг, ужас и прочее. Но глаза… Зрачки и белки. Ничего они сами по себе выражать не могут. И однако глаза бывают то стальными и холодными, то медовыми и теплыми, то сияющими, то потухшими, то грустными, то веселыми с прыгающими в них солнечными зайчиками, то озорными с прыгающими в них чертиками, то зовущими, то отчужденными, то восхищенными, то мертвыми, как осенняя вода в канаве… Что же освещает их изнутри, откуда берется этот свет и какова его природа? [2, 196].

III. Беседа по содержанию текста:

1. О чем данный текст?
2. На какие части его можно разделить?
3. О чем говорится в первой части?
4. О чем говорится во второй части?
5. Выпишите, какими, по мнению автора, бывают *глаза*; определите, к каким частям речи относятся выписанные слова, обратите внимание на их правописание (объясните орфограммы). Какие чувства могут выражать *глаза* в каждом случае? Какими могут быть *глаза* с точки зрения цвета, формы? Выпишите эти определения.
6. Чем заканчивается текст?
7. К какому типу речи вы бы отнесли этот текст и почему?
8. Как вы думаете, какую роль играют *глаза* в выражении лица человека?
9. Как вы понимаете выражение: «*Глаза – зеркало души*»?
10. Какими, по мнению автора, бывают *глаза* человека?
11. Выпишите эпитеты и сравнения, которые использует автор для описания человеческих *глаз*.
12. Как бы вы ответили на вопрос, которым заканчивается текст?

IV. Работа по лингвокультурологии:

1. Каким словом, исторически родственным слову «*окно*», называют орган зрения? (*око*)
2. Вы знаете, что история происхождения слов *окно и око* является своеобразным подтверждением пословицы «*Глаза – зеркало души*»?

Слово *глаз* является метафорическим наименования органа зрения, который исконно назывался словом *око.* Слово глаз имеет буквальное значение «*блестящий шарик, камешек*». Глаз был назван по его похожести на блестящий шарик, камешек [5]. Слово *око* общеславянское, индоевропейского характера, того же корня, что и лат. oculus, нем. Auge, арм. Akn, лит.aris, рум.ochi, итал.l’occhio и т.д. От слова око с помощью древнего суффикса *–ън-*

>-н- образовано слово *окно,* означающее буквально «отверстие в стене для наблюдения».

Исходя из этого представления древних людей о душе как невидимом существе, живущем в человеческом теле, можно предположить, что *очи (глаза*) – это своеобразные окна, отверстия, через которые душа человеческая смотрит на окружающий мир.

3. Какие глаза, по вашему мнению, можно назвать *очами*? С какими эпитетами можно употребить это слово?

Очи – это устаревшее слово, которое использовалось в поэтических текстах для создания высокого, поэтического настроя. В то же время не каждые глаза можно назвать *очами. Очи* - это большие, очень выразительные, глубокие глаза. Как правило, человек с такими глазами либо не от мира сего, либо много страдал. Можно сказать *прекрасные очи, печальные очи*, но уже не скажешь *выразительные очи, красивые очи*. Запишите понравившиеся сочетания.

4. Прочитайте следующие строки русских поэтов. Определите эпитеты, используемые авторами для определения очей любимых женщин. Какие сравнения приводятся в текстах? Найдите метафоры и олицетворения. Какие чувства вызывают в поэтах вид любимых очей?

Очи, полные огня,
Вы — мои мучители!
Для чего вы у меня
Мир души похитили? (Н.Берг)

Очи черные, очи страстные,
Очи жгучие и прекрасные!
Как люблю я вас! Как боюсь я вас!
Знать, увидел вас я в недобрый час.
(Е.Гребенка)

Южные звезды! Черные очи!
Неба чужого огни!
Вас ли встречают взоры мои
На небе хладном бледной полночи?
(П.Вяземский)

Я очи знал,- о, эти очи!
Как я любил их - знает бог!
От их волшебной, страстной ночи
Я душу оторвать не мог.
(Ф.Тютчев)

5. Приведите примеры слов, в состав которых вошло слово *очи (очевидный, воочию, очная* (ставка), *очное* или *заочное* (обучение) и т.д., и от родственного латинского – *окулист, окуляр, бинокль* и т.п.

V. Просмотр фотопрезентации «Эти глаза напротив…»

Вопросы и задания к каждой фотографии. Как бы вы охарактеризовали выражение этих глаз? Подберите эпитеты для описания этих глаз. Каково, по-вашему, состояние души этого человека?

VI. Фронтальная работа с классом (сбор языкового материала для сочинения)

1. Слово учителя.

Существует множество писательских приемов, которыми автор пытается наиболее доступно и четко передать художественный образ персонажа. Он заключается не только в описании характера и внешности. Литературный портрет включает в себя мимику, жесты, привычки и повадки. Одним из наиболее важных компонентов, позволяющий максимально глубоко раскрыть сущность героя с эмоционального ракурса, является описание его глаз. Казалось бы, о чем могут поведать простому читателю глаза, о чем они могут рассказать? Глаза - зеркало души, через которое мы видим человека насквозь. Писатели это понимают и, как никто, умеют передать всю глубину и чувственность человеческой сущности именно через взгляд. И встретить такое описание можно практически в любом произведении, у любого автора. При этом, глаза могут быть не только привычного карего, черного или голубого цвета. Так, например, в произведении В. Набокова «Другие берега», мы можем встретить «*томную черноволосую красавицу с синими морскими глазами*». Или же «*зеленые, камышовые*» глаза в романе «Тихий Дон» М.Шолохова, или даже «*тухлые*», которыми наделили бандита братья Вайнеры («Эра милосердия»). Через такие необычные эпитеты писатели не только индивидуальность своей творческой манеры. Главное, они подчеркивали всю глубину сущности своего героя:

Например, глаза могут иметь свой характер, как «*ясные, голубые, прекрасные и наглые*» у Долохова в романе «Война и мир» Л.Толстого;

Глаза могут сравниваться с материалом, и даже словно быть осязаемыми, как «*твердые алмазные*» отца Федора в «Двенадцати стульях» И.Ильфа и В.Петрова;

Взгляд способен производить самостоятельно какие-либо действия, как в стихотворении «Вместо письма» - «*...надо мною, кроме твоего взгляда, не властно лезвие ни одного ножа*» В.Маяковского;

Глаза могут быть даже одновременно и светлыми, и темными: «особенно *хороши были светлые, черные, продолговатые глаза*» у тургеневского Кирсанова из «Отцов и детей»;

Нередко взгляд человека отождествляется с животным, как, например, «*тяжелый коровий взгляд*» старика из повести «Кажется, со мной пойдут в разведку» Б. Васильева;

У глаз даже имеется вкус, как «*чрезвычайно сладкие глаза*» Манилова в «Мертвых душах» Н.Гоголя.

2. Как характеризуют данных персонажей описание глаз? Можно ли составить свое впечатление от этих людей по глазам? Приведите свои примеры.

В произведениях М. Булгакова глаза составляют, пожалуй, один из самых важных компонентов поэтики литературного портрета. При этом писатель может не делать акцента на конкретный цвет, скорее через взгляд он передает внутреннее состояние или же сущность героя. Михаил Афанасьевич, как никто, умел показать именно через силу взгляда все душевные терзания персонажа: «*...Глаза синие, громаднейшие..., но только странная муть гнездилась на дне ее глаз, и я понял, что это страх, — ей нечем было дышать»*. («Записки юного врача»).

Удивительный и редкий талант Булгакова видеть через глаза внутреннюю сущность человека, в полной мере раскрывается через главного героя в романе «Жизнь господина де Мольера» с неказистой внешностью, но с говорящими примечательными глазами: «*...Я читаю в них странную всегдашнюю язвительную усмешку и в то же время какое-то вечное изумление перед окружающим миром. В глазах этих что-то сладострастное, а на самом дне их — затаенный недуг, какой-то червь, поверьте мне, сидит в этом двадцатилетнем человеке и уже теперь точит его*».

Булгаков наделяет и своих персонажей умением видеть людей через глаза. Так в «Собачьем сердце», в рассуждениях пса Шарика, который научился читать души людей через их взгляд: «*О, глаза — значительная вещь. Вроде барометра. Все видно — у кого великая сушь в душе, кто ни за что ни про что может ткнуть носком сапога в ребра, а кто сам всякого боится*».

3. В каком произведении русской литературы XIX в. есть еще очень выразительное описание глаз героя, характеризующее его душевные качества? (описание Печорина в романе «Герой нашего времени» М.Ю.Лермонтова). Почему для автора, как и для читателя, это так важно?

4. Выскажите свои суждения по поводу следующих строк:

Глаза умеют говорить. Кричать от счастья или плакать.

Глазами можно ободрить, с ума свести, пуститься в драку.

Словами можно обмануть, глазами это невозможно.

Во взгляде можно утонуть, если смотреть неосторожно... (Омар Хайям)

5. Вам предстоит написать сочинение-описание. Какова композиция этого типа речи? (общая характеристика предмета описания или впечатления от него; признаки предмета описания; общая оценка предмета описания).

6. В то же время вам необходимо будет рассуждать, отвечая на вопрос, заданный В.Солоухиным в своей миниатюре: что освещает глаза человека изнутри. Какова композиция рассуждения? (тезис – доказательство – вывод).

7. Как вы думаете, какое место займет рассуждение в композиции описания? (в конце, вместо общей оценки).

8. Составление плана предстоящего сочинения на тему «***Мамины глаза, что их освещает изнутри***». (Примерный план: а) какие глаза у мамы (цвет, форма); б) какие чувства могут выражать эти глаза, какими они становятся при этом? в) что вам нравится в маминых глазах? г) что бы вы сделали, чтобы мамины глаза всегда вам нравились, всегда светились счастьем?)

VI. Домашнее задание:

Написать сочинение-описание с элементами рассуждения на тему «***Мамины глаза, что их освещает изнутри***». Использовать подходящие эпитеты и сравнения (выписать из анализированных текстов или подобрать свои).

Таким образом, лингвокультурологическая характеристика текста позволяет выявить особую значимость языковых и образных средств в тексте, значимость структурных элементов произведения, выявить авторскую позицию и глубинные проблемы, по поводу которых отражена в тексте боль души автора. Лингвокультурологические характеристики текстов обнаруживают мировоззрение конкретного народа – носителя языка, в то же время позволяют осознать культурное единство, общую духовно-нравственную основу мироощущения народа.

Литература

1. Левушкина О.Н. Роль лингвокультурологических характеристик текстов в межкультурной коммуникации. В: Ярославский педагогический вестник, 2011. № 3, Том II (Психолого-педагогические науки), с. 103.
2. Солоухин В.А. Камешки на ладони. М., 1988.
3. Степанова Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М., 1997.
4. Фрумкина Р. М. Лингвистика в поисках эпистемологии.В: Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы: Тезисы Международной конференции. М., 1995. Т. II.
5. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка. М., 1994.

CZU: 372.8811.161.1

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК ВОЗМОЖНЫЙ ВАРИАНТ ИНТЕГРАЦИИ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Ольга Сайко, преподаватель русского языка и литературы
высшая дидактическая степен,
Теоретический лицей «Алеку Руссо» мун. Кишинэу

Нынешний учебный год для школьных филологов-русистов во многом необычен – это год внедрения Куррикулума-2019. Ведущая мысль основного образовательного документа дисциплины «Русский язык и литература» - интегрирование двух частей предмета в один целостный предмет преподавания. Такая интеграция была продиктована и отчасти подготовлена временем. Сегодня такое объединение не просто декларируется общей страницей в школьном журнале, но воплощается в ходе каждого урока. Сложность преподавания в этом учебном году связана и с основной проблемой для учителя – отсутствием методического обеспечения. Учебный год филологи республики начали без учебников и методических разработок. Но, с другой стороны, это отсутствие позволяет смелее экспериментировать, искать нестандартные подходы, раскрывает творческий потенциал каждого учителя. Границы учительского поиска заданы вектором Куррикулума: «…понять смысл художественного произведения, различать неразрывную связь содержания и формы; пользоваться литературным языком как инструментом для выражения собственных мыслей… уметь выразить себя в слове» [3, с. 6].

Внедрение Куррикулума-2019 началось, как известно, с V и X классов. На этих ступенях начинаются новые образовательные концентры – гимназический и лицейский. Но если в V классе предмет «Русский язык и литература» состоит в основном из повторения сведений, полученных в начальной школе, то в X классе – это суммирование, совершенствование, компетенций по предмету, приобретенных учащимися за все время его изучения. Интеграционный курс в первом лицейском звене своеобразен тем, что не включает новых сведений о языке, его системе и функционировании, а литературоведческий учебный материал не только усложняется и углубляется, но и содержит новые сведения. Именно поэтому перед учителем стоит задача не только интеграции, но максимального внимания к практической грамотности, повторению основных системных лингвистических понятий. Соединить два предмета в один, и так, чтобы они формировали «у учащихся ценностное отношение к языку как к хранителю культуры… обеспечивали языковое развитие личности» и

формировали «вдумчивого, культурного, обладающего гуманистическим мировоззрением читателя» [2, с. 5] – задача непростая.

Попытаемся на конкретном примере показать один из возможных путей соединения на уроке задач практической грамотности, лингвистической теории и литературного материала. Оговоримся, что цель предлагаемой работы – дать не план урока, а на конкретной учебной теме показать возможные тактические решения задач, возникающих при подготовке к интегрированному уроку по русскому языку и литературе в X классе.

Как известно, системное повторение, расширение лингвистических сведений и интеграция их с литературно-художественным материалом в X классе начинается с лексики, и одна из первых тем – «Фразеологизмы». Попробуем рассмотреть вариант интегрированного урока «Фразеологизмы, их экспрессивно-стилистические особенности. Роль фразеологизмов в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

Поскольку при интегрированном подходе в лицейских классах не предусматриваются уроки русского языка «в чистом виде», пред учителем стоит непростая задача – совершенствовать грамотное письмо. Именно поэтому всевозможные тематические орфографические диктанты – работа на уроке необходимая. Наш урок можно начать с записи предложения, играющего роль «вызова» на уроке: *«Слова живут себе поживают, но в один прекрасный день вдруг объединяются воедино, да так, что их водой не разольешь»*. Фраза помогает не только вспомнить особенности построения фразеологизмов, повторить их синтаксическую функцию, но и определить тему урока, его цели, которые сформулируют сами ученики.

«Орфографическая разминка» на таком уроке должна включать фразеологизмы, в написание которых включены наиболее сложные орфограммы, написания с самыми типичными ошибками (н/нн, слитно/раздельное написание *не,* различение частиц *не* и *ни* и т.п.). Приведем возможный вариант такого диктанта: *ни два ни полтора, не чуять ног под собой, час от часу не легче, непочатый край, во что бы то ни стало, ничего не попишешь, нежданно-негаданно, невзирая на лица*.

Полезно, с нашей точки зрения, на этом этапе урока предложить учащимся работу по самооцениванию. Пусть десятиклассники поставят себе оценку за знание этой темы. Объявлять вслух ее не обязательно, а в конце урока предложим учащимся её скорректировать.

Теоретическую информацию лицеисты найдут в действующем учебнике [с.265]. Техника «Insert» поможет аналитическому чтению материала и его повторению в режиме расшифровки пометок, сделанных учащимся в процессе чтения. В качестве дополнительных можно предложить вопросы: *Почему фразеологизмы называют достоянием национальной культуры? Почему невозможно их использование в научном стиле речи? Как фразеологизмы связаны с художественной литературой*?

Интересным упражнением, «соединяющим» лингвистические и литературные знания, может быть задание-викторина, где предлагается узнать, из каких произведений вошли в речь фразеологизмы: *мертвые души; а судьи кто? легкость в мыслях необыкновенная; с чувством, с толком, с расстановкой; а Васька слушает, да ест; с ученым видом знатока*

Вывод учащиеся делают сами: художественная литература – один из источников появления фразеологизмов в речи.

Преподаватель может сообщить школьникам, что в романе в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» литературоведы насчитывают более 30 фразеологизмов, которые вошли в речь. Но в романе много устойчивых выражений, активно использовавшихся в языке и до этого. Представить себе «энциклопедию русской жизни» без использования этой экспрессивной лексической единицы невозможно. Вспомним первую строфу произведения. Программой предусмотрено ее заучивание наизусть, поэтому на уроке можно использовать письмо по памяти. Затем предложим выписать фразеологизмы, каждый – с новой строки. У нас получится*: самых честных правил, не в шутку, Боже мой, и день и ночь, черт возьмет*.

Попросим десятиклассников отметить, к кому из героев романа относится каждый из них. Они, безусловно, заметят, что первые два – о дяде Онегина, *и день и ночь* – относится к главному герою: это он сутки напролет должен сидеть с дядей, а третий и последний из выписанных фразеологизмов описывают эмоциональное состояние, досаду главного героя, с которым нам еще предстоит познакомиться.

Разделившись на группы, учащиеся будут искать ответ на вопрос : *Какую роль играют фразеологизмы в первой строфе романа?*

Выводы, к которым приходят школьники, очень разнообразны. Важнейшие из них – фразеологизмы делают речь главного героя предельно искренней, они несут основную смысловую нагрузку строфы, и, безусловно, помогают понять характер главного героя.

Учащиеся отметят необычное сопряжение фразеологизмов, описывающих эмоциональное состояние Онегина (*Боже мой, черт возьмет)*. Это не только фразеологизмы, к которым трудно подобрать слова-синонимы: они осознаются в языке как междометия. Ученики увидят и антонимичность слов, входящих в устойчивые сочетания, которые в связном состоянии означают сходную эмоциональную оценку происходящего. И самое главное – эти необычные фразеологизмы ярко характеризуют Онегина буквально с первых строк произведения.

Работу по выяснению роли фразеологизмов в романе А.С. Пушкина ученики продолжат дома. Домашнее задание может включать анализ фразеологизмов в V, VI, VIII строфах I главы романа.

Если десятиклассников заинтересует работа над изучаемым лексическим явлением, можно предложить им работу над проектами: *Фразеологизмы – часть национальной культуры, Фразеологизмы в русском и румынском языках, Фразеологизмы на страницах «Евгения Онегина»*.

Подобная работа на уроке – один из вариантов интегрированного подхода к преподаванию русского языка и литературы.

Литература

1. Cadrul de referință al curriculumului național. aut.: V. Guțu, N. Bucun, A. Ghicov [et al.]; coord.: L. Pogolșa, V. Crudu; expert intern.: C. Fartușnic. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p.
2. Curriculumul național. Disciplina Русский язык и литература для гимназии с русским языком обучения (V-IX классы). Chișinău, 2019. 60 p.
3. Curriculumul național. Disciplina Русский язык и литература для лицея с русским языком (X-XII классы), издание 2019. Chișinău, 2019. 60 p.
4. Горшкова Р.Ф., Демченко Л.И., Черных Т.Г. Русский язык и литература 10 класс. Кишинев: «Lumina», 2014. 352 p.

CZU: 372.8811.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦОР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Елена Цымбалюк
Кишиневский ГПУ им. И. Крянгэ

Аннотация. Быстрое развитие цифровых технологий опосредует глобализацию всех сфер общественной жизни и рост межкультурного и межличностного взаимодействия, особенно в компьютерно-опосредованной среде. Данное положение особенно актуально для системы образования Республики Молдова, так как развитие личности обучающегося в современной молдавской школе происходит в поликультурном контексте. Статья посвящена вопросу формирования межкультурной компетенции в процессе обучения русскому языку и литературе в общеобразовательной школе средствами цифровых образовательных ресурсов.
Ключевые слова: межкультурная компетенция, цифровой образовательный ресурс, электронный образовательный ресурс, русский язык и литература.

Очевидные изменения, происходящие в современном обществе, связаны с быстрым развитием информационных и коммуникационных технологий. Сегодня неоспоримым является утверждение, что для развития экономики (модернизации производства, повышения производительности, создания новых рабочих мест и т. д.) и основных сфер общественной жизни необходимо их цифровое преобразование. В этом отношении в системе образования Республики Молдова *развитие инноваций и цифровых компетенций* определено в качестве *национального приоритета*. Это находит отражение в следующих нормативных документах: •Кодекс об образовании Республики Молдова, •Стратегия развития образования на 2014–2020 гг. «Образование–2020», •Национальная стратегия развития информационного общества «Цифровая Молдова 2020» и др.

Вместе с тем поликультурный контекст современной действительности и тот факт, что современному обществу нужны специалисты как в гуманитарных, так и естественнонаучных сферах, способные свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах и «должным образом и эффективно реагировать на запросы, вызовы и возможности, возникающие в межкультурных ситуациях» [7], обусловливают необходимость формирования *межкультурной компетенции* представителей этого общества.

Указанные запросы находят отражение в куррикулуме «Русский язык и литература» для гимназий с русским языком обучения 2019 г., отражающем актуальные тенденции в образовании. В нем отмечено, что «на уроках русского

языка и литературы наряду с развитием читательских, коммуникативных умений и совершенствованием речевой культуры также важно формировать и *информационную* компетенцию учащихся» [4, с. 3] – одну из ключевых / трансверсальных компетенций.

В свою очередь необходимость формирования и развития межкультурной компетенции учащихся зафиксирована в специфических компетенциях по данному предмету. Так, первой из них названа способность учащихся «осознавать лингвистическую и культурную идентичность в национальном контексте, проявляя толерантность и любознательность» [4, с. 6].

Межкультурная компетенция формируется в процессе овладения особым видом коммуникации – межкультурной коммуникацией, которая рассматривается как «*процесс общения и взаимодействия*, осуществляемый между представителями различных культур или культурных сообществ» [5, с. 277]. Общеобразовательным учреждениям необходимо определять эффективные формы и методы работы с учениками, позволяющие решать задачи подготовки к межкультурному взаимодействию. Несмотря на внимание к данному вопросу, практически не исследованной остаётся проблема формирования указанной компетенции с помощью цифровых образовательных ресурсов.

Значительную часть современных информационных образовательных ресурсов сегодня составляют ресурсы на электронных носителях, для обозначения которых специалисты используют два термина: электронный образовательный ресурс и цифровой образовательный ресурс. *Электронные образовательные ресурсы* (ЭОР) – это наиболее общий термин, объединяющий *средства обучения*, разработанные и реализуемые на базе компьютерных технологий. *Цифровые образовательные ресурсы* (ЦОР) – частный случай ЭОР, образовательные ресурсы, созданные и функционирующие на базе цифровых технологий. В специальной и учебной литературе, в том числе и в русском сегменте Интернета, эти термины имеют широкое распространение и используются примерно «на равных» [2, с. 6].

ЦОР – это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, графические и картографические материалы, звукозаписи, аудиокниги, различные символьные объекты и деловая графика, текстовые бумаги и другие учебные материалы, нужные для

организации учебного процесса. Главное качество ЦОР, отличающее его от других образовательных ресурсов, заключается в *интерактивном* характере.

При рассмотрении понятия «интерактивность» можно выделить две ключевые линии: интерактивность ▪как межличностное взаимодействие, предполагающее обмен информации между людьми и их взаимное влияние друг на друга, и ▪как взаимодействие человека с техникой, заключающееся в активном обмене сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. При формировании межкультурной компетенции, безусловно, учитываются обе указанные линии с преобладанием первой.

В настоящее время накоплено множество электронных образовательных ресурсов для всех ступеней образовательного процесса, по различным учебным предметам, для решения различных педагогических задач. Они классифицируются в зависимости от содержания, целевой аудитории, набора выполняемых функций, средств реализации, масштаба распространения и качества.

Среди ЦОР можно выделить два основных *вида*: ЦОР *сложной* и *простой* структуры. «Простой ЦОР» определяется как ЦОР, пригодный «для использования как единое целое и не допускающий деления на отдельные элементы, которые могли бы использоваться самостоятельно» [2, с. 16]. К таким ЦОР относят:

•статьи,

•иллюстрации вместе с сопроводительным текстом,

•книги в виде набора отсканированных страниц с оглавлением,

•аудиозаписи;

•видеозаписи;

•презентации в формате MS Power Point;

•отдельные медиаобъекты учебного курса, выполненного на определенной технологической платформе.

«Сложный ЦОР», в свою очередь, – это ресурс, «состоящий из элементов, которые можно использовать отдельно как самостоятельные образовательные ресурсы» [2, с. 17]. Это •гипертекстовые документы с иллюстрациями, допускающими разделение на самостоятельные разделы (части, главы), •электронные учебные курсы по определенному предмету (программе), выполненные на определенной технологической платформе или требующие

определенной среды (проигрывателя) для использования, •системы тестирования, •тренажеры, •тематические каталоги и т. п.

Значительная часть ЦОР для использования в процессе обучения русскому языку и литературе, разработанных специалистами и коллективами авторов, доступна педагогам в сетевом пространстве и хранится:

- в открытых коллекциях цифровых образовательных ресурсов (например, Коллекция Федерального центра информационно-образовательных ресурсов ФЦИОР: http://fcior.edu.ru/, Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов: http://school-collection.edu.ru),
- на образовательных порталах (Национальный корпус русского языка: http://www.ruscorpora.ru/, Образование на русском: https://pushkininstitute.ru, Русский язык: http://www.gramota.ru/),
- на сайтах, созданных для учителей (сайт Е. В. Архиповой: http://slovesnik-oka.narod.ru, Pedsovet.su: http://pedsovet.su/),
- в блогах учителей русского языка и литературы (блог Бадлуевой И. В.: https://bivcopilka.blogspot.com/, Глотовой Ж. П.: http://jannagl.blogspot.com/, Плотининой Н. П.: http://rl-803blogspotcom.blogspot.com/ и мн. др.).

Вместе с тем не менее важно применение в учебном процессе ЦОР собственного «производства» как во время аудиторных занятий, так и для домашних работ. Более того, необходимо поощрять использование учащимися существующих ЦОР для создания своих собственных цифровых продуктов, так как это, *с одной стороны*, позволяет осуществить дифференциальный подход в процессе обучения, а *с другой* – способствует формированию устойчивой мотивации к изучению предмета. К тому же создание цифровых продуктов в учебной деятельности предполагает тесное взаимодействие, сотрудничество и сотворчество не только между учителем и учеником, но между учениками.

Цифровым продуктом считается любая работа, созданная учеником и/или учителем с помощью информационных и коммуникационных технологий, таких как аудиозапись (mp3) или видео (mp4), документ Word или презентация PowerPoint, цифровое портфолио или плакат, афиша, созданные с помощью различных онлайн-сервисов. Причем работа может осуществляться не только на компьютере, но и при помощи мобильного телефона, фотокамеры, видеокамеры и/или других современных гаджетов.

Спектр заданий, которые создаются или выполняются (индивидуально, в парах, группах) при помощи ЦОР, достаточно широк: от самых простых, таких как запись личного ответа, отправка электронного сообщения, поиск и выбор

информации из Интернета, использование онлайн-словарей, заполнение рабочих листов, создание онлайн презентации Power Point, текста с гиперссылками, ленты времени, ментальной карты, коллажа, постерной презентации, инфографики, изотекста, ребуса, кроссворда и т. д., до разработки сложных продуктов, например, виртуальных экскурсий, цифровых портфолио, журналов для аудио-видео чтения (обучения), записей видео-интервью, буктрейлеров, лендингов (презентация художественных произведений), учебных мультфильмов, радиоспектаклей и др. Следует отметить, что такие продукты могут быть оценены не только учителем, но и самим учеником, его коллегами, а также родителями. Для этого необходимо разработать конкретные показатели, критерии оценки, которые заранее объявляются ученикам.

Безусловно, использование ЦОР в процессе обучения как минимум вносит в него эффект новизны и привлекает внимание учеников. Но чтобы удержать это внимание, нужно чётко продумать, какие сервисы и приложения лучше выбрать для совместной работы. Представим несколько облачных сервисов для использования в процессе преподавания/ изучения русского языка и литературы.

LearningApps – конструктор электронных интерактивных упражнений, который позволяет создать дидактические материалы и инструменты для самопроверки и самооценки. Эти продукты могут разрабатывать как учителя, так и сами ученики. Основная идея заданий, создание которых возможно на основе данного сервиса, заключается в том, что учащиеся могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию их познавательного интереса к определенной учебной дисциплине [3].

Работать с LearningApps можно двумя способами: самостоятельно сделать приложение, выбрав один из 20 вариантов упражнений (из них 4 в форме игры) или использовать готовые работы других авторов в качестве шаблонов, изменив в них данные. Интерактивные задания (классификации, установление соответствия, последовательности, заполнение пропусков, таймлайн, ввод текста, таблицы, пазлы, кроссворды, викторины и т. д.) скомпонованы по предметным категориям. Версии сайта и задания разработаны на двадцати языках мира, в том числе русском, английском, немецком, французском, испанском, итальянском и других. Есть и функция создания виртуального класса.

Live Worksheets – веб-сервис, позволяющий создавать интерактивные рабочие листы – цифровые средства организации учителем учебной

деятельности обучающихся с помощью облачных сервисов и веб-инструментов [1].

Название сервиса – Live Worksheets (интерактивный рабочий лист) – говорит само за себя. Можно создавать рабочие листы, которые содержат несколько типов заданий: добавление текстовых полей для ввода текста, выбор правильного ответа, викторина с выбором правильного ответа, сопоставление, перетягивание правильного ответа, задания на прослушивание, на произношение, открытые вопросы; добавление mp3 файлов, видео с YouTube, ссылок. Как видно из этого перечня, материал может получиться очень разнообразным.

Live Worksheets максимально приближен к видению печатного рабочего листа. В качестве основы для генерации интерактивного рабочего листа можно использовать рабочие материалы, созданные в форматах docx, pdf, jpg и png.

Для обратной связи с учащимися достаточно отправить им ссылку на интерактивный рабочий лист или разместить его на сайте или в блоге. Создание классов максимально упрощено. Для доступа в класс нужно раздать ученикам логины и пароли.

Сервис Cacoo – это онлайн инструмент для создания, редактирования и публикации широкого спектра всевозможных интерактивных схем, в том числе ментальных карт. Сервис предполагает бесплатный вариант использования, что позволяет организовать полноценную работу учащихся по созданию разного рода продуктов. Важным его преимуществом является возможность работы в двух режимах – индивидуальное создание карты и организация коллективной работы учащихся над одной схемой, в режиме реального времени.

Для совместной работы учащимся нет необходимости заводить отдельные аккаунты на сервисе, учителю достаточно настроить правильным образом доступ [6]. Сервис охватывает основные функции рисования, предоставляет большое количество трафаретов. Интерфейс поддерживает русский язык. Поэтому создавать ментальные карты в нем можно легко и быстро, без каких-либо затруднений.

Таким образом, использование ЦОР на уроках русского языка и литературы, оказывая стимулирующее влияние на мотивацию учеников, позволяет реализовать активное межличностное взаимодействие участников учебного процесса и на основе этого формировать межкультурную компетенцию.

Библиография

1. Аствацатуров Г. О. Liveworksheets – конструктор интерактивных рабочих листов. Сайт Дидактор [Электронный ресурс] URL: http://didaktor.ru/konstruktor-interaktivnyx-rabochix-listov/ Дата обращения: 08.02.2020.
2. Витухновская А. А. Электронные образовательные ресурсы в информационной образовательной среде школы. А. А. Витухновская, Т. С. Марченко; М-во образования и науки Рос. Федерации; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования Петрозавод. гос. ун-т. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2016. 122 с.
3. Конструктор интерактивных заданий LearningApps [Электронный ресурс] URL: http://e-asveta.adu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/servisy-dlya-sozdaniya-interaktivnykh-uprazhneniy/58-learningapps Дата обращения: 08.02.2020.
4. Куррикулум «Русский язык и литература» для гимназий с русским языком обучения V-IX классы. Кишинев, 2019. [Электронный ресурс] URL: https://particip.gov.md/public/documente/137/ro_6374_Limba-rusa-(limba-de-instruire)-gimnaziu.pdf Дата обращения: 08.02.2020.
5. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация. М., 2006. 288 с.
6. Шаблоны для создания схем в сервисе cacoo.com // Интернет-сервисы в образовании. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Омск, 17–18 июня 2015 года [Электронный ресурс] URL: http://sgls.admsurgut.ru/storage/app/media/...pdf Дата обращения: 08.02.2020.
7. Competences for Democratic Culture. Strasbourg Cedex, 2016. 76 p. http://book.coe.int

Secția 9

DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ENGLEZE ȘI FRANCEZE

CZU: 37.016:811.111

USING MOTIVATIONAL DRAMATIC ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LANGUAGE SKILLS

Tatiana Arpentii

Department of Foreign Languages and Literatures, TSU

Rezumat. Articolul prezintă descrierea unui set de activități dramatice care sunt folosite la orele de limba engleză și, care oferă studentilor oportunitatea de a vorbi limba engleză într-un mediu interactiv şi dinamic, îmbunătăţindu-le astfel abilităţile conversaţionale. Activităţile practice şi exerciţiile de actorie sunt menite să încurajeze exprimarea în limba engleză fără teamă de greşeli. dezvoltarea personala, punând accent pe dezvoltarea creativităţii, a încrederii în forţele proprii, dezvoltarea spontaneităţii, interactivităţii şi comunicării cu ceilalţi, dezvoltarea abilităţilor de lucru în echipă, încurajarea exprimării libere a propriilor idei, auto-control, creşterea empatiei şi nivelului de înteligenţă emoţională.

Key-words: drama, skills, acquisition, activity, theatre, teaching, dialogue, improvisation.

There are many reasons in favour of using drama activities and techniques in the language classroom. First of all it is entertaining and fun, and can provide motivation to learn.

Drama can foster language skills such as reading, writing, speaking and listening by creating a suitable context. Drama is a powerful language teaching tool that involves all of the students interactively all of the class period. Drama can also provide the means for connecting students' emotions and cognition as it enables students to take risks with language and experience the connection between thought and action. Teaching English as a foreign language inevitably involves a balance between receptive and productive skills; here drama can effectively deal with this requirement. Through drama, a class will address, practice and integrate reading, writing, speaking and listening. Drama also fosters and maintains students' motivation, by providing an atmosphere which is full of fun and entertainment. In so doing, it engages feelings and attention and enriches the learners' experience of the language [8].

Drama can be a valuable teaching tool. It gets students up and moving around and interacting with each other. It's particularly appealing to kinesthetic learners but can be used successfully for all learners. It also contextualizes language, making real and three-dimensional that which is on the printed page.

Students will improve the speaking and listening skills in performing scenes and also their writing skills through such activities as dialogue writing. Drama also teaches the "pragmatics" of language, how we appropriately use language to get

something done, like make a request. Finally, drama promotes class bonding: in drama classes, there is usually a great deal of comradery.

In the ESL/EFL classroom, role-playing is a powerful tool. It teaches cooperation, empathy for others, decision making skills and encourages an exchange of knowledge between the students. These aspects alone make role-playing beneficial because the students are learning from each other. Yet, there are many other positive aspects to the role-playing. Apart from the obvious development of communication skills, it encourages leadership, team work, compromise, authentic listening skills and practice with real life savior-faire. However, it does not stop there. It teaches cooperation, empathy, develops decision making skills, promotes the exchange of knowledge, builds confidence and self-esteem, refines presentation skills, encourages self-acceptance and acceptance of others, features of empowerment, pride in work, responsibility, problem solving, management and organizational skills, begets creativity and imagination.

A good drama teacher can use the practice with role-playing to contribute to the self-esteem of the students, build their confidence in using the target language (English) as well as develop many of the skills mentioned above which will carry over to real life. It is certain that self-acceptance can be encouraged in subtle ways and acceptance of others.

Drama provides an excellent platform for exploring theoretical and practical aspects of the English language [11]. The improvisation aspect of drama gives students opportunities for developing their communicative skills in authentic and dynamic situations. By using drama in the English classroom, we can use English with our students in intriguing and useful ways. The language can be used in context and makes it come to life. Drama has the potential of making the learning experience fun for the students and even memorable because it is interactive and visual.

There are many studies about using drama to learn English. Wan Yee Sam talks about the communicative approach, drama techniques, value of drama in education, advantages and disadvantages [10]. Drama is a special communication situation which makes considerable demands on the flexibility and skills of the teacher [5].

Drama puts the teacher in the role of supporter in the learning process and the students can take more responsibility for their own learning. Ideally, the teacher will take a less dominant role in the language class and let the students explore the language activities. In the student centered classroom, every student is a potential teacher for the group.

Drama for second language learners can provide an opportunity to develop the imagination of the students. The students can go beyond the here and now and even 'walk in the shoes' of another. It provides an opportunity for independent thinking [7]. Students are encouraged to express their own ideas and contribute to the whole. Creative drama will offer exercises in critical thinking and the chance for the students to be creative. A good example of this is role-plays in small groups. We propose some activities that teachers can use with their students. For example:

- *Act out the dialogue*

One of the easiest ways to incorporate drama in the classroom is to have students act out the dialogue from their textbooks. Simply pair them up, have them choose roles, then work together to act out the dialogue, figuring out for themselves the "blocking," or stage movements. This is effective for a beginning activity of incorporating drama in the classroom.

- *Reader's Theater*

Another good beginning exercise is to do Reader's Theater. Hand out copies of a short or one-act play, have students choose roles, and then read the play from their seats without acting it out. However, do encourage them to read dramatically, modeling as necessary.

- *Act out the Story*

If students are reading a short story such as "The Chaser," about the man who buys a "love potion" for his unrequited love, have students act out the story or part of the story, working in groups and assigning roles and determining the blocking. This is particularly effective with "short-shorts": brief, one-scene stories with limited characters.

- *Write the Dialogue for a Scene*

Watch a brief clip of a movie without the sound on. Have students write the dialogue for it and act it out.

More Advanced Activities

Once students have had some experience with the basics of character, dialogue, and stage movement, they can move on to some more advanced dramatics, involving more of students' own creativity and critical thinking skills.

- *Act out and Put Words to an Emotion*

Give students an emotion, such as "anger" or "fear". Have students, either singly or in groups, first act out that emotion then put words to the emotion.

- *Give "Voice" to an Inanimate Object*

What would a stapler say if it could talk? Or an apple? Have students write monologues with inanimate objects as the character. A monologue is a short scene with just one character talking, either addressing the audience, God, or himself or herself. Hamlet's "To Be or Not to Be" soliloquy might also be termed a monologue, for example.

After writing them, students can read the monologues aloud.

- *Create a Character*

Have students develop a character, writing a one-page profile on the character's background, appearance, personality, etc. Have them introduce the character to the class, explaining what interests them about their character.

- *Write a Monologue*

Using the character they've already developed, have students write a monologue for that character then perform it.

- *Mime and Dubbing*

Have students act out short scenes without dialogue. The rest of the class then supplies the dialogue, developing the "script."

- *Improvise*

Put students in groups of two or three, and assign the characters and the situation to the groups, perhaps using 3x5 index cards. Give a time limit of two to three minutes per scene. Students go from there, extemporaneously creating the dialogue and movement themselves.

For the elementary and intermediate levels there are a few of tried-and-tested drama activities. They're adaptable, to meet the learners' needs.

- **Activity 1:** Start the lesson with the ABCs

ABCs is a warm-up game that beginners, fluent speakers and everyone in between can enjoy. Ask the learners to stand in a circle. Then explain the rules. The teacher will choose one person to begin by saying the letter A. Then anyone can say B, another person C, until someone arrives at Z. Explain that the goal is to go from A to Z without speaking over each other. If two or more people say the letter B at the same time, the class must start again at A.

Each time the class re-starts the game, each person will silently make eye-contact with someone in the room, approach them, introduce ourselves, and take their place in the circle. Model this with one learner while you're explaining the activity.

Instruction-checking questions:

Who starts the game? (The teacher starts the game.)

What is our goal? (To go from A to Z without speaking over each other.)

What happens if we speak over each other? (Start again at A.)
Do we keep our same place in the circle at the start of each game? (No.)
How do we change places? (Make eye-contact and introduce ourselves.)
Extension ideas:
Change the ABCs to a language category that you want to practise. For example, countries; Angola, Brazil, Czechia. Or, jobs; accountant, barber, chef.

- **Activity 2:** Do you love your neighbour?

You can change the name of this activity to 'Do you know your neighbour' if you feel it's more appropriate for your class environment. This activity is rooted in improvisational theatre; a style of theatre that is mostly unscripted. In this game, there is a start to the script, but B's response must be on-the-spot and the other actors must respond accordingly. It works well in the language classroom because it requires everyone to listen. Teachers can also use the game to assess which learners struggle with listening comprehension, or have limited vocabulary.

In its original form, learners sit in a circle and run to change places. I've modified it so that it remains kinesthetic, but is easier to use in a classroom with desks and chairs. You can play this game with learners from CEF (Common European Framework) language levels A1 to C1. You can also extend the language to be more complex, depending on your learners' needs.
Preparation: write this drama script on the board:
A: Do you love your neighbours?
B: Yes, I do love my neighbours. Or
B: No, I don't love my neighbours, but I do love everyone who..._____
(e.g. watches Game of Thrones, reads Vogue Italia, plays tennis)
Script and procedure:
Ask the learners to stay seated, but to push their chairs away from their desks so that they can easily stand. Then, explain that you are going to practise question and answer forms of do and don't. Person A will ask someone in the class, 'Do you love your neighbours?' That person, B, has two possible responses; 'Yes, I do love my neighbours' or, 'No I don't love my neighbours.'
If person B says, 'Yes, I do love my neighbours', the two people sitting closest to B must stand. The person who was last to stand loses and becomes A, the person who asks someone else in the class if they love their neighbour.
If B responds by saying, 'No, I don't love my neighbours', they must say who they love. For example:
No, I don't love my neighbours, but I do love everyone who reads Vogue Italia.

Everyone in the class who reads Vogue Italia must stand. The last person to stand loses and becomes A. Then A asks someone in the room if they love their neighbours.

Instruction-checking questions:

What is the question that person A must ask? (Do you love your neighbours?)

What is B's positive response? (Yes, I do love my neighbours.)

What is B's negative response? (No, I don't love my neighbours, but I do love everyone who…).

When should you stand up? (When a person next to you says they love their neighbour, or you match the description of the people they love.)

Extention ideas:

Take the class outside, or to a space without tables. Using language in a new location allows the brain to make connection with another environment where English can be used.

Change the script to meet your language aims:

A: Do you love people who love apples?

B: Yes, I do. (Everyone who loves apples stands up).

Or

B: No, I don't, but I do love people who love grapes. (Everyone who loves grapes stands up).

When you think about it, drama is a method to reveal aspects of the human condition, life is nothing more than a grand series of improvisations (Price 1980). Through the games, the students begin to realize the importance of shared space, time, attention, information and ideas. The games spark spontaneity and minimize self-consciousness which often inhibits learning. The games are also good for developing concentration and trust in the classroom. While the students are having all this fun, they are developing skills of coordination, imitation while focusing on the task at hand. The improvisation enables the students to flex their emotional, mental as well as physical muscles in a safe and controlled setting.

Drama in its purest form gives the student several avenues to self-awareness. It is one of the closest literary forms to life itself. It is a dynamic process that reveals and examines aspects of the complicated lives we lead [9]. It makes sense that dramatic skills can help us become the person we want to be. In this way, drama has a wider reach than simply making us more fluent in a second language. It has the potential of making our lives better as we will be better understood and may help us become the people we want to be. Drama is all about how we present ourselves. If the student can communicate better, the more likely others will see him/her as he/she

wishes to be seen. Therefore, the skills of drama can help the student become the person that he/she wants to be.

Bibliography

1. Alber S. R., Foil C. R. Drama activities that promote and extend your students' vocabulary proficiency. In: Intervention in School & Clinic, 2003. no. 39(1), p. 22-29.
2. Crumpler T., Schneider, J. J. Writing with their whole being: A cross study analysis of children's writing from five classrooms using process drama. In: Research in Drama Education, 2002. no. 7(1), p. 61-79.
3. Furman L. In support of drama in early childhood education, again. In: Early Childhood Education Journal, 2000. no. 27(3), p. 173-178. [EJ 610 229].
4. Johnstone K. Impro for Storytellers. New York: Routledge Taylor and Francis Group, 1999.
5. Shin-Mei K., O'Neill C. Words Into Worlds, Learning a Second Language through Process Drama. Stamford, USA: Ablex Publishing corp. 1998.
6. Maley A., Duff A. Drama techniques in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
7. McCaslin N. Creative Drama in the Classroom and Beyond. London: Longman Publishers, 1996.
8. Munther Z. Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language: a Theoretical Perspective. 2010.
9. Price P. Creative Play Production in the Classroom. Yale: Yale Publishers, 1980.
10. Wan Yee S. Drama in Teaching English as a Second Language - a Communicative Approach. In: The English Teacher, vol. 9, July 1990. Malaya.
11. Whiteson V. New Ways of Using Drama and Literature in Language Teaching. Alexandria: VA., TESOL, 1996.

CZU: 37.016:811.133.1

L'IMPORTANCE DE L'ETUDE DE LA CULTURE FRANÇAISE DANS LA MAITRISE DE LA LANGUE

Nastea Bîcu, professeur de français
Collège Pédagogique "Alexei Mateevici", Chisinau

Rezumat. Articolul dat scoate în evidență aportul culturii și al interculturalității în cadrul studierii unei limbi străine, impactul culturii asupra procesului de învățământ precum și efectele acestui tip de raport.

Cuvinte cheie: Apprentissage, connaissances, culture, valeurs, compétence, interculturel.

L'approche de la culture en didactique des langues «La reconnaissance de la culture en didactiques des langues, loin de s'inscrire dans une logique de transparence et d'élucidation entraîne, au contraire l'"irruption de la complexité et l'obligation d'analyse avant toute justification et explication culturalistes». [1, p. 106]. Pour commencer, reprenons donc les questions: quelle culture enseigner? Et comment enseigner la culture en classe de langue? Interrogations apparemment banales et anodines car après que nous avons tous convenu du rapport d'indissociabilité entre la langue et la culture, la réponse à ces questions devrait être, en principe, simple et rapide et ne devrait probablement pas se poser. Cependant, comme nous pouvons le voir dans la citation en épigraphe, les choses ne sont pas si simples. Parmi ceux qui répondent à la première nous trouvons Porcher (2004) et Galisson (1991). Le premier défend un enseignement de la culture sans distinction de types tandis que le second est favorable à une centration sur la culture partagée proposant une approche basée sur ce qu'il appelle la charge culturelle. Toutefois, un détour vers l'approche communicative postulant que l'objectif de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est le développement de la compétence de communication chez l'apprenant, et vers la question des implicites culturels ainsi que tous les schémas qui l'accompagnent permet de balayer plus ou moins vite ce débat.

En effet, la grande innovation de l'approche communicative a été de rendre évident que la maîtrise des règles grammaticales ne suffisait pas pour une communication réussie et qu'il fallait donc que l'apprenant connaisse les usages sociaux de la langue. Nul ne peut douter donc que de tels usages sociaux ne sont pas véhiculés par la culture «savante» ou «cultivée» mais par la culture partagée ou comportementale. De ce fait, il faut reconnaître que même si la culture savante est nécessaire, comme le soutient Porcher (2004), elle n'est pas la plus importante ou la plus sollicitée dans un acte de communication. Le focus doit donc porter sur la culture partagée. C'est, en effet, la position de Pretceille, [2, p. 120] puisqu'elle

affirme que «la didactique des langues et cultures a (ou pourrait avoir) pour objectif, non pas la connaissance académique des cultures mais une maîtrise de la communication et donc des rapports sociaux». Ces auteurs ne sont pas les seuls à avoir proposé des entrées en matière de culture en classe de langue.

Zarate (1986) propose également une entrée basée sur le relativisme culturel en trois lignes directrices et diverses pistes; Byram (1992) propose quant à lui un travail sur les schèmes culturels, de l'apprenant et de l'étranger, en deux étapes, nous y reviendrons. Zarate (1986) part d'une comparaison des modes d'acquisition de la compétence culturelle entre un autochtone et un étranger pour tirer des conclusions qui permettent, d'une part, de comprendre la difficulté pour l'étranger d'acquérir la compétence culturelle et, d'autre part, de mettre en place des mécanismes qui permettraient d'enseigner la culture étrangère.

Selon elle [3, p. 32], prendre pour modèle la compétence culturelle du natif est une fausse piste et un objectif inatteignable car «la compétence culturelle, même optimum, de l'étranger est différente par nature de celle de l'autochtone» considérant en enfin que «c'est entretenir une illusion de fixer comme objectif pédagogique une compétence culturelle identique à celle disponible pour les membres de la culture cible». L'auteure ajoute que se fixer un tel objectif, reviendrait à ignorer que l'étranger possède une expérience culturelle d'origine qu'il ne peut pas effacer et que son adhésion à la culture étrangère n'est pas une «copie vide de sens d'un ensemble de comportements mais une évaluation de la conformité ou de l'inadéquation des valeurs de sa culture d'origine par rapport aux modèles proposés». Ainsi, l'auteur [ibidem, p. 33] propose-t-elle une approche de la culture en classe de langues basée sur la relativité culturelle parce que, selon elle, le rôle que l'on peut assigner à la classe de langue est de permettre à l'apprenant de «comprendre, à travers la découverte de la culture maternelle et étrangère, les mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture». En ce sens, le professeur de langue devrait, d'une part, entraîner les élèves à «percevoir non seulement la logique et l'ordre de systèmes culturels différents, mais aussi les mécanismes qui engendrent une adhésion aveugle à leurs valeurs» et d'autre part «sensibiliser les élèves à la relativité des taxinomies mises en œuvre pour penser le monde dans des cultures différentes» et l'auteure [ibidem, p. 35] considère que cette démarche didactique doit s'appuyer sur trois lignes directrices:

- la première consiste à mettre en lumière l'existence d'une certaine imperméabilité ou incommunicabilité entre cultures différentes (il s'agit de se rendre à l'évidence que l'apprentissage d'une autre culture n'a pas que des effets

désirables, cet apprentissage constitue une remise en cause et une redéfinition de l'identité maternelle de l'apprenant);

- la deuxième est l'apprentissage de la relativité (sensibiliser les apprenants sur leurs propres points de vues et les confronter aux points de vue de l'étranger afin qu'ils puissent dépasser l'ethnocentrisme et la peur de l'inconnu ou de l'autre);
- la troisième et dernière est la prise de conscience de l'identité (parce que la classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité car dans la confrontation à l'autre, c'est une définition de soi qui se construit, autrement dit, apprendre une autre culture permet de se connaître soi-même).

En ce qui concerne la deuxième ligne directrice, Zarate [ibidem, p. 37], souligne que «l'apprentissage d'une culture étrangère ne se situe pas seulement sur le plan intellectuel, elle doit aussi s'instaurer à travers une relation impliquante entre l'individu et les pratiques étrangères». Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'acquérir des connaissances factuelles sur la culture étrangère mais il faut aussi que l'apprenant se mette à la place de et expérimente ces pratiques et, selon elle [idem] il y a plusieurs façons de s'impliquer personnellement dans cette découverte: «On peut y entrer par jeu pour vivre à l'essai une nouvelle identité, par défi pour découvrir ses propres limites, on peut en faire une aventure temporaire, le temps d'un voyage touristique ou d'une bourse d'étude, ou une expérience prolongée de plusieurs années, on peut envisager une relation plus ou moins étroite avec la culture étrangère: à des fins uniquement professionnelles pour multiplier les sources d'information (pour lire les analyses de la presse étrangère sur son propre pays), ou privées (pour fonder un couple mixte)».

Toutefois, consciente que toutes les situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne se prêtent pas aux expériences qu'elle propose dans la citation ci-dessus, l'auteure [4, p. 38] anticipe les critiques et se défend en disant que «le contact avec la culture étrangère n'implique pas nécessairement le voyage ; on peut chercher à rencontrer la communauté francophone sur place» le plus important étant que «l'élève soit en mesure un jour de s'approprier sa relation à la culture étrangère et sensibilisé à une variété de contacts possibles». Quelques années plus tard, Zarate (1993) propose une approche de la culture en classe de langue à partir des représentations. Nous reviendrons sur la question des représentations, en classe de langue, dans le chapitre suivant. Pour l'instant disons seulement qu'il s'agit de travailler sur les images que se font les apprenants des étrangers et inversement. Autrement dit, que disent-ils, que pensent-ils de tel étranger et qu'est-ce que cet étranger pense de ces apprenants? D'après Galisson [14, p. 113], en matière

d'enseignement de la culture, il y avait deux approches ou tendances: *maximalistes* et *minimalistes*.

Les premiers «assimilent la culture à la connaissance d'auteurs (littérature), de créateurs (d'arts), de dates, de faits, de monuments (histoire) que le milieu d'origine et l'école impriment sur la mémoire des natifs favorisés». Selon lui, les partisans d'une telle approche ont tendance à vouloir représenter des étrangers à l'image des locuteurs natifs cultivés (dans notre cas des Français), c'est-à-dire qu'ils pensent que l'apprenant doit atteindre une compétence de communication semblable à celle d'un locuteur natif.

Les minimalistes, selon Galisson, partent du principe que les étrangers ne cherchent pas à ressembler aux natifs mais qu'ils aspirent davantage à être pris tels qu'ils sont. Par conséquent, les minimalistes, définissent la culture non pas comme une somme de connaissances à engranger mais comme une clé pour comprendre les autres et être compris d'eux. C'est pourquoi ils privilégient la culture comportementale, directement liée au quotidien vécu des locuteurs au détriment de la culture encyclopédique. Et d'après Galisson [idem] qui se considère lui-même comme un minimaliste, l'objectif principal de la didactique des langues et cultures n'est pas de transformer les apprenants en accumulateurs d'un savoir savant: «Qui catégorise arbitrairement les individus […] mais il est de faire accéder à une culture de base, tout aussi utile à partager avec des étrangers qu'avec les autochtones, dans la mesure où elle est la culture de tous et de chacun, qui sert à comprendre et à se faire comprendre au quotidien». Pour viser un tel objectif, Galisson (idem) propose une approche basée sur la charge culturelle de certains mots.

En effet, d'après lui, les mots transportent une certaine charge culturelle partagée (désormais CCP) définie comme étant «la valeur ajoutée à la signification ordinaire du mot» car certains mots sont «chargés d'implicites culturels qui fonctionnent comme signes de reconnaissance et de complicité» qui peuvent jouer un rôle d'inclusion de l'interlocuteur dans le groupe social – s'il comprend – ou un rôle d'exclusion – s'il ne comprend pas. Nous trouvons ici une similarité avec ce que préconise Zarate plus haut. Enfin, Byram (1992) propose un enseignement de la culture basé sur une approche en termes de «symboles et significations». D'après lui, cette perspective peut rendre un individu capable «d'interpréter des phénomènes sociaux et de choisir son propre comportement en harmonie avec les systèmes de signification partagés par tous les membres d'une société donnée». Ainsi, selon cette approche, enseigner la culture «consiste à permettre aux élèves de connaître de nouveaux systèmes de signification et les symboles qui s'y rattachent, c"est

l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences, et leur donner à réfléchir sur leur propre culture et sur leur compétence culturelle».

Par ailleurs, Byram [12, p. 37] considère que les apprenants abordent l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère en ayant un certain bagage culturel qui leur est impossible de laisser à l'entrée de la salle de cours. Byram [ibidem, p. 154] part du principe que les schèmes incarnant le sens qu'ont les individus de leur propre identité ethnique déterminent la manière dont ils appréhendent d'autres cultures et le sentiment ethnique d'autres personnes. Ce sont donc ces schèmes qui doivent changer si l'on veut obtenir une modification dans la façon dont ces individus perçoivent les autres, et dans leurs attitudes vis-à-vis d'eux. Pour que les modifications aient lieu il faut que les élèves soient confrontés à d'autres schèmes mais il ne suffit pas de les mettre en contact, il faut aussi les piloter. Un enseignement purement linguistique n'aura pas de retombées bénéfiques, au contraire, cela peut contribuer à renforcer le sentiment de rejet envers l'étranger. En partant de cette réalité, l'auteur [ibidem, p. 155] propose de présenter la culture étrangère en classe de langue en jouant sur les schèmes de l'identité ethnique de l'apprenant et ceux de l'étranger en deux étapes: Dans la première, l'auteur propose de commencer par les schèmes de l'identité ethnique des élèves. Pour cela, les professeurs de langues pourraient présenter aux élèves la vision qu'a l'étranger de leur propre identité ethnique. Cependant, l'auteur considère toutefois qu'il est essentiel de veiller à ce que cette vision de l'étranger ne soit pas brutale ou très différente de celle que se font les apprenants de leur propre culture, sous peine de renforcer les attitudes de rejet envers l'étranger et de produire des effets indésirables de l'enseignement d'une culture en classe de langue car comme il [ibidem, p. 34] le rappelle, l'objectif de cet enseignement serait plutôt de «contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance», entre les individus appartenant à des cultures différentes .

Dans la seconde étape, l'auteur propose d'aider les élèves à réexaminer leurs façons de voir les étrangers, à changer les schèmes qu'ils ont des cultures et des peuples étrangers en général et de la culture étudiée en particulier, en les confrontant à la vision que l'étranger particulier a de sa propre identité ethnique. En ce sens, dans l'enseignement-apprentissage du français dans autres pays, les enseignants peuvent commencer par présenter la vision des Français quant aux pratiques culturelles caractéristique et, ensuite, aborder leur point de vue sur leurs propres pratiques culturelles. Cependant, l'auteur reconnaît que cette tâche n'est pas évidente car se pose le problème de la disponibilité et de l'accès aux documents et au matériel que

les enseignants pourraient utiliser en classe. À cela s'ajoute une autre difficulté d'ordre méthodologique, et probablement éthique, qui tient au problème à déterminer les pratiques culturelles qui seraient représentatives pour être enseignées comme pratiques culturelles d'un ensemble national. Nous pouvons ainsi conclure que l'auteur propose une approche et des étapes pour lesquelles il reconnaît les limites, voire l'inefficacité. En effet, pour le contexte qui est le nôtre, il serait difficile, voire impossible, de trouver des documents présentant le point de vue d'un Français sur la Moldavie par exemple. Les auteurs proposent de recourir aux guides touristiques, mais la question est de savoir si l'on peut considérer ceux-ci, dont le but est d'attirer les clients coûte que coûte, comme une source d'informations de la culture étrangère ou nationale. En analysant les propositions de Byram nous concluons cependant que l'enseignement de la culture peut se faire à l'aide des connaissances mutuelles entre la culture des apprenants et la culture étrangère. Toutefois, la question qui peut se poser vise à savoir si les apprenants de notre contexte de recherche savent quelque chose de la culture française, dès lors que la plupart n'est pas encore utilisatrice ou bénéficiaire des médias qui leur permettraient de se faire une idée de la culture cible. D'après cet auteur [ibidem, p. 37], avoir pour but la compréhension du langage humain et de la culture induirait de ne pas définir de tels objectifs en termes de performance et de comportement identifiables de façon précise et à un moment défini.

Au contraire, il faut les définir en termes d'enrichissement et de prise de conscience chez l'apprenant de ses connaissances intuitives sur la langue et la culture. Ici, se trouvent toute la difficulté et la complexité de la prise en compte de la culture en classe de langues: enseigner la culture non pas sous forme de connaissances académiques et l'évaluer en sachant que cela ne peut se faire de manière clairement identifiable.

Références

1. Adallah-Pretceille M. Vers une pédagogie interculturelle. Paris: Publications de la Sorbonne. Institut national de recherche pédagogique, 1986.
2. Abdallah-Pretceille M. Langue et identité culturelle. Dans: Enfance, tome 44, no. 4, 1991. p. 304-309.
3. Abdallah-Pretceille M. L"éducation interculturelle. Paris: PUF, 1999.
4. Abdallah-Pretceille M., Porcher L. Éducation et communication interculturelle. (2e éd.). Paris: PUF, 2001.

5. Barthelemy F., Groux D., Porcher L. Le français langue étrangère: Cent mots pour. Paris: L'Harmattan, 2011.
6. Barthelemy F., Groux, D. Coord. Quarante ans d‟interculturel en France: Hommage à Louis Porcher. Paris: L'Harmattan, 2016.
7. Beacco J-C. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In: Blanchet Ph., Chardenet P. Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures: approches contextualisées. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2011. p. 31-40.
8. Bigot V., Cadet L. Discours d‟enseignants sur leur action en classe: enjeux théoriques et enjeux de formation. Paris: Riveneuve, 2011.
9. Billig M. Racisme, préjugés et discrimination. In: Moscovici S. Psychologie Sociale. 3e éd. Paris: PUF, 201). p. 451 – 474.
10. Blanchet Ph. Conférence d‟ouverture du 6e Colloque International, 2014, juin.
11. Adcuefe-Campus FLE. Les cultures dans la formation aux langues: enseignement, apprentissage, évaluation. Université Lille 3.
12. Blanchet Ph. L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 - Haute Bretagne, 2004.
13. Boyer H. Langue et identité: sur le nationalisme linguistique. Limoges: LambertLucas, 2008.
14. Byram M. Culture et éducation en langues étrangères. Paris: Éditions Didier, 1992.
15. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997.
16. Byram M., Zarate G., Neuner G. La compétence socioculturelle dans l‟apprentissage et l‟enseignement des langues. Paris: éditions du conseil de l'Europe, 1998.
17. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Développer la dimension interculturelle dans l‟enseignement des langues: une introduction pratique à l‟usage des enseignants. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.

CZU: 37.016:811.111

TEACHING VOCABULARY AS ONE OF THE ASPECTS OF THE LINGUISTIC SUB-COMPETENCE AT THE INTERMEDIATE LEVEL

Elena Bîzgu, teacher of English
Theoretical lyceum "Ștefan cel Mare" Chisinau

Language teaching methodology has gone a long way from being based on dogmatic beliefs about the only good way of teaching to being based on insights into processes of second language acquisition and the dynamics of the language classroom itself. The methodology of teaching English improves the process of teaching by offering to the teachers the methods of obtaining good results in their work and making them conscious of different purposes in view.

It is a fact that there is no language without words and words are the building-blocks of a language. Although vocabulary learning was often left to look after itself and given little priority, in recent years the status of vocabulary has changed. Researchers believed that there were strong reasons for a systematic and principle approach to vocabulary by both the teachers and learners, the consensus of opinion seems to be that the development of a rich vocabulary is an important element in the acquisition of a second language.

Vocabulary is one of five core components of learning instruction that are essential to successfully teaching children how to read. These core components include phonemic awareness, phonics and word study, fluency, vocabulary, and comprehension. Vocabulary knowledge is important because it encompasses all the words we must know to access our background knowledge, express our ideas and communicate effectively, and learn about new concepts.

A. H. Duin and M. F. Graves said that words embody power, words embrace action, and words enable us to speak, read, and write with clarity, confidence, and charm [3]. Vocabulary can be defined as the words we must know to communicate effectively: words in speaking (expressive vocabulary) and words in listening (receptive vocabulary). Knowing a word involves an understanding of the word's definition as well as the word's approximate contextual usage. Researchers agree knowing a word is an incremental process that takes time and repeated exposures. C.B. Zimmerman (1997) was even more specific when she indicated this process includes three primary aspects: understanding the subtleties of a word's various meanings, the ranges of those meanings, and the suitability of the word in context [11]. Thus, a student will often not understand a word after only one or two experiences with the word.

According to Gardener vocabulary is not only confined to the meaning of words but also includes how vocabulary in a language is structured: how people use and store words and how they learn words and the relationship between words, phrases, categories of words and phrases. Cummins (2012) states that there are different types of vocabulary:

Reading vocabulary, which refers to all the words an individual can recognize when reading a text.

Listening vocabulary, it refers to all the words an individual can recognize when listening to speech.

Writing vocabulary, this includes all the words an individual can employ in writing.

Speaking vocabulary, this refers to all the words an individual can use in speech [2].

Learning vocabulary is an ongoing process that takes time and practice. Vocabulary acquisition requires continual repetition in order for effective vocabulary learning. Vocabulary acquisition is not something a student can spend time learning or memorizing, like grammar, and be successful. Acquisition requires the learner to be disciplined, spending time each day working on words he/she does not know in order for learners to remember high frequency words and put them into their long term memory, P. Nation and R. Warring (1997) stated that learners need to encounter the word multiple times in authentic speaking, reading, and writing context at the student's appropriate level [7]. Developing lessons, which allow the student to encounter new words multiple times, allowing them to put the new words into his/her long term memory can be time consuming. Developing word lists from the context of the lesson can reduce the workload, enabling the student to encounter the word multiple times through reading, listening, and speaking.

S. Stahl and M. Fairbanks (1986) found that vocabulary instruction needed to include considerably more than just definitions or short sentences containing the word to improve comprehension [9]. A combination of methods may be needed to provide the necessary depth of knowledge about each to-be learned word. Thus, in order to increase comprehension, instruction must often go beyond the passive, somewhat superficial act of memorizing definitions or doing vocabulary worksheets. Instead, instruction needs to help students develop fairly thorough understandings of words important to the read text.

There is a tremendous need for more vocabulary instruction at all grade levels by all teachers. The number of words that students need to learn is exceedingly large;

on average students should add 2,000 to 3,000 new words a year to their reading vocabularies. For some categories of students, there are significant obstacles to developing sufficient vocabulary to be successful in school:

• *Students with limited or no knowledge of English.* Literate English (English used in textbooks and printed material) is different from spoken or conversational English. This can present challenges as these students try to make sense of the English they read, especially at the middle and high school levels.

• *Students who do not read outside of school.* The amount of time spent reading and the amount read are important. For example, a student who reads 21 minutes per day outside of school reads almost 2 million words per year. A student who reads less than a minute per day outside of school reads only 8,000 to 21,000 words per year.

• *Students with reading and learning disabilities.* Weaknesses in phonemic awareness, phonics, and word analysis skills prohibit students from reading grade-level content material and the rich opportunity this offers for encountering new, content-related words that can only be found in written English.

• *Students who enter school with limited vocabulary knowledge.* At first-grade, high-performing students know about twice as many words as low-performing students, but that differential gets magnified each year, resulting in high-performing 12th grade students knowing about four times as many words as the low performing 12th graders.

Learning vocabulary is fundamentally about learning definition of words. Many teachers believe that defining words before reading a text is an effective instructional technique to support vocabulary growth and enhance reading comprehension; however, research indicates otherwise. For example, the popular practice of requiring students to find definitions of words and write those words in sentences before reading appears to have little apparent impact on their word knowledge and language use, and has not improved student comprehension of texts that contain those words.

Similarly, J. Allen (1999) identifies three reasons why strategies that focus on word definitions are not effective: (1) a word can have multiple definitions and meanings depending on the geographic location in which a person lives, (2) a word can have a definition that may not be correct in a particular context, and (3) definitions of words often lack adequate information for students to use them correctly [1]. These findings suggest that learning vocabulary is more complex than simply memorizing definitions of words; rather, it involves seeing, hearing, and using words in meaningful contexts. Strategies that focus on word recognition and word use in meaningful contexts is most likely positively affect vocabulary growth.

Without some knowledge of vocabulary, neither language production nor language comprehension would be possible. Thus, the growth of vocabulary knowledge is one of the essential pre-requisites for language acquisition and this growth of vocabulary knowledge can only be possible when teachers employ effective vocabulary teaching and learning strategies, which are the objectives of this research thesis.

Nowadays the vocabulary learning process is divided into three stages. These stages are essential for a successful teaching process. Each stage has an exact function in teaching vocabulary knowledge, but all the stages lead to a well comprehension of the text such as the students are able to make discourse about the text. In these stages are included some strategies or methods while teaching vocabulary. The teacher's role is to improve the reading skills. So, the stages are: presentation, practice and testing.

Both McCarthy and Thornbury (2007) suggest two general possibilities of arranging vocabulary *presentation*. The teacher provides the learners with the meaning of the words and then progresses to introduction of their forms or vice versa – the form is introduced first, followed up with illustration of the meaning. In the latter, forms are often presented in text or another form of context and students are encouraged to discover meanings and other properties of words themselves. This type of activity is called the discovery technique [10].

Ways to present vocabulary

There are lots of ways of getting across the meaning of a lexical item.

Illustration. This is very useful for more concrete words (dog, rain, and tall) and for visual learners. It has its limits though, not all items can be drawn.

Mime. This lends itself particularly well to action verbs and it can be fun and memorable.

Synonyms/Antonyms/Gradable items. Using the words a student already knows can be effective for getting meaning across.

Definition. It should be clear. Questions will be asked to check what have they understood properly.

Translation. If you know the students' L1, then it is fast and efficient.

Remember that not every word has a direct translation.

Context. Think of a clear context when the word is used and either describe it to the students or give them example sentences to clarify meaning further.

After presentation, learners should be provided with plenty opportunities to *practice* the newly gained language since it is crucial for successful remembering.

This is done by various forms of practice activities. In the first stage, usually mechanical practice is applied in the form of some of kind of oral repetition. Furthermore as Thornbury claims, it is necessary to integrate new vocabulary into existing knowledge in the mental lexicon, which is done by types of activities, where students make judgements about words, e.g. matching, comparing etc. This mechanical practice is then followed by more open and communicative activities where learners are required to incorporate the newly studied words into some kind of speaking or writing activity. This is often provided by various pair-work or group-work activities.

Students need to acquire the ability to store the information for as long as possible. Thornbury (2004) summarized a research into memory, which suggests principles supporting the process of permanent or long – term remembering. Firstly repetition, yet what he means is repetition of encounters with a word e.g. in reading. Furthermore, he stresses the importance of retrieval and use of the new words. While practicing, learners should make decisions about words, e.g. match rhyming words or use new items to complete sentences [10].

Some activities to help students practice new vocabulary could include: Divising written role – plays; Creating spoken role – plays; Writing letters and emails; Writing postcards; Writing diary entries; Taking part in question and answer sessions with a partner; Playing games such as Bingo, crosswords, Hangman; Matching pictures with words; Asking questions in a group; Creating stories.

There comes a time when *testing* what level of knowledge or skill has been acquired becomes a must in any area of language knowledge and use. As one of the most important components of language knowledge, vocabulary also needs to be tasted at some point. In this respect, Harmer (1991) state that if language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and flesh [4]. More specifically, Nation (2005) views that *testing* vocabulary knowledge is needed in order to measure how well a particular word is known. Furthermore, *testing* vocabulary knowledge is also important in solving reading problems [6]. Read (2000) states that here is a long tradition on vocabulary work in reading research because of strong, well-documented association between good vocabulary knowledge and the ability to read well.

The activities required in testing stage are: Associations, Role-playing, Blackboard Bingo, Character posters, Crosswords, Draw a word, Favourite words, Miming, Flashing.

Teaching vocabulary is not just conveying the meaning to the students and asking them to learn those words by heart. If teachers believe that the words are worth explaining and learning, then it is important that they should do this efficiently. It is very important how the teacher puts together these methods and strategies for successful teaching vocabulary knowledge. Teachers should use different techniques and activities in teaching English vocabulary to motivate the learners, enrich their vocabulary and enable them to speak English properly.

Bibliography

1. Allen J. Words, words, words: Teaching vocabulary in grades 4–12. Portland, ME: Stenhouse, 1999. p. 151.
2. Cummins J. How long does it takes for an English language learner to become proficient in a second language? In: E. Hamayan & R. Freeman Field (Eds.), English language learners at school. Philadelphia, PA: Caslon, 2012. p. 9-37.
3. Duin A.H., Graves M.F. Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. In: Reading Research Quarterly, 22(3), 1987. p. 256-330.
4. Harmer J. The practice of English Language Teaching. London: Longman Group UK Limited, 1991. p. 442.
5. McCarten J. Teaching Vocabulary. USA, Cambridge University Press, 2007. p. 34.
6. Nation P. Teaching vocabulary. Cambridge, 2005. p. 196.
7. Nation P., Warring R. Vocabulary size, text coverage and word lists. In: N. Schmitt, M. McCarthy, (Eds.). Vocabulary: Description acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 6-19.
8. Read J., Assessing Vocabulary, Cambridge University Press, 2000, p. 271
9. Stahl S., Fairbanks M. The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. In: Review of Educational research, 56, 1986. p. 721-810.
10. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Essex: Pearson Education Limited, 2004. p. 263.
11. Zimmerman C.B. Historical Perspectives in Second Language Vocabulary Instruction. In: J. Coady& T. Huckin (Eds.). Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 5-59.

CZU: 372.8811.111

THE ASSESSMENT OF MEANING CUES WHILE USING THE STRATEGY OF RUNNING RECORDS

Radu Burdujan, PhD
Department of Foreign Languages and Literatures, TSU

Abstract. Reading is considered one of four basic language skills. One of the most popular informal strategies of reading skill assessment undertaken in schools is called running records. Therefore, besides scoring word reading accuracy, the teacher should also assess the overall text comprehension by student, in other words spot meaning cues, structural cues and visual cues.

Key-words: running records, MSV cueing system, meaning cue, structural cue, visual cues.

Reading as one of four basic language skills is an important gateway to personal development, and to social, economic and civic life [4]. While improving the reading skills the student reduces unnecessary reading time, becomes more focused on the content and more selective. The levels of understanding and concentration are also increased.

Guided reading produces a teaching - learning process where teacher and students work together to make meaning of challenging text. One of the most popular informal assessment strategies of reading comprehension undertaken in schools is called running records. [1] Running records were developed by Marie Clay as a method to record and analyze reading behaviors, self-corrections, and substitutions made by students. Before using a running record, teacher has to make sure that the chosen text follows the same level of student's language knowledge.

The tool allows teachers to plan an appropriate instruction after analysis of specific patterns in student behaviors. Also, the teacher gets an overview of students' reading abilities over a period of time.

So, running records are both an aloud assessment and an observation. Their goal is to see the impact of strategies used by teacher in class, and to find out if the reading-level of the student is advancing.

A Running Record doesn't consist only of the recording of right and wrong words, but also spotting all behaviors of the student while reading the text, like body language, the reader's attitude, manner, accuracy, and understanding. The words pronunciation while reading doesn't always reveal the student's comprehension of the text.

That is why, besides scoring word reading accuracy, the teacher should also assess the overall text comprehension by student, in other words spot meaning cues, structural cues and visual cues [2].

Meaning cues point out what a student is thinking about while he/she is reading a text. The cues are taken from the context of the fragment, the meaning of the sentence, and even illustrations in the text.

For example, the student may say "forest" when encounters the word "wood". Such errors don't affect the whole text comprehension. To decide whether the reading behavior reflects the use of a meaning cue, the teacher should judge if the substitution makes sense.

Before proceeding to the meaning cues assessment, the teacher chooses a fragment that is appropriate for the student's reading level. The fragment should be between 100-150 words long. Then, prepares the running record form: a double-spaced copy of the text read by the student, so that the notes on cue strategies can be recorded quickly during the evaluation.

Meaning cues estimate reader's ability to gather a text's basic message by making meaning of it. Readers think and evaluate the content they read. They check whether the sentence "makes sense", or not. Meaning-appropriate errors are called miscues, and do not disturb the general understanding of the sentence or paragraph. It is important to record and analyze all miscues under both the error and the self-correction columns of the running record.

When analyzing a Running Record, for each error, the teacher should answer the following question: Does the child's attempt make sense considering the story background, information from pictures, and meaning in the sentence? If the answer is positive, than the student has used meaning cues, and is circled in the error column. When dealing with self-corrections, it is circled in the self-correction column.

Table 1. Example of a Meaning Cue

	cues used	
<u>forest</u>	E	SC
Outside of snakes, there was nothing dangerous about the wood.	Ⓜ S V	M S V

One reason why "wood" is substituted by "forest" is that the word *wood* may be absent in the student's vocabulary, but the word *forest* is present. The teacher should circle the *M* in the running record because these two words have nearly the same meaning and don't influence much the whole plot.

Structural (Syntactical) Cues deal with the knowledge of the grammar and structure of English to make the text sound right.

When analyzing a Running Record, in the case of structural cues the teacher should answer the following question: Does the student's attempt sound right considering the structure and syntax of the English language? If the answer is

positive, than the student has used structural cues, and is circled in the error column. When dealing with self-corrections, it is circled in the self-correction column.

Table 2. Example of a Structural Cue

	cues used	
<u>sitting</u>	E	SC
A small puppy was standing quietly by the door.	**M Ⓢ V**	**M S V**

As teacher may notice the -ing form of the verb is respected, that's why the *S* in the running record should be circled. The student kept the grammar form of the verbal phrase (past continuous), although the meaning may be distorted, or not.

Visual Cues deal with the way letters and words "look like." Readers see the visual features of words and letters and then connect these features to their knowledge of the way words and letters sound.

When analyzing a Running Record, in the case of visual cues the teacher should answer the following question: Does the child's attempt visually resemble in any way the word in the text? If the answer is positive, than the student has used visual cues, and is circled in the error column. When dealing with self-corrections, it is circled in the self-correction column.

In the example below, the reader substituted "threat" for "treat". The difference from the meaning cue is that, in this case the sentence neither makes sense nor sounds right from the point of view of the English grammar and syntax. However, the two words resemble one another visually, which means that the reader used visual cues.

Thus, the student used visual information, or spelling of the word, and then tried to predict though wrongly the whole word. This happens quickly, and may affect the meaning of the whole fragment if the mispronounced word is important for the text comprehension.

Table 3. Example of a Visual Cue

	cues used	
<u>treat</u>	E	SC
The thunder storm wasn't the main threat.	**M S Ⓥ**	**M S V**

The V was not circled when the student substituted *wood* with *forest* because there is no similarity between the letters of these two words. However, another case is with *treat* and *threat*. In the second word digraph *th* and therefore specific English sound [θ] is replaced with a letter *t* and therefore the sound [t], which changes totally the meaning of the text.

It happens very often that an error to comprehend two or even all three cues. In this case, the teacher should encircle all cue letters.

Table 4. Example of a Combined Cue misuse

Arctic The Atlantic is the saltiest of the great oceans.	cues used	
	E	SC
	Ⓜ Ⓢ Ⓥ	M S V

In *conclusion* we can state that a running record is slightly more formal than simple observation assessments. The strategy of running records is an easy tool for measuring reading fluency which provides teacher with an analysis of what happened, measure students' progress and plan appropriate instruction. The teacher also has the evidence of what the child is able to do, ready to learn, and learning over a period of time.

The meaning, structure, and visual (MSV) cueing system allows students to problem-solve difficult text counting on their prior knowledge. While using this system, students should be always guided by three questions: 1) Does it Make sense? 2) Does it Sound right? 3) Does it look right? [3] These questions help students improve their reading experience and develop their reading skills.

Bibliography

1. Alphakids Assessment. How to take Running Records. Scholastic Canada Ltd., Canada, 2002.
2. Burdujan R. The assessment of reading behaviours while using the strategy of running records. Materialele conferinţei republicane a cadrelor didactice, 1-2 martie, vol. III. Chişinau: UST, 2019.
3. Harris V., Grenfell M. Modern Languages and Learning Strategies. In: Theory and Practice, Psychology Routledge. London and NY, 1999.
4. Holden J. Creative Reading. London: Demos, 2004.

CZU: 372.8811.111

SECOND LANGUAGE ACQUISITION IN EARLY CHILDHOOD

Svetlana Burea-Titica, PhD
Tiraspol State University

Language acquisition in this paper conceptually gets foundation from linguist and educational researcher Stephen Krashen, "acquisition" is what children undergo when they acquire their first language. It requires meaningful interaction and natural communication. It is different from *learning* a language through formal instruction [6, p. 37-90].

A close examination of studies from the related fields support the idea that earlier is better and outline another concept found out in the empirical studies that is called "Critical Period". What is critical period? The critical period hypothesis refers to a time in human development when the brain is predisposed to success in language learning. The idea of critical period was introduced by Penfield and Roberts. According to them a child's brain is more plastic compared with an adult one and before the age of 9 the child is specialist in learning to speak in a foreign language, he can learn 2-3 languages as easily as one. Penfield says that plasticity of the brain helps him to become skillful in acquiring units of language [3].

Lenneberg, based on studies in the field of neurophysiology, as applied to the brain, argues, that the acquisition of language is an innate process determined by biological factors which limit the critical period for acquisition of a language from roughly two years of age to puberty. Lenneberg thinks that after acquiring literacy the brain loses plasticity and make post –adolescent language acquisition difficult.

Another well-known scholar in second language acquisition, Krashen, accept that Piaget`s cognitive stage of formal operation beginning around puberty may be the basis for a close of the critical period for the second language acquisition.

Pinker describes the age effect in learning a foreign language saying "Acquisition of a normal language is guaranteed for children up to the age of six, is steadily compromised from then until shortly after puberty, and is rare thereafter".

Robertson agrees with previous points of view and names "critical period" "windows of opportunity". According to Singleton and Ryan, people who begin learning a second language in childhood in the long run may generally achieve a higher level of proficiency than those who begin later (cf. Singleton and Ryan, 2004). The role of critical period in second language acquisition is still much debated. It becomes very clear that physiological aspects of human development advantage the early childhood foreign language acquisition.

In conclusion, studies shape the idea that children, adolescents and adults have physiological, cognitive and psychological differences in foreign language acquisition. Children are intrinsically better learners, while adolescents and adults have cognitive skills and self-discipline which enable them to learn more. According to the cited conclusions for successful second language acquisition it is very important to shape adequate learning setting.

Piaget`s theory of cognitive development stages, children process languages through sensory experience, and intelligence develops in the form of motor actions, young learners receive more concrete input. Learning should involve concrete references in the language and actively engaging tasks.

To this regard, is important to state fundamentally the main characteristics of second language acquisition according to psycho-pedagogical, physiological aspects of the discussed learning age-early childhood language education.

According to Slattery and Willis, very young learners [apud.5]:

- Acquire through hearing and experiencing lots of English, in much the same way as they acquire their first language.
- Learn through doing things and playing: they are not consciously trying to learn new words and phrases – for them it is incidental.
- Love playing with language sounds, imitating and making funny noises.
- Are not able to organize their learning. Often they will not realize that they are learning a foreign language. They simply see it as having fun!
- May not be able to read or write in their mother tongue, so it is important to recycle new words and expressions through talk and play.
- Will have their grammar develop gradually on its own provided they hear lots of English and learn. We need not avoid using the mother tongue since such use offers a sense of security to children, and caters for their need to communicate and puts them at ease (Reilly and Ward, 2003). Cameron (2001) too supports use of the mother tongue in a young learner classroom for such purposes as giving instructions, organizing classroom activities and establishing classroom rules [apud. 3,6].

The learning environment matters a lot when speaking about second language acquisition, so as, it is a product of active, repetitive, and complex learning.

It was found out that babies begin to understand about twice as fast as they speak. So understanding is key to language acquisition. Being exposed to the language is key. Researchers say that by 3, a child's brain is twice as active as an adult brain. Not only that, current research in brain imaging technology has proven

that the relationship between a child's exposure to a language and their brain development is interdependent.

So essentially, learning a language or an additional language at a very young age has the advantage of the child is tapping into their natural abilities to hear the sounds of another language. And also when they're very young, they're not thinking about the language. They're just hearing it naturally, and it's a tool for them. It's a means of communication, so they're not affected by thinking about whether it sounds silly or if it's used in an authentic way. So they're not inhibited. Very young children love playing with sounds. They love hearing new sounds. And when they hear a new song, they like to join in. They move their bodies to the sounds, so they enjoy rhymes and songs. They enjoy the rhythm of a song or a chant. So they're naturally drawn to this. They're fascinated by language, and they're not afraid to play with language. So they have the advantage of, for example, saying all the sounds that an animal makes, or the sounds in the forest, and the sounds that they hear around them, and the sounds of new words, and unfamiliar words from an unfamiliar language to them-they're not afraid to play with that.

And so this constant repetition of language really helps them hardwire their brains to remember structures, and language, and vocabulary sounds, pronunciation. And so they're doing all of this in a playful natural way and really building the blocks for future language learning success.

From the mentioned above can be concluded that learning the second language at very early age should happen in a natural way, in an emotionally balanced and safe environment where children practice playful interaction through repetitive, active way will lead to language acquisition.

Playing allows children to find out about things, try out and practice ideas and skills, take risks, explore their feelings, learn from mistakes, be in control and think imaginatively. There are many *different types of play.* There are: *heuristic play, solitary play, parallel play and cooperative play.*

Another division outlines the following types of play:

- Adult-led activities and play-provide opportunities for introducing new knowledge or ideas, and for developing and practicing skills.
- Adult-initiated activities represent "freer practice", where the kids are given the lead by the adult, though they can adjust the activity to some extent. The learning focus is still very clear and well planned by the adult.
- Child-led play -It may involve play of many types, based on the child’s own motivation, and remains under the child’s control. Children are in charge; they

are curious and have an infinite amount of unique ideas. Learning is deep and complex when a child is interested in something, they ask lots of questions and seek all the possible answers to their questions (learning on multiple levels). They have time to explore, investigate, and experiment.

In conclusion, play should be seen as crucial as it allows the child to develop in all areas, emotional, social, physical and physiological. Playing while learning English is the best way to start with it, the second language can be integrated naturally, without a great effort. Playing and experimenting with the language is a natural approach of learning an additional language.

Another factor that emphases the language acquisition is *motivation*. How should the teacher deal with it to facilitate language learning? Children in the early years need personal, social and emotional well-being for any learning to take place. Child motivation is measured according to his actions during a task or activity such as perseverance, being highly engaged.

When speaking about motivation, children have a natural curiosity that lead them to discover the world around them, make them intrinsically to experience, explore and learn. Intrinsic motivation does seem to come naturally. The educators use reward to dampen or monitor children behavior. The use of reward system must be interchanged with intrinsic motivation in time.

James Nottingham, teacher, education consultant and founder of Challenging Learning, explains why important reward is at this age and the way it is practiced. Educators praise children for a good behavior and this is important because it tells the children that they value. Extrinsic motivation must be used at an early age 2-4 years and then to move from extrinsic to intrinsic motivation for example through the use of modeling or example show the child that behaving well is important, mainly of how it impacts on others. Also is important do not over praise it can become a replacement for intrinsic motivation and then the child might actually stop doing things for the pleasure of doing them and do them to get praised by an adult. Learning a language at this age cannot become a fact that motivates children. They learn language while exploring and communicating, that is very important to expose children to English and they will catch words and short sentences, small commands.

The teacher builds language forms showing interest and building communication. Through real and positive interactions, very young children learn English as an additional language; they are exposed to language in a way that is meaningful and enjoyable. By interacting with children in real situations, the teachers show real interest and build communication.

Asking questions is an authentic way of interacting with children. Some questions work better than others and a child will see straight through any false attempts at conversation.

- A **closed question** provides options to choose from. If children are learning English as an additional language, sometimes a closed question is more useful, instead of asking the open question *"How are you?"* try asking *"Are you happy or sad?"*
- If there is a context, and the teacher has been looking at different things that make the children happy (singing, playing with toys, lots of bubbles in the bath), he can of course ask **open questions**, for example "*what makes you happy?"*
- **Concept checking questions** help the teacher to check whether a child has understood a particular concept. These types of questions are especially useful for children learning English, for example *"What color is that? How many blocks are in your tower? Did the feather sink or float?"*

Other useful questions, such as *"Could you put the paintbrushes in the sink please?"*" not only have a context, but encourage helping out at the same time.

The teacher can **show interest** in a child's projects by asking things like *"Have you watered the plant today?"*

When we **ponder** over something, we say *"I wonder what…* 'you can encourage creative thinking with these types of questions, for example *"I wonder what will happen when we mix these colors?"*

The adults can also lead children gently down a particular path without imposing their own ideas by asking **questions that guide** or plant an idea, for example *"Do you think another piece of tape will help it stick?"*

Some questions may not get much of a response, because for the child they don't make sense. Avoid questions that might put the children on the spot and make them worried that they don't know the right answer. **Encouraging and prompting** the right answer will make them feel a lot more comfortable and willing to take a risk.

The teachers will *start building language* forms from *asking questions* and coming to child world. How does it function? When a child says a word, "car" for example, the teacher puts the word into a sentence, according to the context they are in. For instance, "Do you want a car?" or "Yes, it's a car, a blue car." The idea is to be natural and use short sentences that children can easily pick up and start using by themselves when they're ready. If child says only one word, the teacher *gives him a compliment* (good job) and then repeat a word or use it in a sentence (Yes, It's a car.)

and then connect it with the activity that this word was mentioned. Children sometimes don't use English while playing but that is not a problem, because they can form a relaxed atmosphere and they are not forced to speak in English. They will speak when they will be ready. It is just important that they are exposed and immersed in English.

The adult can also comment on what the child is doing, *adding interest* and inputting language at the same time. For example, the adult sees the child brushing a doll's hair and says “she's got very long hair, hasn't she? And it's so shiny.” The child isn't expected to respond by saying anything, but they're hearing language that's connected to what they're doing, and being encouraged to reflect on things as they play.

In conclusion, the idea concerned with second language acquisition” the earlier the better” was validated by many researchers. It is supported through physiological facts. Psycho-pedagogical aspects are seen as the main facilitator of second language acquisition in early childhood. Right approach so as building natural communicative activities contributes to efficient language learning.

Bibliography

1. Coppieters R. Competence differences between native and near-native speakers. Language, 63(3), 1987. p. 544-573.
2. Dulay H., Burt M. Language Two. New York: Oxford University Press, 1982.
3. Ellis R. Understanding of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1986.
4. Ekstrand L. Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning. In: S. Krashen, R. Scarcella and M. Long (eds.). Child-Adult Differences in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1976.
5. Harley B. Age in Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 1986.
6. Krashen S. Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. Language Learning, 23, 1973. p. 63–74.
7. Lenneberg E. H. Biological Foundations of Language. New York, 1976.
8. Snow C. Second language learners and understanding the brain. In: A. M. Galaburda, S. M. Kosslyn, and Y. Christen (eds.). The Languages of the Brain. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002. p. 151-165.

CZU: 37.016:811.111

PRACTICAL APPROACHES TO THE SHORT STORY DESIGNED TO FOSTER STUDENTS' ENGLISH COMMUNICATIVE SKILLS

Tatiana Ciorba-Lașcu

Department of Foreign Languages and Literatures, TSU

Rezumat. Articolul prezintă un model de dezvoltare a competențelor de comunicare prin lectura nuvelelor în limba engleză. Sunt evidențiate unele aspecte didactice ale procesului de lectură; este descris un demers adecvat învățării active și interactive prin folosirea unor metode eficiente care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenţei, ale imaginaţiei şi creativităţii studenților.

Key-words: text, short story, communicative skills, reading, comprehension, speaking.

Teaching a foreign language is an act of developing the students' reading, speaking, writing and listening skills as well as introducing the culture of the society within which the target language is spoken so that our students can understand what language actually means, instead of what it tells. Roger Sell points out that "From the point of view of language education, learning the linguistic form of words and grammar is not enough. For the purposes of both comprehension and production, a learner also needs to develop a fully internalised grasp of the social and cultural environments within which the language in question is actually used" [6, p.8]. In order to develop students' comprehension and production skills, literary works seem to be the most suitable materials as they can also provide a range of texts and an introduction to the many different varieties of English.

Among literary forms, short story seems to be the most suitable one to use in the English classroom. The answer to the question of why short story is the most suitable literary form to use in English. Edgar Allan Poe defines it "as a narrative that can be read at one sitting from one-half hour to two hours, and that is limited to 'a certain unique or single effect,' to which every detail is subordinate" [1, p.158]. Since it is short, and aims at giving a 'single effect', there is usually one plot, a few characters; there is no detailed description of setting. So, it is easy for the students to follow the story line of the work. The aim of using short story in teaching English is to encourage the students to use what they have previously learnt, and therefore, it is a student-centred teaching. However, the role of the teacher is of great importance.

The teacher must choose a suitable text to use in class, and should help her/his students understand the story with various activities. It is the duty of the teacher to choose a story short enough to handle within course hours.

Beside the length of the work, there are some other important criteria that must be considered while choosing the text. Hill points out the basic criteria to be kept in mind while choosing a literary text [3, p.15]:

- the needs and abilities of the students.
- the linguistic and stylistic level of the text.
- the amount of background information required for a true appreciation of the material.
- before giving the short story, the teacher should decide the readability of the text.

Cultural elements in a short story should be taken into consideration while choosing the text. The short story to be studied must be assigned to the students previously. This is because while reading a text for the first time, students focus on the structural meaning. "Understanding structural meaning is, of course, a prerequisite to penetrating any text" [5, p. 204]. However, each student's reading and understanding speed is not the same, and the course hours are limited. If the students read the chosen text beforehand, they will understand the surface meaning or, at least, have an idea about the subject matter of the story. For the best use of the allocated time, the students must read the text before the class meeting. Before reading the text in class, the teacher should give very brief information about the writer in order that the students can see the writer in the context of her/his time.

After selecting a suitable short story to read with the class, it is time to prepare pre-reading, while-reading and post-reading activities to support students with reading and appreciating the story. These activities should help students develop their language skills, critical thinking skills, cultural awareness and creativity as they read and interact with the story. Students will also become more familiar with the major features of short stories as a literary form.

- **Pre-reading Activities**

Students should be encouraged to engage in pre-reading activities and to establish a purpose for reading. Well-structured pre-reading activities are most important with students who have a low level of reading proficiency. As students become more competent readers, teachers will be able to reduce the amount of support and allow students to do pre-reading activities independently.

Many teachers may also feel the need to pre-teach vocabulary before students read a short story. However, to develop students' reading skills it is better to give students as many opportunities as possible to infer the meaning of unfamiliar words using pictorial or contextual clues. One way to help students improve their reading

comprehension is to give them background information about the topic and/or help them activate their schemata. In the following activity, students must use their knowledge of the story genre and their imagination to make predictions about the story.

Suggested Procedures

- Tell students to close their eyes. Play a recording of music to create the feeling of the text.
- Tell students that what they have heard is a scene in the story that they are about to read. Ask students to guess which story genre it is and why they think so.
- Accept reasonable answers, such as ‘horror story’ or ‘ghost story’etc.
- Ask students wh-questions: What time is it in the story? Where does the story take place?
- Record students’ guesses on the board.
- Tell students the title of the story. Ask if they would like to change their responses to the questions.
- Ask students: If you were in the house alone, would you open the door? Why/Why not?

Activity: Picture Walk

- PowerPoint contains illustrations from the short story. It can be used to do a picture walk before students read the story
- Tell students the title of the story. Encourage students to guess what the story is about.
- Project the first picture on the screen. Ask students to talk about what they see and what may be happening in the picture. Encourage students to draw on their personal experiences as they interpret the picture.
- Direct students to details in the pictures. Discuss whether these clues affect their predictions. After completing the picture walk, ask students to predict the end of the story. (If there is a picture illustrating what happens at the end, do not show it to the class.)

➢ **While-reading Activities**

While reading a story with the class, it is important to model particular reading strategies for students so that they learn how to interact with the text and negotiate the meaning. If the students do not understand the meaning of a word, do not simply translate the word or ask them to look it up in the dictionary; rather, model for students how to infer the meaning of the word from the pictures or from the context.

It is often possible for students to work out the part of speech of an unfamiliar word, and then to use the information that comes before and after the word to infer its meaning.

The activities that follow are designed to help students respond cognitively, emotionally and imaginatively to a short story. Through the activities, students will become familiar with the features of a short story, such as characters, setting and plot, and this will contribute to their understanding and appreciation of the text. The amount of support given to students will depend on their reading.

Activity: Story Elements

The three basic elements that all short stories must have are:

1. characters – the people, animals or creatures in the story.
2. setting – the place and time.
3. plot – the events that happen in the story proficiency.

In this activity, students use a graphic organiser to take notes on the three basic story elements (character, setting and plot) as they read.

Activity: Somebody-Wanted-But-So

'Somebody-Wanted-But-So' (SWBS) is a useful strategy to summarise a story in one sentence using this pattern: *Somebody wanted something*, but there was a problem so it must be resolved. Students need to focus on the various elements of the story:

- ✓ *Somebody* - Who is the main character? (Character)
- ✓ *Wanted* - What does the character want? (Goal/Motivation)
- ✓ *But*-What stops the character from getting what he/she wants? (Problem/Complication)
- ✓ *So* - How is the problem resolved? (Resolution).

As students read through a story, the SWBS strategy can be used to summarise different parts of the story. We can then use words like Then, Later, And, or But to connect a series of SWBS sentences, producing a longer summary of the story.

- ➢ **Post-reading Activities**

After students have finished reading a short story, there is a wide range of activities that teachers can design to extend student learning. They are as follows:

- *Remembering:* Can students recognise, list, describe, identify, name or locate the main characters and events in the story?
- *Understanding:* Can students interpret, summarise, infer, paraphrase, compare or explain the character's motivations or the plot development?
- *Applying:* Can students apply a lesson from the story to their own lives?

- *Analysing*: Can students compare, organise, deconstruct, outline, structure or integrate ideas about the characters or the events in the story?
- *Evaluating:* Can students critique or judge the story based on how successful it is in achieving its purpose, e.g. to entertain an audience?
- *Creating*: Can students design, construct, plan or produce something new based on the characters and the events in the story?

Activity : Sequencing Activity.

Sequencing helps students recollect the story and allows them to demonstrate their understanding. In a sequencing activity, only significant events should be used. The beginning, the climax and the end should also be included so that the result is a summary of the story

Activity : Understanding Plot Structure.

Although the structure of different short stories will vary, the following terms are useful in describing the various components of plot structure: Orientation (Exposition), Complication (Rising Action), Climax, Resolution (Falling Action). These terms can help students discuss and analyse short stories more knowledgeably.

Activity : Plot Structure Graph and Story Map.

A story map in particular will help students understand the components of the story. Crandall describes a story map as follows: "A story map is one example of a graphic organizer. A story map breaks down the components of a story-characters, setting, and dialogue in a series of events or conflicts leading to a resolution-into chunks of text that can help students organize and comprehend the events of the story" [2, p.2]. Crandall explains the advantages of using graphic organizers as follows:

Graphic organizers can help teachers clarify their instructional goals. Teachers can ask themselves what they want their students to learn and how they can display this information graphically to help their students connect ideas…Discussions might take place as students clarify the connections, clear up misconceptions, and come to consensus on the structure of the map. Using a story map, teacher may encourage his/her students to infer meaning from the text, and is able to develop students' reading and speaking skills.

Graphic organisers may be used to illustrate the relation between the characters or to find the peculiarities of the characters. The teacher asking suitable questions helps students to fill the boxes in the organizer. Thus, the students have to infer answers to these questions from the work. These activities help students develop their reading and speaking skills.

High-intermediate and advanced students also profit from literary texts. What they read gives them the opportunity to come up with their own insights and helps them speak the language in a more imaginative way. They become more creative since they are faced with their own point of view, that/those of the main character(s) of the story and those of their peers. According to Oster, this process leads to critical thinking. He confirms, "Focusing on point of view in literature enlarges students' vision and fosters critical thinking by dramatizing the various ways a situation can be seen" [4, p.85].

Conclusion

The use of one single piece of literature varies from classroom to classroom and from teacher to teacher. Short stories can be used to provide different activities for reading, listening, writing and speaking classes. Short story creates a meaningful context to teach different language focuses and to improve the students' interpretative strategies. Since the objective of EFL teaching is to help students to communicate fluently in the target language, teachers should provide an authentic model of language use. To do it, she/he should focus not only on linguistic but also on literary and cultural elements.

Bibliography

1. Abrams M.H. A glossary of literary term. New York: Rinehart, 2000.
2. Crandall J., Jaramillo A., Olsen L., Peyton J. K. Using cognitive strategies to develop English language and literacy. October, 2002.
3. Hill J. Using literature in language teaching. London: Macmillan, 1994.
4. Oster J. Seeing with Different Eyes: Another View of Literature in the ESL Class. TESOL Quarterly, 23, 2001. p. 85-103.
5. Rivers W., Temperley M. S. A practical guide to the teaching of English. New York: OUP, 1998.
6. Sell R. D. Why is Literature Central? In: Review of English Language Teaching, 5 (1), 4-19, 1995.

CZU: 37.016:811.111+78

THE IMPORTANCE OF MUSIC IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Veronica Cozma

Center of Excellence in Artistic Education "Ştefan Neaga"

Learning a foreign language can be a difficult meter for some people with low inclinations in this area. Particularly, music has been shown to be an excellent method for improving the ability to memorize words and phrases from other languages.

Listening to music in a foreign language is an enjoyable and funny activity but it can also be a good opportunity to learn some grammar or vocabulary. Moreover, music in the classroom creates the impression that we do not learn in a traditional way and that we are not at school, but that we have fun in a pleasant environment, which will delight our senses. Furthermore, a song helps to relax the atmosphere from the class-time and does not give the feeling of traditional learning - it gives a state of authenticity to the lesson. It shows that the teacher is human and listens to music and appreciates the same artists as his students. So, a song that teacher has chosen and which the children also like gives the feeling that the teachers are people and they step on the same ground as the rest of the world [4].

Above all, songs are a great source of 'real-life' language and you can use music to practice lots of different language skills. The melody that "flows" naturally, the rhythm and repetition encourage learning: these elements collaborate and make learning easy, not a chore. Students with different learning problems can benefit greatly from a song that raises a grammar or vocabulary problem. Think how, without realizing it, you catch yourself humming a song without ever having seen its lyrics - it is natural to sing along with the recording and it is also a very pleasant activity. In addition, learning a song is much easier than learning a poem because music helps to remember. Besides the notions of grammar and vocabulary that students can learn from a song, they can also learn something about different cultures or customs from other times or countries. Most songs raise various social issues that can be discussed post-listening [2]. In this context, here are some tips I would advise to be followed to make your lessons efficient:

1. **Choosing "good" songs for learning**

The best learning happens when we have fun. So it's really important to choose music that your students like. The best songs for learning a foreign language are: not too long (1–3 verses); clear (you can easily hear all the words); not too fast (easy to sing along); in everyday language (not too many new or difficult words).

2. **Learning activities – practicing speaking and pronunciation**

Singing is great for learning the rhythm of a language. It helps us learn how words are linked together in connected speech.

Singing along can be challenging, even for native speakers. So help your students with these easy steps:

- Find the song lyrics online, or find a music video with subtitles.
- Read the song lyrics out loud. Look up any unknown words in a dictionary.
- Listen to the song and read the lyrics at the same time. Encourage your students to sing along.
- When they're ready, try singing along without looking at the lyrics.
- Remember, they don't have to get it perfect straight away! It's actually more effective to repeat regularly.

Some young people find it hard to speak a foreign language because they are shy or lack confidence. Singing with other people can help. It creates a safe space for students to practice expressing themselves aloud [5].

3. Improving pronunciation

When you learn a new language, there are lots of unusual sounds your mouth isn't used to making. Singing helps our mouths to form the right shapes and make these sounds loudly and clearly. Singing also helps us learn how stronger and weaker sounds are pronounced differently in English. For a more difficult challenge, ask your students to clap along with just the strongly pronounced syllables.

4. Learning activities – practicing reading, writing and listening skills

Any chance to hear the foreign language you are studying is helpful. Even if it's just putting on background music during school breaks, essay writing, test papers, etc, but to really improve students' knowledge, they will need to listen carefully. Make some time to understand the song lyrics and think about what they mean.

- Songs can be a great inspiration for creative writing. Listen to a song. After 10–20 seconds, pause the music. Ask your students to draw whatever comes into their head. Play another 10–-20 seconds, pause and draw again. Keep doing this until the song finishes. Your students should have several drawings. Ask them to write a short story to go with their pictures.
- Print out some song lyrics. Cut up the lyrics into separate lines or verses. Ask your child to guess the correct order. Now listen to the song to check if it's right.
- Students should practice thinking about the main ideas and messages in a text. You can use song lyrics to practice this type of reading skill. Encourage your students to think about the meaning and emotions of a song. What would they put in the music video for this song? You could film your child performing their video. Then watch the official music video. Are the ideas the same or different?

- Play some fun games to help your students practice listening carefully. Choose 10 words from a song. Then choose two or three extra words that aren't in the song. Write the words in a random order and give the list to your pupils. Play the song and ask them to tick the words they hear.[2]
- Print out some song lyrics. Change 5–10 words. Then listen to the song. Ask your students to 'spot the differences'. For example, in the song Going into town, you could change some of the nouns ('*town*' to '*village*', '*bus*' to '*train*', '*friends*' to '*family*', '*film*' to '*movie*', '*pool*' to '*sea*').
- Ask your students to listen to a song and invent an action for each line or verse. Then ask them to teach the dance to you. Did you know that actions can help young people to understand and remember new words? Research shows that dancing increases memory, concentration and understanding at all ages – so get the whole group to join in!

To summarize, I want to say that music is very motivating. It is impossible not to see any reaction from the students. Even if they do not complete the written activity, they will be stimulated by the music; this will be seen through the beating of the foot, the fingers or maybe even a timid humming. The songs are a fun and enjoyable way to enrich your vocabulary and to take the grammar learned from the flight without feeling like you're doing it.

So, my advice is: Listen to music with your students! The lyrics of the songs in the language you learn are a pleasant method by which you can retain words, but also phrase constructions or informal expressions that help you have a more natural speech. Besides entertainment, you will also accumulate language information, without much effort.

Bibliography

1. Koelsch S. Toward a neural basis of music perception_ a review and updated model. Frontiers in Psychology, no. 2, 2011. p. 110-119.
2. Lake R. Enhancing Acquisition through Music. In: The Journal of Imagination in Language Learning, 6, 2003. p. 321-342.
3. Mora C. Foreign language acquisition and melody singing. In: ELT Journal, 54(2), 2000. p. 146-152.
4. Orlova N. Helping Prospective EFL Teachers Learn How to Use Songs in Teaching Conversation Classes. In: The Internet TESL Journal, 17, 2003. 65-87.
5. Prickett C. A., Moore R. S. The use of music to aid memory. Journal of Music Therapy, 28 (2), 1991. p. 101- 110.

CZU: 372.8811.111

THE INCREASE OF CREATIVE IMAGINATION WITHIN BUILDING LANGUAGE ABILITIES

Ahlam Darawsha, Phd, Israel

Abstract. The creative imagination and creativity are the most important human, social and educational values, constituting the essential implications of the contemporary culture and civilization. The educational ideal of the modern society consists in the formation of the autonomous and creative personality in the future able to discover and solve, giving solution in different situations. The students increase their creative imagination while working with language tasks.

Key words: creativity, creativity imagination, language skills, teaching, primary level students, strategies.

Creative imagination is very important in human activity having a well-developed imagination man produces material and spiritual goods. Previously creative imagination is constituted in the mental-ideal plane and then created in the real life. According to more researchers the phases of the process are:

- *preparation*-documentation, gathering information material, drawing up sketches, plans);
- *incubation*-"settling" of the material-with enough question marks-in its consciousness and passing it into the subconscious, combined with relaxation;
- *lighting*- the sudden appearance of solutions;
- *checking*- the practical realization of the product of imagination, according to the requirements [2].

The practical realization of the product of the creative imagination implies a more complex capacity, called creativity, which makes it possible to create real or purely mental products, constituting a social progress.

Therefore, the essential component of creativity is the imagination, called the creative imagination. Both creativity and creative imagination, to produce something of value, need a strong motivation, the desire to achieve something new, something special. The issue of creativity has worried many scientists: psychologists, didactics and practitioners in the field of education, impressed by the value of this ability. This fact encouraged the appearance of different key terms by which the phenomenon of creativity was considered: creative imagination (Th. Ribot), constructive imagination (A. Osborn), fluid intelligence (R. Cattel), divergent thinking (J Guilford), specific problem solving (H. Simon) [1].

Л. С. Выготский calls creativity all that goes beyond the useful limits and includes at least a little of novelty.

According to Woods, the creativity of a person constitutes the result of the creative process and, at the same time, a complex human capacity, a characteristic structure of the psychic that makes the creative work possible.

E. Limbos understands by creativity a capacity to produce, to imagine answers to problems, to develop unique and original solutions [1].

E. Torance defines creativity as a process, which leads to the elaboration of new solutions, for which the existing information in memory is associated with the new ones, solutions are sought, alternative assumptions are made for problem solving, the alternatives are tested and retested, the results are perfected and finally, the results are communicated.

Creativity is defined by scholars as the ability to reorganize and combine the data of previous experience in order to develop something new and original (ideas, solutions, products, etc.).

According to these definitions, an activity or a product is considered fruit of the creative imagination and creativity, if it meets the criteria: uniqueness, originality, social value. But these criteria are valid in the appreciation of adult creation and less can be applied to children's activity and production, because the child cannot produce original ideas or objects with social value. In this case, the infantile creation is a continuous process of self-overcoming and self-exchange, that is, a qualitative leap in front of oneself. That's why are considered creative the individual discoveries of the child, made due to the creative imagination, which are new to the concrete subject and obtained by him as a result of his own investigations, as a result of the previously unknown and original connection of things and notions already known. Thus it is found product of the creative imagination and even creative product of the child:

- the transformation of previous knowledge in a new, unusual answer;
- solving through a new, unknown method (up to this point by the given subject) of an exercise or problem situation;
- the new interpretation of a known subject;
- the original presentation of the known character, etc.

For primary level students, therefore, any act that calls for heuristic processes, which leads to individual, unprecedented conclusions, discovered through personal efforts, is by definition a fruit of the creative imagination or creative act. Therefore, whatever a child does or says can be considered creative, if it meets two criteria:

- be essentially related to everything the primary level student has done before and everything he has seen or heard;

- be not only different, but also correct, or useful for reaching a purpose, or attractive, or be meaningful for the student.

Most psychologists call these terms *originality and opportunity*. The criterion of originality is very clear. The student's behavior cannot be an imitation or a reproduction of something he has seen before. In order to be able to judge its originality, we need to know about its previous knowledge and experience.

Л. С. Выготский strongly argues that the germs of the creative imagination are already visible in animal games. What happen when speaking about children. The game is not just the resurrection of memories lived emotionally, it is their creative processing. Therefore, play is the process in which the child combines some phenomena from the previous experience, to create a new reality that satisfies his interests and needs. It is natural then to recognize that each child has a smaller or larger treasure that represents the creative potential. So, at the young school age, the educational process demands the creative imagination of the student. What does it happen? Once they reach the age of school, children are engaged in continuous intellectual work, largely unknown to them. In such a situation, the life experience and the previous accumulated knowledge prove to be insufficient to obtain a positive result. And then the primary level students activate their creative potential, that is, they appeal to the baggage of intuition, an intellectual initiative, they involve elements of fantasy in the process of knowledge: unexpected comparisons and associations, unusual hypotheses.

It is a usual fact, because at these age children naturally have immanent qualities of creativity. This is one of the sensitive periods in the child's life, when certain psychic traits, through minimal effort, can be valorized with maximum efficiency and orientation towards the development of their corresponding personality dimensions, in our case we refer to creativity. It can be admitted that at this age, the natural support of creativity is constituted by the psychic traits characteristic of the young student:

- *intellectual activism*, lively receptivity, increased interest in knowledge, always active curiosity (expressed through striking questions, rich imagination, ability to invent, passion for the fabulous, for mystery);
- *affective sensitivity and sensitivity to problems*; the need for self-expression, success and appreciation. Cared and exercised specifically during this period this facilitate their development, they become sustainable traits, and primary level student manifests in all as a creative personality.

Various ways of stimulating the creative imagination and creativity have been develand experimented, which can be very successfully applied within all the lessons and extracurricular occupations. All of them involve almost the same principles:

- Learning takes place in an educational-didactic climate of cooperation and collaboration. As the main is seen the child's personality: his individuality is respected and his freedom of thought and creative expression is encouraged.
- Creative learning triggers psychic mechanisms, immanent in age and conducive to creativity. Emphasis is placed on the natural desire of the child to discover something; it requires his creative imagination. To this end: the creative atmosphere is ensured; students are always asked to ask; intentionally left unexplained aspects of the lessons to arouse curiosity and imagination; none of the children's questions are left unanswered; the solutions are discussed and discussed thus argues by applying the available knowledge and the power of belief; The teacher's questions are meant to arouse children's interest, to provoke their curiosity.
- The development of the creative imagination is seen in the form of psycho-pedagogical influences, which: start early; are exercised systematically and multilaterally; intersperses the entire content and the whole teaching-learning-evaluation methodology.

Theoretical study has shown that there is a correlation between imagination development and language skills increase. According to teaching experiments creative imagination increase happens in the same time with the language abilities development.

In order to define the activities of language learning and the development of the creative imagination in the students of the primary classes, it is specified that the learning activity consists of actions and operations. The chain of structures and operationally-operated organizations of learning corresponds to a chain of orientations, motives and internal structures of the personality of the learner. Solving the learning tasks and, implicitly, supporting the notions arise as a succession of transformations of the initial material, which leads to the transformation of the action itself, through which the learning material is processed. Analyzing the position of the teacher, that has to face the problems of training and learning, Woods states that “the teachers are constantly asked today to promote effective learning. And not every effective learning, but a participative, active and creative learning”. Learning activities that focus on creativity are based on receptivity to new experiences, solved through exploration, deduction, analysis, synthesis, generalization, abstraction,

concretization, focusing on making connections between senses and requesting a deep intellectual, psychomotor involvement, affective and volitional. Through these learning activities the student discovers, infers, imagines, constructs and redefines the senses, filtering them through his own personality, requesting the higher psychic processes of thinking, language, creation. By developing these learning activities, the teachers stimulate the students to become able to develop personalized learning projects, to assume the responsibility of the learning development, by awareness, applying, (self) evaluating, managing and gradually gaining autonomy in their own training.

A good teacher must choose effective strategies for increase the pupil's attention, motivation, emotions. Strategies and effectiveness can vary depending on the students, the age of the students, the teacher's training and the topic, but there are some keys to effective teaching strategies that teachers should know about and understand.

Strategies help children pay attention in class. Fortunately, there are some simple strategies that can help teachers get and keep their students' attention during teaching and learning time. It's important to prepare plenty of strategies for keeping control of the classroom. Without basic strategies in place, it becomes far more difficult to engage students no matter how well you have prepared the lesson.

Democrit said:" An *effective strategy must be appropriately for both: the content and the student*". So, the scholar was right, because every teacher must choose and select the accessible strategies for students, for example: it must not be too difficult or too easy. The teacher must choose a strategy according the students' cognitive style. The teacher adjusts the learning strategy proper to students learning style: through visual, verbal or tactile learning. The selection of an effective teaching strategy is an important and difficult task for every teacher. Let`s analyze some steps that would guide a teacher to successful activity for student`s creativity development:

1) *Select an objective*-the objective is what the teacher wants to accomplish through the completion of a lesson.
2) *Take resources into account*-some instructional strategies require technology tools, while others require expensive supplies. The teacher must consider the tools he has at his disposal to ensure that he selected an instructional strategy that can be easily implement.
3) *Consider ability level*–some instructional strategies are intended for higher level students, while others can be used with students of all ability levels. If selecting an instructional strategy that is either too difficult or too easy, the students will

not be appropriately challenged and the lesson will not be as effective as it could have been.

4) *Consider learning style*–every student learns differently while the teacher can not necessarily use an instructional strategy that will reach all students equally effectively should be can considered the general learning style trends within the class when making the decision. For example: if the students learn best visual means stick with instructional strategies that have a visual component.
5) *Consult resource material*-pay attention to contemporary education literature and continue to add to collection of techniques.
6) *Do not use the same strategy every time*-Even if a strategy is exceptionally effective, the students will likely tire of it if depend upon it too heavily. Strategies are different and they have different functions. Applying interactive strategies is an effective way the teacher develops student's language abilities and creativity.

Learning activities aimed at learning the language and developing creative imagination in primary school students are part of interactive-creative learning, which, in turn, is a special form of school learning. This type of learning endows the educated with an intellectual, affective-volitional equipment, which will help the student to overcome difficulties, by responding to stimuli at the dominant sensory-perceptual level. Students will be able to use the combined and complicated trajectories of a reflexive nature in solving the problems that their life will pose and will have the opportunity to explore the alternative solutions. Thus, the man of the future will be a builder of problems and of ideational systems necessary for their solution, their transposition in idea and practical plan, finding optimal and efficient solutions. Therefore, structured learning in language learning and creative imagination development is necessary to create the social and creative man.

Language learning activities and ways to stimulate the creative imagination of students can be very different but must fallow the mentioned aspects. The educational practices of activated teaching and of stimulating the creative imagination and the language of the student are part of the aims of the modern pedagogy of cooperation and reflection on learning. Specific aspects to such teaching are:

- the learning relationship that refers to both the teacher-student and the student-student relationship;
- procedures for the knowledge building, restructuring ideas, exposing and rendering them through language, rethinking thinking etc.;

- the teacher's teaching style (the way he asks for answers to a problem, organizes information and teaching activities, emphasizes the development of cognitive-application processes etc.);
- the student's manner and habit of relating to the task.

Stimulating creative imagination and language in school involve fostering an interactive and dynamic learning environment. Learning focused on communication ensures the development of a field of optimal relations for the creative and active manifestation of the student in the classroom, which develops and maintains the internal, gnoseological motivation, facilitating the active involvement in the task and the creative contributions of the learners.

Bibliography

1. Barron F. Social Sciences Encyclopedia. In: E.P. Torrance (coord.) Creativity: Its Educational Implications. N. Y.: John Willey, p. 135-15.
2. Torrance E. P. Healing Qualities of Creative Behavior. In: Creative child and Adult Quaterly, 3, 1978. p. 146-158.
3. Van Oers B. Multiple narratives of childhood: tools for the improvement of early childhood education. In: B.Van Oers (ed.) Narratives of Childhood: Theoretical and Practical Explorations for the Introduction of Early Childhood Education. Amsterdam: Vrije Universiteit Press, 2003.
4. Woods P. Creative literacy. In: A. Craft, B. Jeffrey and M. Liebling (eds) Creativity in Education. London: Continuum, 2001.
5. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения In: Сборник статей. Москва-Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. 136 с.

CZU: 378.8811.111

DEVELOPING MULTI-INTER CULTURAL COMPETENCE TO IMPROVE STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS

Ana Dolganiuc, English teacher
Theoretical lyceum "Mihail Kogălniceanu"

Every student and teacher should have the abilities and desire to participate in different types of international meetings, intercultural dialogues having a proper approach to the national and international cultural values [3].

According to the new curriculum (2018, 2019) multi-inter cultural competence tells us about the specific features of the target culture implying a continuous intercultural communication thus showing empathy, tolerance and acceptance of the cultural diversity [3].

Today, in the age of speed, where information travels at a speed of light, the knowledge of English is generally among the basic requirements, learning English has become a matter of necessity for today's students furthermore developing multi-inter cultural competence is a must for students in order to create their own cultural identity [5].

The new role of English in human society has made teachers as well as me devise new ways of teaching it in order to form in our students excellent language skills, to deepen their knowledge of the Culture and Civilization of the English Speaking Countries. Yet, my first priority is to teach my students during English lessons to have excellent communicative skills in order to have a good command of English preparing them for living in a globalized world where cultural patterns are very important, for this reason, the new millennium and its inventions, the digital revolution that emerged in the late 20th century has had a considerable impact both on teachers and students. Again, educators understood that they must improve the performances of communicative teaching and certainly to include cultural practices so as to respond to the changes that our modern world and society require [5]. However, I have chosen "the interview, the poster and the "Know-Want to know – Learned" method as learning and research methods because they have great potential for developing the multi-inter cultural competence of the student as well as their communicative skills through students performing authentic tasks, engaging in positive classroom interaction [6].

I consider the above mentioned didactic methods will provide opportunities for students to speak and take an active part during English classes. Further, I will

present the special features of some didactic methods, emphasizing the characteristics of each of them and how they help to improve communicative skills of students [1].

1. *The Poster*. *W*hat is a poster? It is a large work that communicates your research outcomes to an audience, the poster should be well organized and concise enough for the viewer. It can be a group or an individual one. Why do I choose the poster? Because it represents an alternative method of teaching, with the help of which we can teach the vocabulary on any topic , instead of learning it in the traditional way [4]. I used it in different grades e.g. " The symbols of Great Britain ", the 10th form, "The USA", 7th form and "World Animal Day" in the 5th form but this year I used posters with 6th form while learning the 3rd unit we discussed about Great Britain, London, The USA and Thanksgiving so the topics seemed very interesting for students, they made ample presentations about their favorite topic, they made connections among the lessons of the unit. This experiment developed the following students' competences and skills: cultural and pragmatic competence, producing written/oral discourses, delivering oral speeches, interdisciplinary competence, civic competence. The objectives were: to teach students how to design a poster, to select, to rephrase main info on the topic, to structure and deliver it, to use the knowledge acquired at different subjects to write and deliver the presentation. Taken actions: finding a method to investigate it, finding a creative way to bring the info to the audience, making connections between the topic and real life, ensuring interaction of pupils with the audience. As a result: 78% of the students wrote and delivered good presentations, 10% delivered excellent posters,12% delivered satisfactory presentations. *Conclusions:* It was a great experience, all pupils engaged in the project, in self-study, in having an active role in learning process, students need constant guidance, assistance and encouragement. Two years ago with 8th forms I used the power point presentations to learn the topic " Civilization :Museums", there I included digital competence, the result was fantastic, students prepared the presentations and they asked me to organize a competition among classes, so I arranged an extracurricular activity " Travelling around the world. Moldova is not enough", where they presented unusual museums, cities from all over the world.

2. *The interview* is a method of developing communicative skills in teaching/learning English. According to Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics [7] an interview is defined as "a directed conversation between an investigator and an individual or group of individuals." It is a direct, face-to-face exchange method between a teacher and a learner [1]. An interview in language teaching is usually used as the testing method of spoken ability as well as it can be

used as an instructive teaching method. During my English classes I practice it with big pleasure, for e.g. the 3rd form, topic "Houses, Houses, Houses". The interviewer is guided by the teacher, he asks questions from the book (using the structure there is/there are) and also has the freedom to add a few questions, the interviewees answer, all class is involved in communication. The 8th form, topic "Holidays", all class was engaged in conversation, a pupil was a CNN reporter, he used the task "Discussion Points" to ask his colleagues about holidays, later another pupil asked questions about Europe Day, in the evaluation of the lesson the CNN reporter interviewed his peers about holidays in the English speaking-countries and Moldova, we had some unexpected answers, e.g. In Moldova we have two Christmases". From my experience I can say that the task "Discussion Points" from our books in cooperation with students and by adding some questions leads to the development of oral communicative skills. This experience developed the following students' competences and skills: communicative and discourse competence, cultural competence. *Objectives:* to teach students how to make an interview, to ask/ answer questions on the topic, to structure and deliver them, to use the knowledge acquired at different subjects to ask/ answer questions on various topics, to practice different types of questions. What did I do? I found tasks in the book to practice interview, I made connections between the topic and real life, I ensured interaction of students with the audience. As a result: 80% of the students delivered good interviews, 10% delivered creative intreviews,10% delivered satisfactory interviews, students came up with specific questions and also gave various answers. *Conclusions:* students engaged in the interviews, being active in the learning process, but pupils need constant support and guiding. The number of words they uttered increased, spoken interaction was more effective, to give students the initiative of conversation (by being an interviewer) is effective in promoting their autonomy, with this method it is possible that low- level students can experience effective interactions.

3. *What I know- what I want to know- what I learned method.*

This method can be used as a communicative strategy in order for pupils to document their present level of cultural knowledge and what gaps may exist in that knowledge, to structure progress in their learning and to consider what new information has been learned after research. This activity builds upon prior knowledge and understanding and develops cultural competence and oral communication. If the K-W-L is carried out in groups, it may consolidate communication skills and teamwork [6].

On a K-W-L grid, pupils write under "K" what they think they already know about a particular topic or issue. If pupils are working in groups, they may wish to use a poster for the group. Pupils are then encouraged to think about the gaps in their knowledge by filling out what they want to know in the "W" column. Once the topic is completed, pupils might return to their grids to fill in the final "L" column. Here they confirm the accuracy of their first two columns and compare what they have learned with their initial thoughts on the topic in the "K" column. In our books we have a lot of scientific, fiction, non- fiction texts that can be figured out with the help of this method because it develops not only reading skills but also speaking and critical thinking. I use it very often e.g. the 8th form, topic "Welcome to the world of wanderlust" or "Holidays", the 6th form, topic "In the country", "Meals and table manners", the 9th form, topic "The legislative power", "Travelling into history". Based on my research findings, *I can conclude* that KWL method is an effective method to improve communicative skills for pupils in gymnasium and lyceum levels, the Ss could use KWL method to improve their ability to discuss on a given topic, it increases Ss motivation to read various texts, then to use them in later conversations.

Table 1. Sample of KWL, Topic: "*Welcome to the world of wanderlust*" 8th form

What I know	What I want to know	What I learned
The 1st step: the most common answers; -Christopher Columbus discovered America -Neil Armstrong was the first man that walked on the Moon - Fernando Magellan was the first who travelled around the world - Amerigo Vespucci and C.Columbus were Italians.	The 2nd step: the most common questions; - Who was Ibn Battuta? - Why is America called "America"? - What are they famous for? - What did L.Armstrong discover on the Moon? - Why did they risk their lives?	The 3rd step - Ibn Battuta travelled to Islamic countries. - They are famous because of their deeds - Columbus discovered the new world but Vespucci both south and north America. - J.Cousteau was a French explorer, he is known for studying life under the sea. - J.Cook discovered the Hawaiian Islands.

Last month I organized a questionnaire where I asked students from 10th and 11th forms the following questions: 1) What is culture for you? 2) Is it important to learn about other cultures? 3) Have you enhanced/enriched your cultural background during English lessons?

These are some of their answers, "For me culture is kind of passport. Somebody could ask me why I see all that in this way and my answer will be because while looking in a passport of a person you could find all the information about him and while looking and learning the culture of a country you understand its history traditions, way of thinking…" (Apostu Edgar).

"From where I stand, culture is quite everything that makes the Earth the great place it is, without it we would not exist, if I'd hazard a guess I would say that culture is everything that surrounds us" (Popescu Madalina).

"Learning about new cultures is interesting moreover, you can get a chance of meeting new people and learn about their traditions if you know something about their culture they would be more pleased to have you as their guest." (Verebcean Vlada). "Yes I have enhanced my cultural background during our English lessons because we have talked a lot about important historical events like the beginning of Thanksgiving, the most successful presidents of the USA, stars from Hollywood, symbols of the countries and most importantly we wrote essays which developed our writing skills and creativeness" (Gheorghita Sabina).

According to the results of the survey I could say that students understand, are interested in, motivated to continue to develop their cultural competence and as a consequence they will be able to have bright cultural dialogues in every English Speaking country as well as in the whole world.

In a nut shell, developing multi-inter cultural competence as well as communicative skills with the help of above mentioned methods leads to students involvement in lifelong learning process. The utilization of these methods in the teaching/learning process accelerate the comprehension of knowledge, the formation of skills and contribute to the development of the cultural competence.

Bibliography

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: ProDidactica, 2008. 204 p.
2. Cojocaru V. Calitatea în educație. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 268 p.
3. Curriculum national. Limba străină. Chişinău, 2018-2019.
4. Richards J. Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press, 2006. .https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf
5. Vizental A. Strategies of teaching and testing English as Foreign Language. București: Polirom, 2008. 336 p.
6. Oprea C. Strategii didactice interactive. Ed. a2-a. Bucureşti: EDP, 2007. 304 p.
7. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: Applied Linguistics, 1980.

CZU: 372.8811.111

THE ROLE OF VISUALS AIDS IN TEACHING GRAMMAR

Angela Mamaliga
LCI "PROMETEU-PRIM"

Nowadays we live in a predominantly visual world that is exposed a lot to the media, technology and an overabundance of digital stimuli. Students spend a lot of time using computers, video cameras, cell phones, email and the internet. They spend a lot of time watching TV, playing video games, surfing the internet, but less time reading. Both the "new" and the "old" media are bursting with images. In order to keep up, teachers are adapting new teaching techniques and tools to make their teaching as effective as possible.

Visual aids are a cornerstone in teaching a foreign language. They are applied widely to support the teaching and learning process. Teaching grammar has always been a debatable topic. Some say that the learners shouldn't be taught particular grammatical rules, but they must acquire them naturally, as they do in their native language. Others claim that grammar should be taught since it is a mediating tool for learners to express comprehensible spoken and written ideas. Thus, learners should get sufficient knowledge of grammar through instructions inductively or deductively.

Grammar plays a crucial role in language learning, as it is a living resource that gives us the ability to communicate our ideas and feelings and to understand what other people say or write to us. Traditional approaches are more teacher-centered, while we should promote student centered approaches. As a result visually-based grammar teaching is an alternative way to the traditional one.

Most of the learners feel that grammar is one of the most difficult English sub-skills to learn. Even though they have learnt English grammar since the primary school, they can't apply what they learned to communicative tasks like speaking and writing. The failure results in a negative attitude towards English learning. So the teacher needs to create interactive and anxiety reduced grammar instructions, to design interesting, meaningful and motivating grammar teaching. One of the ways to do this is by using visuals. Visual aids can be used to:

- attract and maintain interest in learning grammar;
- help learners understand particular grammatical rules better;
- illuminate complicated grammatical items;
- allow the learner to endure retention of the material taught.

As a result, visual aids stimulate deeper understanding and create actual and interesting contexts of grammar learning that facilitate the learners to connect the material being taught to their own lived experience.

Scott & Ytreberg state that children learn a language much easier when a teacher provides meaningful activities to them [5].

Also, Cameron (2001) states that grammar is more than a list of rules and can be presented to children without using meta-language.

Instead, teachers can provide students with scenarios where they can practice the language patterns as much as possible (Scrivener, 2003).

Keeping that in mind, grammar can be presented implicitly to children within lessons by including enjoyable activities and using visual materials to make children more involved during English grammar lessons.

There is a popular expression that says that "one picture is worth more than a thousand words". In the educational context, it can be implied that learners can have a clear comprehension of concepts or topics when they are exposed to visual aids since they can make their own representation of what is being presented. Canning (2001) defines visual aids as the representation of any kind of visual element that helps learners to build precise meanings based on what they see.

In addition, the use of visual aids not only helps pupils but also teachers to support or explain better a language point (Rautrao, 2012).

Also, visual aids can make learning process less complex and motivate students to learn a foreign language [3]. Therefore, visual aids are a support to clarify basic grammar patterns and create the conditions for practice among learners. Hence, we will use visual support in different stages of the English lesson when presenting a new topic, practicing or even when giving feedback. This allows us to take advantage of the benefits of using them. They help the teacher to clarify, establish, correlate and coordinate accurate concepts interpretations and appreciations, and enable him to make learning more concrete, effective, interesting, inspirational, meaningful and vivid.

Teaching grammar from an early age helps students to improve their productive and receptive skills in the language. Teachers must be careful at selecting materials and techniques to teach young learners since they have particular ways to learn things differently from adults, and they are not often interested in grammar. The use of pictures, realia and contextualization can make grammar classes more realistic and meaningful. Both implicit and explicit

instructions are useful in different classes, but more contextualization is needed within lessons.

For students, it is much easier to concentrate on thinking about something if they can see that something, or at least see some depicted or symbolic representation of it.

In other words, pupils have a better understanding of a topic if they are exposed to visual elements, rather than isolated forms. Different types of visual aids help to make the lessons realistic and increase motivation on pupils since it is more enjoyable to learn a foreign language. They also foster interest on learners and increase their comprehension of a particular grammatical structure.

The simultaneous visual and auditory input provided by visual tools facilitates both teaching and learning foreign languages. Learners can record images and words in their memories and recall them later in image and word forms. In addition, using visual aids has proven to be a great motivational tool for students and teachers alike as it provides the teachers with the opportunity to express their creativity in preparing new teaching materials.

Visual tools can be used for a wide range of activities, from speaking and writing to enhancing grammar skills. Traditional exercises that teachers use while explaining a grammar topic does not interest students as much as we expect. Using audio-visual techniques helps them acquire the new grammar topics better, arises their curiosity and they use their imagination that gives them an insight into the world and helps them think "outside the box". Last but not least, visual aids can help lighten the lesson and make students laugh, which is not unimportant. Using humour in teaching can not only amuse the students but also help maintain their attention.

Students often have difficulties understanding different English tenses and moods. I know it from my own experience. As an example, I can bring teaching conditionals. Drilling activities are needed in order to make this experience more palatable and engaging for students. We can use pictures, short excerpts from songs or films to provide the students with the chance of being creative and imaginative. Thus, they see how conditionals function in real life situations and remember them better and even figure out other situations where conditionals can be used.

In conclusion, using visual aids in teaching grammar seems logical because the majority of students are either visual learners or have been directed towards adopting a visual learning style due to their exposure to a plethora of visual stimuli

in their everyday lives. Visual tools, along with being versatile are multifunctional since they can be used at various stages of the lesson, sometimes even at the same time. They are also warmly welcomed by the students because they are perceived as less formal. They provide the students with the opportunity to use their imagination in an attempt to stimulate authentic situations or to enjoy the benefits of using humour in class.

Bibliography

1. Azar B. Grammar-Based Teaching: A Practitioner‘s Perspective. TESL-EJ. 11(2). p. 1- 12. [Retrieved September 12, 2012] from: http://www.tesl-ej.org/ej42 /a1.pdf. 2017.
2. Cameron L. Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
3. Klasone I. Using pictures when teaching prepositions in English lesson in the forms 3- 4. Dil ve Edebiyat Egitimi Dergisi, 2(8), 2013. p. 23.
4. Macwan H. J. Using visual aids as authentic material in ESL classrooms. Research Journal of English Language and Literature (RJELAL), 3(1), p. 91-96. Retrieve from: https://www.rjelal.com/3.1.15/HIRAL%20JOSEPH%20MACWAN%2091-96.pdf 2015.
5. Scott W. A., Ytreberg L. H. Teaching English to children. London: Longman, 1995.
6. Scrivener J. Teaching grammar. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CZU: 37.016:821

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI PRAGMATICE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE LIMBA STRĂINĂ – ABORDARE CURRICULARĂ

Angela Osipov
Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihail Kogălniceanu”

În ultimii ani, la nivel național s-au produs un șir de reforme în sistemul de învățământ general, fapt ce a provocat multiple discuții, păreri controversate și critici. Totuși, cert este că actuala politică educațională se referă la realizarea efectivă a unui spaţiu extins al educaţiei, racordat la sistemele de învățământ europene, din perspectiva cerinţelor societăţii şi economiei bazate pe cunoaştere. Astfel, contextul european actual oferă o serie de documente de referinţă, care au stat la baza regândirii și reorganizării tuturor dimensiunilor sistemului de învățământ din Republica Moldova, inclusiv cea a curriculumului disciplinar. În fond, nu este vorba de o reconceptualizare a Curriculum-ului național, ci mai curând de o restructurare a acestuia și o adaptare la rigorile timpului și a intereselor actanților educaționali din Republica Moldova. O schimbare esențială în acest sens s-a produs în cadrul elaborării Curriculum-ului Național la Limba Străină.

Noul model de proiectare curriculară la limbi străine, centrat pe competențe şi finalități, adică pe produs sau pe achizițiile finale ale procesului complex de predare-învățare-evaluare a deplasat accentul de pe dezvoltarea abilităților de receptare și producere orală și scrisă pe dezvoltarea competenței, ca ansamblu integrat de cunoştinţe, capacităţi, atitudini, acestea fiind valorificate adecvat şi spontan în diverse contexte prin reorganizarea resurselor lingvistice verbale și non-verbale pentru atingerea unui scop comunicativ.

În actualul curriculum o pondere semnificativă o are dezvoltarea competenței pragmatice ca parte integrantă a competenței de comunicare într-o limbă străină. Însăși noțiunea de „pragmatic” (din limba greacă πρᾶγμα *pragma* (acțiune)) indică o abordare acțională a limbii, utilizarea reală a limbii ca sistem, adaptarea semnelor lingvistice la contextul social. Conform Cadrului European de Referinţă pentru Limbi „competența pragmatică trimite la utilizarea funcţională a resurselor lingvistice (realizarea funcţiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacţionale. La nivele mai mari ea ţine, de asemenea, de măiestria discursului, coeziunea şi coerenţa lui, de identificarea tipurilor şi genurilor de texte, a efectelor de ironie şi de parodie...” [CECRL, p. 19].

Este indiscutabil faptul că competența pragmatică este un aspect important în predarea limbilor, care trebuie luat în considerare. Totuși, pentru cadrele didactice de limbi străine această definiție prezintă o provocare majoră, deoarece fiecare își pune

întrebarea: Cum dezvoltăm la elevi competența pragmatică? Se întâmplă adesea că elevii care au o bună stăpânire a gramaticii și a vocabularului limbii studiate nu pot comunica corect, precis ideile. Declarațiile lor sunt improprii contextului lingvistic. Deci o posibilă cauză ar fi faptul că dezvoltarea competenței pragmatice este secundară sau chiar nu este abordată în predare.

În procesul de dezvoltarea a competenței pragmatice un rol important îl au conținuturile și materialul didactic propuse elevilor. Aspectele care trebuie luate în considerare în cadrul proiectării lecției sunt contextul social, utilizarea funcțională a limbajului țintă și interacțiunea. Anume prin ele elevii învață strategii și unități lingvistice (forme) care pot fi realizate în acte de vorbire. Componentele pragmatice pe care ar trebui să le însușească elevii sunt markerii și strategiile de discurs, precum și actele de vorbire specifice, precum enunțuri, pentru a exprima complimente, scuze, respingere, saluturi, plângeri, amabilitate etc.. Ar fi mai bine dacă afirmațiile date în clasă ar fi afirmații autentice. Acest lucru poate fi obținut prin înregistrarea unei conversații telefonice, discuții televizate, filme, scrisori electronice și internet. Elevii ar trebui mai apoi să interpreteze aceste afirmații și să le aplice activ în diverse situații tematice.

Un alt aspect important în clasă sunt strategiile didactice utilizate. Cu referință la dezvoltarea competenței pragmatice pot fi menționate strategiile de predare explicite și implicite. Astfel, abordarea explicită oferă elevilor explicații ale caracteristicilor și normelor pragmatice, care mai apoi sunt exersate, de ex. prin înlocuirea unor enunțuri în dialoguri și varierea acestora. În cadrul abordării implicite elevii nu primesc explicații, ci sunt puși în situația de a observa, a descoperi, a crea. De exemplu, a completa o scrisoare sau un dialog cu enunțuri/ idei proprii. Aceste două abordări strategice pot fi utilizate alternativ. Totuși, abordarea explicită este mai potrivită pentru începători. Dacă abilitățile lingvistice ale elevilor cresc, se poate utiliza abordarea implicită.

Din perspectiva noului curriculum la sfârșitul ciclului primar, elevul trebuie să atingă nivelul A1, al celui gimnazial nivelul A2+ și al celui liceal nivelul B1+ la toate componentele competenței pragmatice conform CECRL. În progresie pe trepte de școlaritate competența, se dezvoltă după cum urmează:

Învăţământ primar: adaptarea elementelor lingvistice la contexte uzuale/familiare, dovedind corectitudine şi coerenţă în structurarea mesajului.

Gimnaziu: utilizarea structurilor lingvistice în cadrul unor contexte familiare și previzibile, demonstrând coerență și precizie în comunicare.

Liceu: integrarea resurselor lingvistice în contexte cotidiene și imprevizibile, demonstrând precizie și fluență discursivă.

Elementele constitutive ale competenţei specifice, deci, prezintă o creștere a nivelului de complexitate:

la nivel de:	treapta primară	treapta gimnazială	treapta liceală
repertoriu lingvistic	elemente	structuri	resurse lingvistice
contexte	uzuale/familiare	familiare şi previzibile	cotidiene şi imprevizibile
abilităţi	corectitudine şi coerenţă	coerenţă şi precizie	precizie şi fluenţă

Potrivit tabelului mijloacele lingvistice cu care operează elevul cresc în dificultate de la elemente la structuri lingvistice, situațiile în care este plasat elevul se extind de la activități de ordin uzual, ce ţin de mediul apropiat, cunoscut elevului la contexte cotidiene imprevizibile și subiecte de interes general. De asemenea, cresc în complexitate şi abilitățile pragmatice pe care trebuie să le aplice elevul, ajungând la treapta liceală să poată comunica nu doar corect, ci și să-și poată exprima gândurile relativ fluent și cu un grad înalt de precizie.

În noul curriculum la limbi străine un loc aparte revine activităților de interacțiune și de mediere în dezvoltarea competenței pragmatice. În acest context este de menționat faptul că profesorului de limbi străine îi va fi mult mai ușor să-și proiecteze lecția, urmărind dezvoltarea unităților de competență și implicit să poată evalua competența de comunicare pragmatică a elevilor. Or, aceste două tipuri de activitate joacă un rol important în realizarea unei sarcini, în care elevii vor aplica abilități discursive şi vor valorifica latura funcţională a limbii în cadrul schimburilor de informaţii (interacțiunea), precum și în procesul de elaborare a unui discurs în baza unei liste de puncte/ întrebări, a unui șir de imagini (medierea).

De asemenea, mai nou s-a încercat să se ţină cont de circumstanţele actuale în care se dezvoltă copilul, accesul la emisiuni audio-vizuale şi internet. De aceea alături de modalitatea de predare-învăţare-evaluare scris/ oral este şi cea on-line.

Totodată, actualul curriculum este axat pe evaluarea produsului și nu al exercițiului propri-zis. Produsele recomandate în curriculum sunt privite unele ca rezultat: Descrieri/ texte simple în baza unui suport verbal (întrebări, cuvinte de sprijin); Fişe de lucru/ scheme/ tabele/ cărți poştale în format tradițional și digital; Eseuri fotografice simple; Prezentări în format tradițional și digital; Mesaje/ scrisori personale/ anunțuri/; Eseuri fotografice simple; Invitații/ cărți poștale în format tradiţional și/ sau electronic; Sondaje, altele ca proces: Interviuri; Dialoguri structurate; Jocuri de rol; Proiecte individuale și de grup.

Activitățile stipulate în curriculum duc la formarea competențelor discursive, funcționale și schematice și au ca obiectiv produsul:

- Realizarea unor conversaţii simple individuale şi de grup despre persoane şi obiecte din anturajul apropiat/ activităţi de interes personal.
- Realizarea unor jocuri de societate în perechi/ în grup.
- Formularea sfârșitului/ continuarea unui dialog simplu în baza unei liste de întrebări/ imagini.
- Formularea unor răspunsuri/ replici la mesaje simple/ electronice în baza unei liste de cuvinte/ sintagme / întrebări

Formarea competenței de comunicare pragmatică trebuie să se realizeze cu ajutorul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În cadrul lecției profesorul și elevul trebuie să fie parteneri de învățare, fiecare contribuind la realizarea calitativă a procesului educațional prin cooperare și completare, iar acest fapt nu este posibil fără o abordare pragmatică a procesului de studiere a limbii. Interesul sporit pentru comunicare într-o limbă străină, în lumea contemporană, are, în primul rând, explicaţie pragmatică. Elevul trebuie să poată comunica, pentru a se realiza ca personalitate, iar activităţile sale verbale şi non-verbale, orale şi scrise trebuie să satisfacă diverse situaţii de comunicare, implicând latura funcțională a limbii.

Bibliowebografie

1. Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare. Consiliul Europei. Diviziunea Politici Lingvistice Strasbourg. Ch., 2003. 204 p.
2. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Conseil de l'Europe, Février 2018. 247 p.
3. Curriculum național. Aria curriculară limbă și comunicare. Disciplina limba străină. Învățământ primar. MECC al RM. Chișinău, Lyceum, 2018. 124 p.
4. Curriculum național. Aria curriculară limbă și comunicare. Disciplina limba străină. Clasele a V-a – a IX-a. MECC al RM. Aprobat: Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 22 din 05.07.2019. Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 906 din 17.07.2019. Chișinău, 2019. 115 p.
5. Curriculum național. Aria curriculară limbă și comunicare. Disciplina limba străină. Clasele a X-a – a XII-a. MECC al RM. Aprobat: Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 22 din 05.07.2019. Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 906 din 17.07.2019. Chișinău. 2019. 80p.
6. Cristea S. Competenţa de comunicare în limbi străine. Didactica Pro, nr.4 (86), 2014. p.51-56.
7. taffnew.uny.ac.id/upload/132238393/penelitian/2_Pragmatik+und+Deutsch+als+Fremdsprachenunterricht.pdf

CZU: 37.016:811.111

USING GAMES IN THE DEVELOPMENT OF PUPILS' CREATIVITY IN THE ENGLISH CLASSROOM

Alina Turuta, Teacher of English
Theoretical lyceum "Nicolae Balcescu", Ciorescu village

"Play is our brain's favourite way of learning"
Diane Ackeman

Games help the teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful. Even though games are often associated with fun, we should not lose sight of their pedagogical value, particularly in foreign language teaching and learning. Games are effective as they create motivation, lower pupils' stress, and give language learners the opportunity for real communication.

According to *J. Haldfield* "a game is an activity with rules, a goal and an element of fun.… Games should be regarded as an integral part of the language syllabus". This definition highly evaluates the importance of games in teaching. It shows that games serve not only as an *amusing activity*, but also as a technique to carry out many pedagogical tasks. Classifying games into categories can be difficult because categories often overlap. *J. Hadfield* proposes two ways of classifying language games. First, language games are divided into two types: linguistic and communicative games. Linguistic games focus on accuracy, such as supplying the correct antonym. Communicative games presuppose successful exchange of information and ideas.

He also offers to classify language games into many more categories: *sorting, ordering,* or *arranging, information, gap games, guessing, search games, matching games, labeling, exchanging games; board, role play games*.

According to *W. Lee*, games can be classified into ten categories: *structure games* which provide experience of the use of particular patterns of syntax in communication; *vocabulary games* in which the learners' attention is focused mainly on words; *spelling, pronunciation games*; *number games; listen-and-do games; games and writing; miming and role play; discussion games*. Let's discuss some of the common advantages of using games at teaching English[4]:

1) *Games promote learners' interaction*. Interaction comprises the nature of classroom pedagogy and classroom behavior. Pair or group work is one of the main ways to increase cooperation. Many games can be played in pairs or in small groups, thereby providing an opportunity to develop their interpersonal skills such as the skill of disagreeing politely or the skill of asking for help. In the classroom learners will

definitely participate in the activities. Therefore, in groups or in pairs, they are more willing to ask questions, communicate and discuss topics with their partners and think creatively about how to use foreign language to achieve their goals.

2) *Games improve learners' language acquisition.* Thanks to the motivation and interaction created by games, students can acquire knowledge faster and more effectively than by other means. Games can stimulate and encourage students to participate in the activity since they naturally want to win. Apart from having fun, students are learning. They acquire a new language. Students begin to realize that they have to use the language if they want others to understand what they are saying.

3) *Furthermore, games can lower anxiety*. In the easy, relaxed atmosphere which is created by using games, students remember things faster and better.

4) *Games increase learners' achievement*. Games can involve all the basic language skills, i.e., listening, speaking, reading, and writing, and a number of skills are often involved in the same game.

5) *Games can motivate learners*, promote learners' interaction, and improve learners' acquisition. As a result, games can increase learners' achievement, which means that learners' test results, ability of communication, knowledge of vocabulary, or other language skills can improve.

C. Riedle emphasizes the advantage of games in improving learners' achievements: "We are teaching a new generation of students, which requires unconventional teaching strategies to be put into practice in the classroom [5].

In brief, games prove to be a useful tool in language teaching. Games not only motivate learners and create a friendly atmosphere, they are aimed at developing all language skills. Consequently, games can motivate, promote learners' interaction, improve their acquisition and increase their achievement. Let's summarize why we should use games in language teaching [6]:

- Games are a welcome break from the usual routine of the language class;
- Learning a language requires a great deal of effort. Games help students to make and sustain the effort of learning;
- They encourage students to interact and communicate;
- They create a meaningful context for language use;
- Games lower anxiety especially when played in small groups;
- Games can involve all the basic language skills, i.e., listening, speaking, reading, and writing, and a number of skills are often involved in the same game;
- Many games can be played in small groups, thereby developing their interpersonal skills;

- Games involve students in active learning;
- They can encourage students to draw on analysis, synthesis, evaluation;
- They foster a more positive attitude toward the classroom experience – more attention, better attendance, better participation;
- They improve retention, decision-making skills, and comprehension of generalprinciples. Games can be a very worthwhile teaching element. A successful game is successful because of the reason that it is based on specific time allocation, it has clear relevance to the material, there is appropriateness to all members of the class, and ultimately, the enjoyment of the learners is increased through their active engagement with the language.

According to *Genevieve Roth* (1998) games are a very useful tool for fluency in a language since learners tend to forget that they are learning and so they use their language abilities in a more spontaneous way:

1) *More Motivation*. Playing games in the classroom increases overall motivation. By playing games, pupils become more motivated to learn, pay attention and participate in set tasks. Games help pupils to become a part of a team as well as take responsibility for their own learning. They can also be a great classroom management tool, helping to motivate a class. By playing games, students become more motivated to learn, pay attention and participate in set tasks. Games help pupils to become a part of a team as well as take responsibility for their own learning. They can also be a great classroom management tool, helping to motivate a class. They can also be a great classroom management tool, helping to motivate a class.

2) *Controlled Competitiveness*. Pupils can become very competitive in the classroom, especially boys. Games are a great way to control the competitiveness between peers. By using games in the classroom, students can compete against each other whilst. Games are a great way to control the competitiveness between peers. By using games in the classroom, pupils can compete against each other whilst. By using games in the classroom, pupils can compete against each other whilst playing a game, then support each other during other learning activities.

3) *Strategy Simulator*. Most games require problem-solving strategies and planning. By applying a range of strategies in a game, pupils are able to use their working memory to solve problems, increasing their mental cognition. Stimulating the brain with strategies in a game can be a great brain workout! By applying a range of strategies in a game, pupils are able to use their working memory to solve problems, increasing their mental cognition. Stimulating the brain with strategies in a

game can be a great brain workout! Stimulating the brain with strategies in a game can be a great brain workout!

4) *Peer Positivity.* Using games in a lesson, as part of teaching and learning, helps to create positivity around the lesson, motivating pupils with their participation and creating a positive attitude towards learning. Games can also create a positive memory and experience of learning for pupils in the classroom.

5) *Smaller Stress.* Having to answer questions on a worksheet, or produce a page of text can be quite daunting and stressful for some pupils. It can also create a negative perception of a students' learning environment. As an alternative to worksheets, games can be used as a less stressful way for pupils to demonstrate their knowledge, skill and understanding of a topic. Being less stressed will help them to have a more positive perception of their learning environment and give a true indication of their own learning.

6) *Mighty Memory.* Playing a range of content specific games can increase memory. As they play a game, pupils need to remember important details about a topic but also use their working memory to think and act quickly. Games that were made by the pupils can be some of the most effective. As pupils construct a game they are required to use their memory of specific content to create questions and answers suitable for the game, then use their memory of the topic to play the game.

7) *Class Cooperation.* Playing games in the classroom increases class cooperation. Pupils need to work together as a team when playing as a whole class against the teacher, or in small team groups when playing games with each other. Through games they learn how to take turns, build respect, listen to others and play fairly. Classroom games can also be used as a team building exercise.

8) *Alert Attention.* Playing games requires pupils to pay great attention to detail. As games can move quickly, when playing a game, a pupil needs to be alert and attentive. This attentiveness when playing a game can help them to stay focused on other tasks in the classroom throughout the day.

9) Friendly Fun. Playing games in the classroom is always great fun! When playing a game, endorphin's are produced that stimulate the brain and gives pupils a feeling of euphoria. This feeling of euphoria creates a great sense of happiness and excitement for pupils in the classroom, developing a positive learning environment.

10) New Knowledge. Games are a great tool to use in the classroom to consolidate new knowledge. After teaching new content to the class, provide pupils with a game that will consolidate their understanding and make connections with

what they already know. Asking them to create their own content specific games can also be a great way to assess pupils at the end of a unit of work.

According to professor *I-Jung Chen* (2005, pp. 125) the benefit of using games in learning classrooms can be summed up in nine main points which are the following:

- Games are learner-centered (the student is always in focus).
- Games promote a communicative competence.
- They create a meaningful context for language use.
- Games increase learning motivation.
- They reduce learning anxiety.
- Games integrate many various linguistic skills.
- Games encourage creativity and spontaneous usage of the language.
- They construct a cooperative learning environment.
- Games foster participatory attitudes of the students.

In conclusion, teachers should value games because they help encourage and sustain fluency. It also helps students see the English language as fun and not just a not just a difficult subject that they are having problems learning and that can seem at times a little overwhelming

Bibliography

1. Chen I-J. Using games to promote communicative skills in language learning. In: TESL Journal, 2, 2005. p. 125-132.
2. Hadfield J. Beginners' communication games. Longman, 1999.
3. Lee W. R. Language teaching: Games and Contests. Oxford: Oxford University Press, 1991.
4. McCallum G. P. 101 word games: For students of English as a second language. Oxford University Press, 1980.
5. Riedle C. Web 2.0: helping reinvent education. 2008.
6. Roth G. Games to teach English learners. TEFL Journal, 4, 1998. p. 112-125.
7. Rixon S. How to use Games in Language Teaching. London: The 7. 8.
8. Silvers S.M. Games for the classroom and English speaking club. English teaching forum, 1992.

CZU: 37.016:811.111

EFFECTIVE STRATEGIES OF DEVELOPING PUPILS' READING COMPREHENSION SKILLS

Cristina Turuta, Teacher of English
Theoretical lyceum "Nicolae Balcescu", Ciorescu village

Reading is an interactive process that goes on between the reader and the text, resulting in comprehension. The text presents letters, sentences, and paragraphs that encode the meaning [2, p. 30]. According to Brynes (1998, 2) definition, reading can be either language skill or process which determines the reader to use knowledge, skills and strategies. Reader knowledge, skills and strategies include:

- *Linguistic competence* as the ability to recognize the elements of the writing system; understanding of vocabulary: comprehension of how words are structured into sentences.
- *Discourse competence* it is the knowledge of discourse markers and how they fix parts of the text to one another.
- *Sociolinguistic competence* as knowledge about different type of texts and their usual structure and content.
- *Strategic competence* it is the ability to use top down strategies as well as knowledge of the language (Bryners 1998, 2).

Moreover, reading and the type of text have the purpose to determine the specific knowledge, skills and strategies that the reader need to apply to achieve reading comprehension. Because reading comprehension is more than decoding, it results when the reader knows which skill and strategies are suitable for the type of text, and understands how to relate them to complete the reading purpose [5, p. 32].

Luis states that there are six points that should be done for teaching reading in ESL classroom. They are: 1) *Knowing what you want to know.* 2) *You have to know why you are reading the text. What do you want to know after reading it?* 3) *Are you reading with purpose or just pleasure*? 4) *If you know this, you can examine the text to see whether it is going to move you towards this goal*. 5) *A simple way of doing this is to look at the introduction and the chapter headings.* The introduction should let you know at whom the book is targeted, and what is seeks to achieve. Chapter headings will give you an overall view of the structure of the subject. 6) *Ask yourself whether the book meets your need*. Ask yourself if it assumes too much or too little knowledge. If the book isn't deal, would it be better to find a better one [2, p. 13]?

We have to use interesting strategies for the following reasons:

- Reading makes more sense for struggling readers when strategies are used
- Good readers use strategies naturally
- The use of strategies aides struggling readers to become proficient
- Strategies make reading more fun
- Good reading strategies help the student to read in very efficient way. By using those strategies, the student aim to get the maximum benefit from the reading with the minimum effort. Many researches discuss about the reading strategy [3, p.14].

Those strategies may be useful for student to learn more about reading, besides, Pinnel Su and Fountas state that there are several strategies to achieve reading skill in ELT, they are: *Reading aloud, Shared Reading, Guided Reading and Independent Reading* [4, p.22].

Guided Reading. Guided reading prepares tutees with strategies that allow for more independent reading. In guided reading, tutors create purposeful lessons that extend beyond the story. These lessons challenge tutees in a number of areas: vocabulary building, character comparisons, story structure comparisons, relating text to personal experience, and so on. The goal is to provide tutees with strategies that they can repeat independently.

Independent reading. Even those who support transactional definitions of literacy typically also engage students in independent reading since successful independent reading strategies will help them succeed in school. Students read by themselves or with partners, choose their own texts, and employ strategies that they have learned through other reading activities.

Generate Questions. A good strategy to teach all readers is that instead of just rushing through a passage or chapter, is to pause and generate questions. These can either be questions about what has just happened or what they think might happen in the future. Doing this can help them focus on the main ideas and increase the student's engagement with the material. After reading, students can go back and write questions that could be included in a quiz or test on the material. This will require them to look at the information in a different manner. By asking questions in this way, students can help the teacher correct misconceptions. This method also provides immediate feedback.

Read Aloud and Monitor. While some might think of a teacher reading aloud in a secondary classroom as an elementary practice, there is evidence that reading aloud also benefits middle and high school students as well. Most importantly, by reading aloud teachers can model good reading behavior. Reading aloud to students should also include stops to check for understanding. Teachers can demonstrate their own

think-aloud or interactive elements and focus intentionally on the meaning “within the text,” “about the text,” and “beyond the text”. These interactive elements can push students for deeper thought around a big idea. Discussions after reading aloud can support conversations in class that help students make critical connections [4, p. 25].

Promote Cooperative Talk. Having students stop periodically to turn and talk in order to discuss what has just been read can reveal any issues with understanding. Listening to students can inform instruction and help a teacher to can reinforce what is being taught. This is a useful strategy that can be used after a read-aloud (above) when all students have a shared experience in listening to a text. This kind of cooperative learning, where students learn reading strategies reciprocally, is one of the most powerful instructional tools [6, p. 13].

Attention to Text Structure. An excellent strategy that soon becomes second nature is to have struggling students read through all the headings and subheadings in any chapter that they have been assigned. They can also look at the pictures and any graphs or charts. This information can help them gain an overview of what they will be learning as they read the chapter. The same attention to text structure can be applied in reading literary works that use a story structure. Students can use the elements in a story's structure (setting, character, plot, etc.) as a means of helping them recall story content.

Take Notes or Annotate Texts. Students should read with paper and pen in hand. They can then take notes of things they predict or understand. They can write down questions. They can create a vocabulary list of all the highlighted words in the chapter along with any unfamiliar terms that they need to define. Taking notes is also helpful in preparing students for later discussions in class. Annotations in a text, writing in the margins or highlighting, is another powerful way to record understanding. This strategy is ideal for handouts. Using sticky notes can allow students to record information from a text without damaging the text. Sticky notes can also be removed and organized later for responses to a text [5, p. 30].

Use Context Clues. Students need to use the hints that an author provides in a text. Students may need to look at context clues, that is a word or phrase directly before or after a word they may not know. Context clues may be in the form of:

Roots and affixes: origin of the word;

Contrast: recognizing how word is compared or contrasted with another word in the sentence;

Logic: considering the rest of the sentence to understand an unknown word;

Definition: using a provided explanation that follows the word;

Example or Illustration: literal or visual representation of the word;

Grammar: determining how the word functions in a sentence to better understand its meaning.

Use Graphic Organizers. Some students find that graphic organizers like webs and concept maps can greatly enhance reading comprehension. These allow students to identify areas of focus and main ideas in a reading. By filling in this information, students can deepen their understanding of the author's meaning [6, p. 32]. By the time students are in grades 7-12, teachers should allow students to decide which graphic organizer would be most helpful to them in understanding a text. Giving students the opportunity to generate representations of the material is part of the reading comprehension process.

Practice PQ4R. This consists of six steps: Preview, Question, Read, Reflect, Recite, and Review.

Preview: Students scan the material to get an overview. The question means that students should ask themselves questions as they read.

The four R's have students **read** the material, **reflect** on what has just been read, **recite** the major points to help learn better, and then **return** to the material and see if you can answer the questions previously asked. This strategy works well when coupled with notes and annotations and is similar to the SQ3R strategy [5, p. 32].

Summarizing. As they read, students should be encouraged to stop periodically stop their reading and summarize what they have just read. In creating a summary, students have to integrate the most important ideas and generalize from the text information. They need to distill the important ideas from the unimportant or irrelevant elements. This practice of integrating and generalizing in the creation of summaries make long passages more understandable.

Monitor Understanding. Some students prefer to annotate, while others are more comfortable summarizing, but all students must learn how to be aware of how they read. They need to know how fluently and accurate they are reading a text, but they also need to know how they can determine their own understanding of the materials. They should decide which strategies are most helpful in making meaning, and practice those strategies, adjusting the strategies when necessary.

Compare a read book to Film. Have your child read a book and then check out the video version of a book. Talk about the similarities and differences between the two mediums. What did you each like or dislike about each form? Did your child prefer the book or the movie, and why?

Explore Different Forms of Reading Material: Check out works in both their book forms and books on tape, CD, or digital recording forms. Many of the highest-rated literature for children and young adults is available on tape and in book form. Your child can benefit by reading along in a book while listening to the same book on tape. The cognitive action of seeing and hearing words and phrases together reinforces sight word recognition, improves the practical use of punctuation, and builds familiarity with hard to pronounce words [4, p. 27].

Encourage Curiosity About Vocabulary. As your child reads books, suggest that you look up difficult or unfamiliar words in the dictionary together. Consider making flashcards of these words and guessing the meanings before finding the definition. This builds the skill of inference, which is thinking through the possible answers based on the context [5, p. 25].

Strengthen Spelling Skills. If you are making flashcards with difficult words, have your child practice spelling the words out loud or on paper. Give your child the opportunity to double-check spelling and find mistakes independently. This is a great strategy to use throughout the year. It teaches students to self-correct and also reduces their fear of trying to tackle difficult words. Young students may enjoy using multisensory techniques, such as tracing the words with a finger [3, p. 32].

Read the Old-Fashioned Way. Take turns reading passages, or allow your child to follow along as you read. Consider using interesting voices that correspond to characters' personalities or to the tone of the story.

Compare Authors' texts. Have your child read two texts by the same author. It is a good idea for you to read them too so you can discuss them. Compare how they are similar and how they are different. Which did you and your child like best? Why?

Ask Your Child to Help You. Practical things, such as looking up store hours, simple instructions, or ingredients on a package of food, can give your child a sense of the practicality of reading in small, manageable doses [2, p. 10].

Make links to the text. Your son can make links by relating and comparing the text he is reading to something in his own life. Ask him whether the text reminds him of something he has previously read, seen or heard before.

Try to guess what will happen next. Your son can use the information in the text to guess what might happen next. What clues are provided in the text to suggest where the story might go next?

Visualise. Encourage him to form a vivid mental picture of the things that are being described in the text. What does he picture in his mind from the descriptions in the text?

Keep track of the meaning. Remind your son that it's okay to stop and ask questions when he is unsure of the meaning. Encourage him to slow down and re-read difficult passages and ask himself regularly whether the text is making sense. What clues can he glean from the text about its meaning?

The advantages of applying these strategies are building up the students' desire to read more, and also these strategies make an interactive classroom, because the students can hear the teacher's voice while he reads loud, then they can run to the good pronunciations. But these strategies also have disadvantages, it is a difficulty to achieve student's reading comprehension because the students are focused to read the text well without knowing their needs and reading appropriately.

However, they still a lot of strategies to be applied to achieve the purpose of reading comprehension. The strategies as reviewed above are only a small part of the strategies which were found by many authors. Although they have some advantages and disadvantages, but they should be applied on students' need and classroom condition.

Bibliography

1. Aebersold J. A., Fied M. L. From reader to reading: Issues and strategies for second language classrooms. Ed. Jack. C. Richard. Melbourne: Cambridge University, 1997.
2. Luis M. J. 2005. Reading strategies: reading efficiently by reading intelligently. http://www.mindtool.com/rdstratg.html [accessed 4.02.2010].
3. Nuttall C. Teaching reading skills as a foreign language. Thailand, Mc Milan Publisher, 2005.
4. Pinnell S. G., Fountas I. C. Guided reading: Good first teaching for all children. New York: Heinemann Publishing, 1996.
5. Robb L. Reading strategies that work: Teaching your students to become better readers. New York: Scholastic, 1996.
6. Sarasota. Difference between strategy and skill. New York, 2001.

CZU: 37.016:811.133.1

LA BANDE DESSINÉE: OUTIL DE TRAVAIL DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

Zdraguș Vera
Université d'Etat de Tiraspol
Chaire de Langues et Littératures Etrangères

Etudier une langue étrangère c'est connaître une nouvelle culture, un nouveau monde. L'apprentissage de la langue met les élèves dans une situation de curiosité, d'étonnement, de nouveauté et d'admiration. Pour mener les jeunes apprenants à la découverte de cette langue avec toute sa dimension langagière, culturelle et sociale les enseignants recherchent souvent des outils pédagogiques qui se rapprochent le plus de l'emploi réel de la langue enseignée. Cela nécessite la mise en place des moyens attractifs ayant des liens directs avec le monde dans lequel évoluent les élèves; ces moyens didactiques qu'ils soient visuels, sonores ou textuels jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage Parmi les moyens qui peuvent jouer un rôle déterminant dans la classe du FLE, il y a: ***la bande dessinée.***

La bande dessinée est un art littéraire et graphique, ou bien un récit raconté en image successive de différente taille (case). C'est aussi une forme littéraire à part entière subdivisée en genre différent (aventure, fantastique, humour). Par son aspect ludique et motivant, elle peut contribuer à un meilleur enseignement/apprentissage. Elle est fondée essentiellement sur une harmonie de l'image et du texte, et considérée aussi comme un texte facile sans consistance pour les enfants.

Abraham A. M. la définit comme suit: «La bande dessine est un système de communication reposant sur le jeu dialectique entre une série de dessins reproduisant les états successifs d'une action et des textes sommaires, qui commentent cette action ou reproduisent les paroles des personnages» [1, p.150].

La bande dessinée utilise la technique du cadrage et l'ellipse, elle se caractérise aussi par l'utilisation des bulles (phylactères) où apparait le texte, elle utilise donc un code spécifique et se lit de gauche à droite et de haut en bas. Elle se présente habituellement sous trois formes:

- *l'album comprenant une ou plusieurs histoires complètes,*
- *l'illustration réunissant divers récits (complet ou non),*
- *la revue regroupant non seulement des épisodes, mais aussi des articles sur le monde de la bande dessinée* [3, p. 5].

La bande dessinée présente soit une longue histoire tout entière ou une série d'épisodes avec les mêmes personnages. Elle se fait d'un ensemble de pages ou

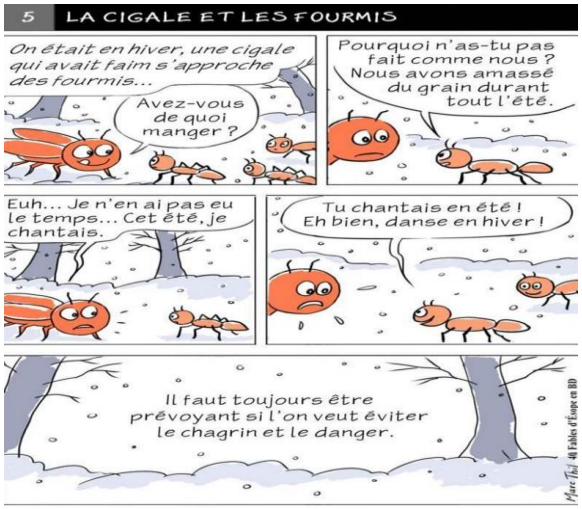
planche, sur chacune d'elle s'inscrivent plusieurs bandes ou strippe, sur la bande plusieurs images se suivent horizontalement dont chacune est délimitée par un cadre pour présenter une vignette appeler aussi une case.

Il existe de nombreuses possibilités comment travailler avec les bandes dessinées en classe du FLE, pourtant il faut exploiter la bande dessinée d'une manière logique. D'abord il faut introduire l'auteur et l'œuvre ce qui facilite la compréhension de la bande dessinée et ce qui permet de créer une atmosphère pour le travail suivant. Au début les élèves sont en contact avec la bande dessinée et ils font les exercices directement liés à la BD. Ensuite ils continuent à approfondir leurs connaissances avec des activités basées sur la bande dessinée.

Exemple:

La BD dessinée de cinq vignettes qui raconte l'histoire de «**la cigale et la fourmi**». L'objectif dans l'exploitation de cette bande dessinée est d'amener les apprenants à leur faire découvrir et expliquer les différentes composantes de ce genre (BD), ainsi de les inciter à faire une lecture dialogué pour jouer le rôle des personnages.

- ✓ De quel type de document s'agit-il ?
- ✓ Cette BD est composé de quoi ?
- ✓ Que contient une planche ?
- ✓ Que renferme chaque vignette ?
- ✓ Où sont-ils renfermés les paroles des personnages ?
- ✓ Qui en est l'auteur de cette fable ?
- ✓ Qui sont les personnages de la BD sans la lire ?



La bande dessinée se caractérise par la mise en œuvre de codes et de conventions graphiques, conduisant à un autre type de lecture que la lecture traditionnelle. On y trouve, en effet, un emploi codifié de différents contours et

formes de bulles (de pensées et de paroles), des symboles conventionnels remplaçant, dans certains cas, les textes dans les bulles, par exemple un cœur pour un personnage amoureux. Ainsi, les bulles rythment la lecture d'une planche de bédé, à travers leur taille, leur style graphique et leur position dans la vignette.



Un répertoire également abondant de bruits et de sons d'animaux, qui sont représentés graphiquement grâce aux «onomatopées», tels que «cocorico» qui évoque le cri du coq ou «BAOUM» pour exprimer l'explosion d'une bombe. Ces mots-sons créent une sorte d'ambiance sonore dans la BD.

Pendant l'exploitation d'une bande dessinée dans une classe de langue, il faut faire attention à ne pas la saturer d'activités et savoir circonscrire les modalités opératoires d'utilisation pédagogique. L'objectif primordial devrait être d'améliorer la réception et de la rendre la plus proche possible de l'authentique. Pour situer une bande dessinée, comme avec tout document authentique, dans une classe de langue étrangère, il faut d'abord se poser les questions suivantes:

- *Quel objectif peut être visé avec cette bande dessinée ?*
- *A quel niveau d'apprentissage peut-on l'introduire ?*
- *Quelles connaissances préalables l'apprenant doit-il avoir ?*
- *Quels savoir-faire entrent en jeu ?*
- *Qu'apporteraient les activités faites avec cette bande dessinée en termes d'apprentissage ?*
- *A quel moment peut-on la proposer ; au cours d'une leçon, à la fin ou à n'importe quel moment ?*
- *Quelles activités faut-il envisagées ?*
- *Combien de temps faut-il lui accorder* ?

Comme affime Missiou: «le sens d'une bande dessinée n'est jamais complètement donné. Il laisse une place à l'interprétation personnelle du lecteur qui doit avancer en vertu de ses propres inférences» [7].

En classe, pour aider l'élève à aller au-delà de la compréhension littérale et le conduire vers une attitude interprétative, il faut inciter l'apprenant: *à questionner le texte; à participer à un débat sur l'interprétation littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte et/ou l'image ce qui bloque ou permet l'interprétation argumentée; à reformuler dans ses propos une lecture lue; à parler des personnages et de l'histoire en termes littéraires*.

Adopter une telle attitude de travail nécessite d'apprendre à utiliser les stratégies de compréhension qui facilitent la construction d'un sens pluriel et qui permettent d'induire des interprétations. Même si ses possibilités d'utilisation en classe sont multiples, il peut s'agir tout d'abord de comprendre une bande dessinée globalement à partir de l'observation de l'image, du dessin et de réfléchir sur les procédés graphiques. Après on peut entraîner à la compréhension écrite et à l'expression orale en demandant de raconter l'histoire selon différents points de vue, trouver un titre, imaginer ce qui s'est passé avant, ce qui se passera après, imaginer le contenu des bulles, trouver le mot de la fin, manipuler certaines structures grammaticales et des actes de parole en situation authentique. Ensuite, on peut passer à l'expression orale pure, en développant la créativité des apprenants [8, p. 52-56].

Donc, la bande dessinée crée une certaine dynamique dans la classe et favorise les interactions entre enseignant/élève et élève/élève, ce qui donne le goût d'enseigner et d'apprendre et cela montre l'efficacité de la bande dessinée dans le déroulement de cours. La bande dessinée dans l'enseignement/apprentissage consiste un moyen primordial qui peut être considéré comme un point de départ pour pousser l'apprenant à s'exprimer oralement, aussi à lire d'autres sources. Son aspect ludique et distrayant peut aider l'apprenant à acquérir d'autres compétences et à aboutir des savoirs être et des savoirs faire langagiers et communicatifs à fin qu'il puisse agir dans une langue étrangère.

Bibliographie

1. Andre Molle A. La communication. Jacqueline Danset_Leger: L'enfant et les images de la littérature enfantine. Bruxelles: Mardaga Pierre, 1987. p. 150.
2. Benoît P. Lire la bande dessinée. France: Flammarion, 2005.
3. Baron-Carvais A. La bande dessinée. Paris: PUF, 5ème édition, Coll. "Que sais-je ?", 2007. p. 5.
4. Bruno P., Mongenot C. Genre et enseignement. Le français aujourd'hui. Arnauld Colin, 2016.
5. Duc. L'Art de la BD: du scénario à la réalisation. Paris: Glenat, 1982.
6. Gondrand H. Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants. Grenoble: CRDP, 2007.
7. Missiou M., Anagnostopoulou D. La bande dessinée-œuvre littéraire en classe de français langue étrangère: étude de cas en Grèce. 11ème rencontre des chercheurs en didactique des littératures. Genève: Mars, 2010. p. 214-218.
8. Morlat J.-M., Tomimoto J. La bande dessinée en classe de langue. Rencontres pédagogiques du Kansai, 2004. p. 52-56.