

Maria Hadîrcă

COMPETENȚA DE COMUNICARE

CONCEPTUALIZARE

FORMARE

EVALUARE

Chișinău, 2020

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
Institutul de Științe ale Educației

Maria Hadîrcă

COMPETENȚA DE COMUNICARE
CONCEPTUALIZARE
FORMARE
EVALUARE

Chișinău • 2020

CZU 37.015:811.135.1

H 12

***Aprobată spre editare
de Consiliul Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației***

Lucrarea a fost elaborată în cadrul Proiectului instituțional:

15.817.06.15.A.

*Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limba română
din perspectiva educației europene pentru limbi.*

Recenzenți:

- **Viorica Goraș-Postică**, *dr. hab., prof. univ., USM.*
- **Nelu Vicol**, *dr., conf. univ., IȘE.*

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE.....4

INTRODUCERE.....6

Capitolul I. INCURSIUNE ÎN EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE COMPETENȚĂ

- 1.1. Competența școlară – un concept integrator al finalităților educaționale.....8
- 1.2. Probleme, controverse și contestări în abordarea competențelor..... 19
- 1.3. Competențele de viață *versus* instruirea și evaluarea autentică..... 25
- 1.4. Idealul educativ, competențele-cheie și profilul de formare
al personalității elevului..... 33

Capitolul II. COMPETENȚA DE COMUNICARE: FINALITATE A EDUCAȚIEI LINGVISTICE

- 2.1. Modelul comunicativ-funcțional pentru formarea
și evaluarea competenței de comunicare..... 46
- 2.2. Competența de comunicare în limba maternă: concept, structură
și finalitate a educației lingvistice..... 53
- 2.3. Formarea și evaluarea monodisciplinară a competenței de comunicare 61
- 2.4. Metodologia de formare-evaluare transdisciplinară a competenței
de comunicare..... 69

Capitolul III. ROLUL LECTURII LITERARE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE

- 3.1. Lectura ca factor de dezvoltare cognitivă și a competențelor
de comunicare ale elevului..... 82
- 3.2. Competența de înțelegere a lecturii *versus* analfabetismul funcțional
al elevilor 88
- 3.3. Competența de lectură: structură, mediu de formare și finalitate
a educației literare 97
- 3.4. Reconfigurarea procesului de formare a competenței de lectură
după modelul lecturii plurale 109

Capitolul IV. DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ALE ELEVILOR PRIN PROCESUL DE COMUNICARE PEDAGOGICĂ

- 4.1. Formarea profesională a cadrelor didactice pentru comunicarea
pedagogică..... 119
- 4.2. Comunicarea didactică: fundament în dezvoltarea transdisciplinară
a competențelor de comunicare ale elevilor..... 130
- 4.3. Standardele de competență profesională în comunicarea didactică..... 143
- 4.4. Cultura pedagogică și profesorul de calitate..... 153

ÎNCHEIERE..... 161

CUVÂNT ÎNAINTE

Această carte a avut o gestație destul de îndelungată. Ideea privind scrierea unei cărți cu referire la formarea și evaluarea competenței de comunicare a încolțit în mintea mea încă în 2007, după susținerea tezei de doctorat cu tema „Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor”, când tot ce reușisem să elucidez în cercetarea respectivă cu referire la competența școlară mi se părea că aduce un suflu nou în dezvoltarea și eficientizarea învățământului nostru, pe domeniul de referință Limba și literatura română.

Ceva însă m-a oprit să dau curs realizării ideii date, probabil, am simțit o anumită insuficiență, așa că am continuat să cercetez și să aprofundez subiectul, raportându-mă la mișcarea culturală a timpului și la tendințele de dezvoltare a învățământului în acest context.

Între timp, situația în domeniul temei de cercetare a evoluat, conceptul de competență școlară, care a cunoscut atât dezvoltări cât și contestări, a câștigat tot mai mult teren și s-a dezvoltat în *domeniul de competențe-cheie*, aflându-se astăzi în centru tuturor dezbaterilor și documentelor oficiale de politici educative, naționale și europene, drept consecință, în educație, dar și în formarea profesională, competențele-cheie, între care și competența de comunicare, au fost puse la baza curricula, a specializărilor din universități, a calificărilor și standardelor profesionale.

La fel, s-au înmulțit și lucrările autorilor care au scris despre competențe, în general, și despre competența de comunicare, în particular, iar acestea mi-au influențat opiniile formate și au amânat mereu transpunerea ideii respective în acțiune. Or, pe măsură ce ideea cărții prindea contur, ea îmi condiționa lecturile, împingându-mă mereu către alte zone și făcându-mă să devin tot mai conștientă de anumite nevoi suplimentare de documentare situate până atunci la periferia preocupărilor mele.

În fine, am resimțit necesitatea elaborării unei cărți de sinteză despre competența de comunicare atunci când, după alte preocupări științifice, mi s-a propus colaborarea în cadrul proiectului instituțional *Strategii pedagogice ale formării*

vorbitorului cult de limba română din perspectiva educației europene pentru limbi, când m-am încumetat la acest efort de recuperare a ceea ce am scris timp de mai mulți ani la tema respectivă.

Așadar, prezenta lucrare se dorește a fi una de sintetizare a unui demers științific, realizat pe parcursul mai multor ani în scop de documentare, conceptualizare, dar și de explicitare a conceptului de competență, în general, și a competenței de comunicare, în particular, precum și de a aduce anumite clarificări în evoluția acestor concepte de maximă actualitate pentru teoria și practica educațională.

Totodată, prin prezenta lucrare, aș dori să ofer pedagogilor nu doar o anumită clarificare epistemică a domeniului competenței de comunicare, astfel încât aceasta să fie percepută ca o unitate conceptuală și de structură, ci, mai ales, să sugerez unele căi și posibilități metodologice privind condițiile pedagogice de atingere a acestei finalități prin aplicarea unor strategii, metode și tehnici eficiente de formare-evaluare, pe care să le utilizeze creativ în activitatea proprie de formare.

Sunt profund recunoscătoare următorilor mentori, prieteni și colegi care m-au susținut în creșterea mea profesională și în realizarea finalmente a acestei lucrări: dnei prof. univ., dr. hab. Tatiana Callo, care m-a atras în cercetarea pedagogică, a avut încredere în mine și mi-a formulat această temă interesantă și utilă pentru investigare; dlui prof., dr. hab. Vlad Pâslaru, mentorul meu în activitatea de cercetare pedagogică, omul de știință de la care am însușit spiritul analitic, gândirea critică și reflexivitatea ca instrumente de lucru intelectual; dnei prof. univ., dr. hab. Viorica Goraș-Postică, pentru susținerea ideilor, discuțiile purtate la tema respectivă și sugestiile oferite pe parcursul activității de cercetare, precum și tuturor colegilor cu care am colaborat pe parcursul anilor de activitate.

Doresc, de asemenea, să mulțumesc Institutului de Științe ale Educației, care m-a adoptat, la un anumit moment al carierei mele, oferindu-mi o nouă oportunitate pentru dezvoltarea profesională – cea de cercetător în domeniul pedagogiei, în cadrul căruia m-am și format ca cercetător și unde mi-am probat capacitatea de a investiga diverse fenomene pedagogice, am inițiat și coordonat proiecte de cercetare, și de la înălțimea căruia am încercat să fiu *ochiul vulturului aflat în zbor planat* (Ph. Meirieu) asupra terenului educației.

INTRODUCERE

Această lucrare reprezintă rezultatul unei cercetări laborioase, dezvoltată pe parcursul mai multor ani de activitate științifică și finalizată în cadrul proiectului *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limba română din perspectiva educației europene pentru limbi*, ea abordează tematica vastă și complexă a competenței, în general, și a competenței de comunicare, în particular, astfel situându-se, în conformitate cu titlul, pe linia de intersecție a cel puțin trei domenii de cercetare: teoria educației, dezvoltarea curriculumului, didactica limbii și literaturii române.

Scopul lucrării este de aduce clarificări într-un domeniu de maximă actualitate pentru teoria și practica educațională, cum este *competența*, care s-a impus recent în literatura științelor educației și în toate curricula școlare, constituind acum o noțiune-nucleu pentru noua paradigmă a educației – *instruirea în bază de competențe*, care încă nu și-a stabilit influența decisivă la nivelul practicii educaționale, dar de care se leagă convingerea fermă că poate conduce la o eficientizare a procesului educațional.

În capitolul întâi al lucrării, este examinată evoluția conceptului de competență, urmărită în plan european și național, care este analizată ulterior în corelație cu ideile de bază ale instruirii și evaluării autentice, din care a derivat noua paradigmă a învățământului – *instruirea în bază de competențe* sau *pedagogia competențelor* și care a condus la fundamentarea conceptului de competență-cheie și la dezvoltarea profilului de formare a personalității elevului în secolul XXI.

În capitolul al doilea, sunt examinate exigențele modelului comunicativ-funcțional de studiere a limbii și literaturii române, analizate conceptul, elementele structurale și perspectivele de formare-dezvoltare a competenței de comunicare în limba română (monodisciplinară și transdisciplinară), prima fiind conside-

rată tradițională pentru realitatea educațională din R. Moldova, iar cea de-a doua înscriindu-se în procesul de eficientizare a demersului pedagogic de formare-evaluare a domeniului respectiv.

În capitolul al treilea este argumentat rolul lecturii ca factor de dezvoltare a competenței de comunicare a elevului, sunt analizate structura și mediul de formare al competenței de lectură după modelul lecturii plurale dezvoltat în cadrul educației literar-artistice, examinate beneficiile activității de lectură asupra dezvoltării cognitiv-afective a elevilor, totodată, performanțele elevilor la evaluarea competenței de lectură sunt raportate la rezultatele înregistrate în testările PISA pe domeniul respectiv, de unde și recomandarea pentru o mai bună corelare a activității de formare-evaluare a lecturii școlare, pentru o alfabetizare mai funcțională a elevilor.

În capitolul al patrulea este elucidat fenomenul comunicării didactice, pe care autoarea l-a identificat drept principiu educațional, mecanism pedagogic de formare și factor de impact în dezvoltarea transdisciplinară a competențelor de comunicare ale elevilor. Autoarea formulează și propune practicii de formare principii și standarde profesionale de performanță pentru evaluarea cadrelor didactice, între care și principiul comunicării corecte în limba română, și raportează această normă la cultura pedagogică, cultura comunicării educaționale și la profesorul de calitate.

Astfel structurată, lucrarea se dorește a fi atât un demers academic, de fundamentare teoretică a unor concepte pedagogice aflate încă în dezbateri, cât și unul de mobilizare a practicii educaționale în privința identificării celor mai bune modalități de edicientizare a activității pedagogice de formare a personalității elevului din perspectiva competențelor.

Capitolul I. INCURSIUNE ÎN EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE COMPETENȚĂ

Puțini vor fi cei dispuși să nege faptul că tema competențelor, teoretizată încă din a doua jumătate a secolului XX, continuă și astăzi să se afle în centrul tuturor dezbaterilor pedagogice, deși realitatea educațională desemnată de acest concept încă nu a fost clarificată până la capăt; cu toate acestea focalizarea școlii (în sensul generic al termenului) pe formarea de competențe este formulată ca obiectiv prioritar în toate documentele actuale de politici curriculare (Codul Educației, Cadrul de Referință al Curriculumului Național, Standardele educaționale, Planurile-cadru de învățământ ș.a.).

Orientarea pedagogiei spre formarea de competențe în cadrul educației de bază nu este atât de nouă, ideea de competență, ca produs educațional, existând, de exemplu, în formarea profesională și înainte de apariția acestei paradigme. Totuși, trebuie să recunoaștem, niciodată până acum în nu s-a dezbătut atât de mult asupra finalităților educației exprimate în termeni de competențe și nu s-a pus cu atâta fermitate problema formării de competențe prin procesul educațional, pornindu-se de la dreptul elevului de a finaliza învățământul obligatoriu cu un sistem de competențe necesare în viață.

În cadrul acestui capitol ne propunem să facem o analiză retrospectivă a ideilor conceptuale privind apariția și calea de evoluție a conceptului de competență în contextul educației școlare, să clarificăm semnificația și structura competenței, să demonstrăm legătura acestui concept pedagogic cu ideea de instruire și evaluare autentică și să examinăm din aceeași perspectivă noul profil de formare a personalității elevului.

1.1. COMPETENȚA ȘCOLARĂ – UN CONCEPT INTEGRATOR AL FINALITĂȚILOR EDUCAȚIONALE

Pentru început, să precizăm că noțiunea de competență, în sensul preocupat de noi, ca finalitate a procesului educațional, a început să fie utilizată la începutul anilor '80 ai secolului trecut, atunci când, la nivel mondial, a fost recunoscută *criza în educație* descrisă de Ph. Coombs în lucrarea sa „La crise mondiale de l' education” (1980), în care autorul atrage atenția asupra mai multor contradicții observabile în mai toate sistemele de învățământ și pe care le-a considerat drept premise sau cauze ale crizei, între care:

- contradicția dintre *nevoia socială de educație de calitate* și *imposibilitatea sistemelor moderne de învățământ de a oferi o educație de calitate*;
- contradicția dintre *resursele investite în educație* și *calitatea produselor educației*;
- contradicția dintre *structurile sociale* (economice, culturale, politice etc.),

extrem de flexibile, și *structurile educației* (școlare și universitare) extrem de rigide;

- contradicția dintre *nevoile educaților* (elevilor, studenților etc.) de formare și „scleroza tradiției” caracteristică multor cadre didactice; etc. [9].

Soluția propusă de Ph. Coombs, la momentul respectiv, dar actuală și astăzi pentru dezvoltarea sistemului educațional din Republica Moldova, unde starea de criză încă nu este depășită, a fost cea a unei *reformе profunde*, care să angajeze transformarea calitativă a sistemelor moderne de învățământ aflate în etapa tranziției spre *societatea postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere*, pornind chiar de la baza sistemului, adică de la finalitățile educației, care, prin funcția lor obiectivă de proiectare pedagogică, intervin în sens subiectiv, pentru a da direcția, ordinea și perspectiva oricărei acțiuni educative.

Pe aceeași poziție se situează și S. Cristea, unul dintre strategii educației autohtone, care susține că reforma învățământului reprezintă *o soluție strategică necesară ciclic*, mai ales în etapele când „criza educației” se manifestă la nivel de sistem și proces de învățământ. Autorul consideră că, în contextul evoluțiilor *societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere*, reforma învățământului ar trebui să pornească expres de la formularea *noilor finalități* ale educației, menite să fixeze valoric *direcțiile generale de dezvoltare a procesului educațional*, astfel încât acestea să răspundă cerințelor (politice, culturale, economice etc.) societății actuale, definite și proiectate apoi pe trepte de învățământ și urmărite consecvent în activitatea de formare a personalității educatului, astfel încât să conducă la o re-construcție globală și în sistem a tuturor componentelor sistemului și procesului de învățământ [12].

S. Cristea consideră că finalitățile educației sunt determinante pentru dezvoltarea societății postmoderne și că stabilirea finalităților trebuie să stea la baza oricărui *proiect pedagogic de tip curricular*, de aceea autorul recomandă concepțiilor de reformă determinarea acestora, prin coroborarea cu nevoile sociale, dar și cu cele de formare individuală ale educaților, și neapărat respectarea realizării reformei pe următoarele etape:

- 1) Proiectarea unor noi *finalități ale sistemului și procesului de învățământ*:
 - a) *idealul educației*, ca expresie a conștiinței pedagogice a societății;
 - b) *scopurile generale*, ca direcții strategice de dezvoltare pe termen mediu;
 - c) *obiectivele generale și specifice* ale procesului de învățământ (pe niveluri, trepte, cicluri, arii curriculare);
- 2) Proiectarea unei noi *structuri de organizare a sistemului de învățământ*, pe niveluri, trepte, cicluri, arii curriculare, cu accent pe durata școlii generale și obligatorii, până la vârsta de 16 ani, căreia îi corespunde curriculumul general sau „trunchiul comun de cultură generală”;
- 3) Proiectarea *conținutului procesului de învățământ*, în raport cu noile finalități ale sistemului și procesului de învățământ și cu noua structură de organizare a sistemului de învățământ: a) planul de învățământ, construit *curricular*, global și deschis pentru clasele I – XII; b) programele școlare

curriculare, pe trepte și ani de învățământ, centrate pe obiectivele generale și specifice și conținuturi de bază corespunzătoare acestora; c) manuale școlare *curriculare*, conform programelor școlare, concepute ca și „cărți ale elevilor”, utile *tuturor* elevilor pentru învățarea în clasă și înafara clasei, pentru reușita *tuturor* elevilor [13].

În același context, vom aminti că, nu cu mult înainte, E. Faure, autorul cărții „A învăța să fii. Un raport UNESCO” (1974), referindu-se la situația educației în momentele de criză, afirma că tocmai în aceste momente „societatea începe să respingă un număr tot mai mare de produse oferite de instituția școlii”, din motivul că ceea ce produce școala nu mai corespunde cerințelor și expectanțelor societății.

De aceea autorul a avansat cerința ca în fața științelor educației să se pună problema efectuării unor cercetări de anvergură în vederea identificării unor noi finalități educaționale, semnificative pentru omul trăitor în societatea cunoașterii, care să vizeze expres educația și formarea personalității în secolului XXI, prin dezvoltarea de noi concepte, teorii și modele sau paradigme educaționale, capabile să conducă la scoaterea din criză a educației, la umanizarea procesului educațional (prin traducerea în fapt a dezideratului *a învăța să fii*) și eficientizarea sistemului de învățământ (producerea de rezultate semnificative) [apud 21].

Astfel, în contextul afirmării *societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere*, dezbateră în jurul teleologiei educației, mai exact a finalităților educației valabile pentru acest tip de societate s-a intensificat și a condus la schimbarea de accent dinspre pedagogia obiectivelor spre pedagogia competențelor, ceea ce a însemnat cel *de-al doilea val* al dezvoltării educației în sens curricular, calitativ, precum și la identificarea de noi paradigme educaționale, la proiectarea de noi tipuri de finalități ale sistemului și procesului educațional, care să fie determinante pentru dezvoltarea unui stadiu superior de perfecționare a activității de formare a personalității educatului.

De remarcat, în istoria recentă a dezvoltării științelor educației, toate epistemele educației conțin, nu doar implicit, ci și explicit și chiar evidențiat, elementele teleologiei educației – *ideal, scop, obiective, finalități*, iar caracterul teleologic al educației este prezentat la modul complex în cea mai importantă lucrare pedagogică românească – *Științele educației: dicționar enciclopedic* (2007), realizată de S. Cristea, în care se precizează: „Caracterul *teleologic* al educației particularizează o trăsătură proprie oricărei activități umane care presupune *orientarea spre anumite scopuri*. *Scopurile* sau *finalitățile* au semnificația unor repere paradigmatică necesare pentru mobilizarea energiilor interne și valorificarea resurselor externe ale acțiunilor specifice domeniului de referință. Ele oferă o a doua manieră specifică de explicare a cauzelor unei activități, după cea evolutivă, istorică [15].

Este vorba, așadar, de identificarea altor scopuri ale educației și de orientarea spre finalități funcțional-pragmatice ale instruirii, solicitate de societatea contemporană și considerate ca fiind necesare individului trăitor în secolul XXI, pentru a se ajunge la construirea unui model educativ necesar societății postmoderne.

După cum afirmă cercetătorul Vl. Pâslaru, natura teleologică a educației se manifestă în toate domeniile ei: de la principii la ideal, scopuri, obiective și de la ele la materii, metodologie și evaluare școlară. Or, teleologia educației penetrează toate caracteristicile, funcțiile, formele și nivelurile educației. Ea este primul pilon al punții dintre perspectivă și finalitate, între care se produce actul educativ [35].

Considerată însă un domeniu pur teoretic și accesibil din punct de vedere praxiologic, teleologia educației este departe de a fi înțeleasă și mai ales de a fi aplicată corect în practica educațională, constată Vl. Pâslaru, precizând: construcția și dezvoltarea curriculară din Republica Moldova din ultimul deceniu demonstrează abateri de principiu de la esența teleologiei educației [idem].

În teoria și practica recentă de proiectare a educației putem identifica o multitudine de formule, care se referă direct sau indirect la finalitățile educației: *ideal, scopuri, obiective, capacități, deprinderi/abilități, comportamente* ș.a., dar, în contextul societății postmoderne, s-a considerat că anume finalitățile exprimate în termeni de *competențe* trebuie luate ca bază în re-construcția inovatoare a modelului educativ al secolului XXI și că acesta ar trebui întemeiat pe „cinci piloni” care concentrează capacitatea sau competența pentru:

- 1) *A ști* – cunoștințe esențiale, interiorizate la nivel de înțelegere logică și de participare afectivă;
- 2) *A ști să faci* – deprinderi și strategii cognitive necesare pentru sesizarea și rezolvarea de probleme și situații-problemă, valorificând cunoștințele interiorizate;
- 3) *A ști să fii* – atitudini față de cunoaștere, învățare, instruire, angajate afectiv și motivațional la nivel caracterial;
- 4) *A ști să fii împreună*, în perspectiva cerințelor civice și profesionale ale societății democratice și informaționale;
- 5) *A ști să devii*, valorificând toate capacitățile/competențele dobândite, în sensul educației permanente și a autoeducației [10].

Se consideră că, în contextul societății actuale, noul model educativ trebuie să vizeze proiectarea și realizarea echilibrată a educației pe toate aceste cinci direcții de dezvoltare, care pot asigura îndeplinirea idealului educațional în postmodernitate – acela de *formare-dezvoltare integrală a personalității*, prin urmare, orice nouă paradigmă educațională trebuie gândită obligatoriu pornind de la aceste direcții și proiectată la nivelul interdependenței necesare între *cerințele psihologice, cerințele sociale și cerințele /nevoile personale* de dezvoltare a persoanei, exprimate astăzi în termeni de *competențe*.

Astfel, noțiunea de competență s-a prefigurat ca un concept-cheie pentru redefinirea unui nou sistem de referință al finalităților educaționale, concepute din perspectiva cerințelor sociale și a nevoilor de dezvoltare personală, de la care ar trebui să înceapă o nouă re-construcție a educației și formării în contextul istoric al societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere, care s-a impus destul de repede în limbajul pedagogic, competența fiind percepută mai ales ca o *nouă valoare educațională*, dar și ca un produs relevant al educației de cali-

tate, considerat, totodată, un rezultat concret al activității pedagogice de formare a personalității și un criteriu de determinare a eficacității cuiva într-o anumită activitate.

Din 2000, anul în care OECD (*L'Organisation de coopération et de développement économiques*), prin Proiectul DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*, 2003) a fundamentat plasarea competențelor-cheie în centrul reușitei individuale (prin ocupație remunerată, securitate personală și sănătate, participare la viața publică) și colective (productivitate, coeziune socială, echitate, respectul drepturilor, dezvoltare sustenabilă), conceptul se află în vizorul tuturor politicilor publice, iar grupuri de experți în pedagogie au pornit în căutarea aceluia sistem de competențe-cheie care să asigure individului „o viață eficientă și o societate funcțională” [34, 35].

Astăzi, instruirea în bază de competențe sau pedagogia competențelor reprezintă noua direcție de dezvoltare a educației și formării profesionale, iar raționamentul care stă la baza acestei paradigme este că, în condițiile societății postmoderne, anume competența reprezintă acel *construct* sau *sistem optimizator* adecvat cunoașterii educaționale, întrucât este irațional de a lărgi la infinit conținutul informațional predat, care dintr-o parte, crește vertiginos, iar, pe de altă parte, se învechește la fiecare 2 – 2,5 ani, prin urmare, principalul rezultat al procesului educațional nu mai poate fi reprezentat de sisteme de cunoștințe asimilate de către elev, ci de *ansambluri structurate* de cunoștințe, capacități și atitudini integrate într-un sistem de competențe-cheie, fără de care nu este posibilă activitatea și viața eficientă a omului contemporan.

De menționat, conceptul pedagogic de *dezvoltare a învățământului* definește în mod expres *reforma* ca soluție strategică necesară ciclic, mai ales, în etapele în care criza educației apare și se manifestă la nivel de sistem și proces de învățământ. Prin urmare, mișcarea strategică dinspre pedagogia obiectivelor spre pedagogia competențelor identificată la nivel teoretic prin *abordarea instruirii* în bază de *competențe* – conceptualizată, înțeleasă și asumată, dar mai ales aplicată în procesul educațional așa cum se cuvine – se înscrie într-o strategie de reformare a domeniului, capabilă să producă efecte favorabile asupra dinamicii sistemului de învățământ.

În Republica Moldova, reformarea profundă a sistemului de învățământ s-a produs în anii 1995-2000, prin elaborarea de către colaboratorii de atunci ai Institutului de Științe în domeniul Pedagogiei și Psihologiei a unor documente strategice, prin care s-a dorit sincronizarea acestuia cu abordările și tendințele manifeste pe plan mondial și care au vizat o re-conceptualizare strategică a educației formale, între care menționăm: *Concepția educației în Republica Moldova*, *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova*, *Obiective și finalități ale procesului de învățământ*, *Curriculum de bază*, *curricula disciplinelor școlare* ș.a. [27].

Aceste documente, prin care s-au pus bazele trecerii învățământului autohton la paradigma curriculară a instruirii, au și determinat un amplu proces de re-de-

finire a valorilor și finalităților educației, de fundamentare a unui nou tip de învățământ, preponderent formativ, care viza: centrarea actului educațional pe elev și pe nevoile de formare ale acestuia, respectiv, proiectarea activității pedagogice de formare-dezvoltare a personalității în bază de obiective formulate pe cele trei domenii de bază ale educației integrale: *cognitiv* (*savoir* = a ști), *formativ* (*savoir-faire* = a ști să faci) și *afectiv-atiitudinal* (*savoir-etre* = a ști să fi), capabile să asigure integrarea domeniilor de învățare și să conducă la formarea de competențe funcționale și existențiale, necesare elevului în viață și care pot fi considerate ca premise teoretice ale prefigurării conceptului de competență.

Ulterior, dezbaterile pedagogice în jurul noilor finalități educaționale, legate acum de competențele școlare cu care trebuie înzestrat elevul, s-au focusat pe discriminarea sensului pedagogic al conceptului de competență, pentru care s-au avut în vedere, în mod special, următoarele trei accepții de bază ale termenului respectiv, cu care operau la momentul respectiv cercetătorii din spațiul didactic și științific european și autohton:

- a) *un savoir-faire general*, desemnând abilități generale, transversale, necesare elevului în vederea prelungirii studiilor, această concepție fiind promovată de școala latină, adepții căreia consideră că școala secundară trebuie să dea elevilor competențe de bază, iar cea superioară – să formeze generaliști;
- b) *un savoir-faire disciplinar*, concept promovat de școala anglo-saxonă, adepții căreia au viziuni mai pragmatice asupra educației și care văd în școală o instituție menită să-i pregătească pe toți pentru viață;
- c) *un ansamblu integrat de aquis* (cunoștințe, capacități, abilități, motivații) disciplinare de bază, indispensabile individului în viață, care îi permit să facă față unei situații de viață școlară sau socială (școala de la Geneva) [apud 17].

În ceea ce privește însă noțiunea de competență școlară, ca finalitate/produs al educației, trebuie de precizat că, la acel moment de dezvoltare a teoriei și practicii educaționale, nici în Europa, nici în spațiul educațional autohton (România și Republica Moldova) nu fusese elaborat vreun concept clar (*ce este competența școlară, care sunt ingredientele ei, la ce nivel al învățării putem vorbi de competență ca finalitate a educației, cum poate fi formată și mai ales evaluată competența etc.*), cu atât mai mult, nu exista o concepție sau o politică educațională clară și coerentă de formare a personalității elevului în acest sens.

Acestea aveau să apară începând cu anul 2006, când, la nivel european, a fost adoptată concepția învățării pe tot parcursul vieții și când în fața școlii s-a pus problema înzestrării viitorului cetățean european încă din perioada școlarității obligatorii cu un sistem de competențe-cheie necesare acestuia în viață.

Vom reține, totuși, că, în acea perioadă, mai exact în 1982, un grup de cercetători din Franța (de la centrul CEPEC – Franța) au lansat pentru prima oară, în cadrul unei conferințe internaționale dedicate problemelor evaluării, pentru uzul pedagogic internațional, termenul de *competență*, acesta fiind utilizat cu referire la achizițiile școlare finale necesare de evaluat, ele desemnând o *cunoștință procedu-*

rală, ceea ce poate/trebuie să facă elevul, în rezultatul parcurgerii unui segment/an/ciclu de învățare, adică efectele finale ale învățării. Tot atunci, în scopul unificării terminologiei din domeniul evaluării achizițiilor școlare, s-a propus utilizarea de către toți evaluatorii a trei termeni generici pentru desemnarea obiectului evaluării (**ce evaluăm?**): *cunoștințe, capacități/competențe și performanțe școlare* [21].

La etapa respectivă însă, în învățământul din R. Moldova, ca și cel din tot spațiul ex-sovietic, din care acesta făcea parte, pentru desemnarea aproximativă a aceluiași fenomen pedagogic, era utilizată sintagma *priceperi și deprinderi*, derivată din conceptul de *învățare eficientă* dezvoltat în Rusia de Iu. K. Babansky și de V.S. Șubinsky, care, la fel, acoperea achizițiile practice finale ale elevului. Completată mai apoi cu încă un termen sinonim – *abilități*, noțiunile *priceperi, deprinderi/abilități* a constituit o componentă specială a programelor și manualelor școlare din acea perioadă, având caracter obligatoriu și vizând formarea-dezvoltarea *ațională* a elevului. Prin urmare, sintagma *priceperi, deprinderi/abilități* poate fi considerată un precedent, în literatura noastră de specialitate, al noțiunii de competență școlară, fiind atestată, de exemplu, în mai toate sursele teoretice și practice elaborate în această perioadă la limba și literatura română [idem].

În accepțiunea sa modernă, termenul de competență școlară, cu sensul de *ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini*, a intrat în limbajul pedagogic din R. Moldova mai târziu 1998 – 2000, odată cu trecerea învățământului la paradigma curriculară, care a orientat structurarea curriculumului național pe triada *cunoștințe, capacități/competențe și atitudini*, urmând ca întregul proces educațional să fie dirijat de obiective pedagogice formulate tot din aceeași perspectivă.

Iar pentru a înlesni înțelegerea noului termen, concepătorii de curriculum l-au desemnat prin dubletul *capacități/competențe*, dându-se parcă de înțeles că noțiunile respective desemnează aceeași identitate lingvistică. Ulterior, unii autori de curriculum au făcut o disociere a termenilor, dar aceasta nu a fost atât de tranșantă, în consecință, unele curricula disciplinare au preluat primul termen, altele, în special cele din clasa disciplinelor tehnologice – pe al doilea, ajungându-se astfel la o confuzie terminologică, din cauza perceperii unei relații de sinonimie, pe care mulți didacticieni o întrevăd încă între acești doi termeni. Or, adeseori auzim sau citim afirmații de tipul: „O competență este capacitatea de a ...”.

De menționat, pe parcursul evoluției conceptului de competență, precizările cu referire la definirea noului termen și a semnificației acestuia în contextul educației școlare s-au dezvoltat, înmulțindu-se și diferențiindu-se, iar procesul de definire a competenței continuă și până astăzi atât la nivelul dezbaterilor științifice naționale cât și al celor din publicațiile europene.

Astfel, pentru cercetătorul belgian X. Roegiers, competența reprezintă „un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” [30, p. 19], *în mod convenabil* semnificând aici că tratarea situațiilor poate duce la un rezultat așteptat la nivel minimal sau la un rezultat optimal (această definiție subliniază caracterul complex și integrator al competenței, sugere-

rând, totodată, și anumite niveluri de competență ce pot fi dezvoltate, atinse prin activitatea de formare pedagogică și în funcție de care pot fi apreciate rezultatele școlare).

În același mod este înțeleasă noțiunea de competență de către cercetătoarea franceză A. De Blianiers, care definește competența prin „știința de a face ceva într-o situație anume, în care se integrează deodată cunoștințe, abilități, atitudini, motivații, comportamente”, această „știință” fiind rezumată printr-un „savoir-faire en situation” [21]. Remarcăm, în această dezvoltare a conceptului, o substituție a termenului *capacități* prin *abilități* („skill”-ul preluat din literatura anglosaxonă, care însă înseamnă altceva decât capacitatea), dar și o tendință de a integra în conceptul dat și termeni pedagogici consacrați anterior abordării instruirii în bază de competențe ca achiziții finale ale elevului (prin *abilități* subînțelegem *priceperile și deprinderile* de altădată).

Definirea însă a competenței printr-un *ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini*, observă M. Minder, reprezintă doar prima parte a acestui concept, baza statică a competenței sau resursele acesteia. Pentru ca aceste resurse să se transforme într-o competență, ele trebuie să devină dinamice, mobilizabile într-un mare număr de situații/contexte de același tip, consideră autorul. Or, tocmai această *mobilizare* de resurse (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini) definește competența, susține și Ph. Perrenoud, precizând: „Competența nu rezidă în resurse, ci în însăși mobilizarea acestor resurse” [26].

Toate aceste încercări de a defini competența și de a fundamenta conceptul pe noțiuni atât de multe și de diferite ca sens, demonstrează faptul cât de diferit este înțeleasă noțiunea respectivă, dar și caracterul deosebit de complex și *instabil al acesteia*. De aici, o primă concluzie: din cauza complexității sale, termenul de competență *școlară* este nu doar greu definit, dar, mai ales, de format și, *în mod special*, de evaluat.

De aceea docimologul J.-M. De Kitele a propus, la un moment dat, asocierea competențelor școlare cu „obiectivele terminale de integrare”, în care se integrează finalmente cele trei domenii ale instruirii: cognitiv, afectiv și psihomotor. Pentru acest autor, „un obiectiv terminal de integrare” supus evaluării trebuie să descrie o competență sau un ansamblu de competențe, care se exercită într-o situație concretă de învățare, ce necesită însă integrarea (și nu transpunerea) tuturor cunoștințelor și capacităților anterioare, considerate ca fundamentale și minimale [apud 26].

Literatura pedagogică actuală ne oferă o listă impresionantă de definiții ale conceptului, care, analizate în succesiunea lor, ne va permite să evidențiem elementele constante de structură și caracteristicile conceptului de competență, de aceea vom prezenta, în continuare, o selecție a celor mai reprezentative puncte de vedere asupra definiției competenței, structurate în plan evolutiv.

Tabelul 1.1. Abordarea conceptului de competență în plan evolutiv

Autor	Definiții
L. D'Hainaut, 1988	Competența este un ansamblu de cunoștințe, priceperi și știința de a fi, care permit exersitatea convenabilă a unei activități sau a unei funcții
P. Jonaert, A. Lauwaers, A. Pesenti (1990)	Competența reprezintă combinația unui ansamblu de resurse, care, coordonate între ele, permit înțelegerea unei situații ce conduce spre o soluție mai mult sau mai puțin pertinentă de rezolvare a acesteia.
P. Gillet, 1991	Un sistem de cunoștințe conceptuale și procedurale, organizate în scheme operaționale, care permit, în cadrul unei familii de situații, identificarea unei sarcini-problemă și rezolvarea acesteia prin acțiuni eficiente.
(Ph. Meirieu, 1993).	<i>Știința de a identifica punerea în practică a uneia sau a mai multor capacități într-un context noțional sau disciplinar determinat.</i>
M.-F. Legendre-Bergeron, 1995	A dezvolta competențe înseamnă a favoriza achiziția unor cunoștințe generice și transferabile, care permit o selecție pertinentă și judicioasă a cunoștințelor potrivite unui context sau unei situații determinate.
Ph. Perrenoud, 1998	Competențele presupun integrarea și adaptarea, mobilizarea și transferul de cunoștințe la diverse situații, reglarea resurselor și strategiilor de gândire și acțiune, căpătând tot mai multă finețe în raport cu pluralitatea experiențelor acumulate. Unele competențe sunt disciplinare, altele se află la granița mai multor discipline, iar altele sunt transdisciplinare.
X. Roegiers, 19998	Competența reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea în mod convenabil a unui rol, unei funcții sau a unei activități.

M. Pratte, 2002	Competența constă, în esență, în capacitatea de a căuta informațiile bune în diferite resurse și de a utiliza adecvat aceste cunoștințe și abilități în acțiune.
J. Tardiff, 2006	O competență este o știință complexă de acțiune, care se bazează pe mobilizarea și combinarea eficientă a unei varietăți de resurse interne și externe în cadrul unor situații asemănătoare.
S. Sava și D. Ungureanu, 2005	Competența reprezintă o fuziune organică și funcțională de cunoștințe, atitudini și abilități care apar în această ordine de priorități și sunt abordate simultan formativ.
M. Hadîrcă, 2006	Competența este un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități/abilități și atitudini/valori dobândite prin învățare, care permit elevului identificarea și rezolvarea unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.
Vl. Pâslaru, 2011	Competența este termenul generic pentru valoarea educațională proiectată (obiectiv), care în procesul educativ-didactic se integrează gradual în achiziție a educatului (finalitate), având structură triadică insecabilă, manifestă în varia niveluri de dezvoltare, în funcție de vârsta educatului.
Vl. Guțu, N. Bucun, I. Achiri ș.a., 2019	Competența reprezintă un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite/formate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte și situații de viață.

După cum reiese din conținutul definițiilor prezentate, care au fost selectate din cele peste 200 câte există în literatura de specialitate, conceptul de competență încă nu este bine stabilizat la modul teoretic, fapt ce îl determină pe fiecare autor să precizeze interpretarea sa personală. Cu toate acestea, constatăm că de la o definiție la alta se reiau în mod constant anumite elemente care constituie caracteristici esențiale ale conceptului: *structură triadică, natură integratoare, pretext pentru mobilizare și integrare, dinamism, automatism*, care, luate în ansamblul lor, pot desemna reperele de bază ale înțelegerii și interpretării conceptului de competență școlară/disciplinară.

În R. Moldova, specialiștii care s-au ocupat de cercetarea și definirea competenței (Vl. Pâslaru, V. Goraș-Postică, T. Callo, M. Hadîrcă, I. Botgros, L. Franțuzan ș.a.), au pornit, în primul rând, de la discriminarea sensului pedagogic al conceptului de competență școlară, trecând apoi la analiza relației *obiective pedagogice – competențe școlare*, care a fost îndelung teoretizată în cercetările pedagogice (a se vedea, de exemplu, tezele de doctorat din ultimii 10 ani elaborate la această temă), dar și dezbătută pe larg în presa de specialitate. Totuși, până la urmă, s-a ajuns la adoptarea unei poziții comune: obiectivele pedagogice reprezintă *intrările* în procesul educațional, iar competențele școlare sunt *ieșirile*, adică rezultatele finale ale procesului de învățământ, care trebuie supuse evaluării.

Prin urmare, competența școlară trebuie înțeleasă drept un *concept integrator* al finalităților educaționale, care a înglobat noțiunile consacrate anterior în practica educațională: cunoștințe, priceperi și deprinderi/aptitudini sau capacități/abilități și atitudini, la care se asociază și valorile, de aici structura ei complexă, mobilă, de tip rețea a conceptului. Este vorba, așadar, de o încapsulare a tuturor acestor *resurse* sau *ingrediente* în structura și conținutul competenței, care, în anumite *situații de învățare* ale procesului educațional, create special de pedagog, trebuie să conducă la:

- mobilizarea unui ansamblu integrat de resurse (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini, motivații);
- care au fost achiziționate în rezultatul unui proces relativ îndelungat de internalizare;
- care se manifestă într-un anumit context didactic de realizare, iar acest context trebuie să aparțină unui ansamblu de situații de învățare semnificative.

Așadar, prima concluzie preliminară ce se poate desprinde la finalul acestui excurs istoric în evoluția conceptului de competență și din această paletă variată de sensuri ale competenței este: în plan pedagogic, competența reprezintă un concept integrator al finalităților educației, care vine să accentueze latura pragmatic a învățării, utilitatea efectelor învățării pentru individ și societate.

Deși la nivel teoretic, deocamdată, nu există un consens sută la sută asupra definirii acesteia, totuși, în ultimele documente de politică educațională (Cadrul de referință al curriculumului național, curricula disciplinare ș.a.), competența școlară este identificată drept *finalitate a procesului educațional*, fiind definită astfel: **Competența reprezintă un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite/formate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte și situații de viață** [36].

În ceea ce privește modul de proiectare a procesului de învățământ bazat pe formarea de competențe școlare, la etapa actuală sunt avansate următoarele sugestii: stabilirea unui sistem de competențe de bază, de nivel minim; definirea în baza acestui sistem de competențe a produselor/rezultatelor concrete așteptate de la elevi; proiectarea programului de instruire în vederea formării unei sau altei

competențe; identificarea metodelor optime care facilitează obținerea rezultatelor așteptate; evaluarea adecvată a acestor rezultate.

La aceste sugestii privind modul de proiectare a procesului de învățământ bazat pe formarea-evaluarea de competențe, vom adăuga opinia lui K.P. Torshen, care consideră că la baza abordării instruirii în bază de competențe este necesar a se lua în considerare următoarele **două premise**:

- a) fiecare elev poate ajunge la obiectivele stabilite, dacă are acces la o instruire adecvată;
- b) fiecare elev plasat într-un program de instruire ar trebui să învețe cum să-și formeze abilitățile de bază, cum să-și construiască cunoștințele, atitudinile și/sau valorile predate în cadrul programului.

Formare-dezvoltarea competențelor este considerată de Torshen un proces pe termen lung, fiind rezultatul mai multor experiențe educaționale, care au loc pe o perioadă de mai mulți ani. Din moment ce nu există doi elevi care vor avea aceleași experiențe de învățare, se poate totuși aștepta ca fiecare elev să termine școala cu un set unic de competențe. Dacă educația lui a fost una de succes, elevul va atinge un nivel de performanță adecvat, care să-l pregătească pentru a-și satisface nevoile viitoare și responsabilitățile pe care le va avea în viața de adult. [32].

Așadar, soluția crizei din educație, văzută astăzi de mulți filozofi, sociologi și specialiști în educație este legată de conceptul de competență, care, dezvoltat în paralel cu constructivismul ca filozofie și teorie a cunoașterii cu o îndelungată tradiție, poate oferi pedagogiei o nouă paradigmă în ceea ce privește crearea unui sistem educațional compatibil cu societatea cunoașterii, cu componente curriculare bine articulate și având ca finalitate asigurarea dezvoltării personalității umane în integralitatea sa, precum și integrarea cu succes a acesteia în viața socială.

1.2. PROBLEME, CONTOVERSE ȘI CONTESTĂRI ÎN ABORDAREA COMPETENȚELOR

Constatăm că, după aproape patru decenii de la lansarea în spațiul educațional a conceptului de competență, semnificația teoretică a termenului încă nu a fost stabilizată, iar conceptul dat nu beneficiază de o definiție unanim acceptată de către toți, după cum nici statutul pedagogic al acestuia ca valoare praxiologică nu au fost pe deplin clarificate în planul formării-evaluării rezultatelor școlare, ceea ce îi face pe unii specialiști să afirme că ar fi greșit să considerăm competența un panaceu pentru eficientizarea educației, o soluție definitivă pentru scoaterea învățământului din criză.

Problemele legate de competența școlară au pornit chiar de la definiția conceptului, care s-a dovedit a fi destul de complicată din cauza resurselor pe care le integrează, cu multe constante, dar cu și mai multe variabile, dificil de identificat, mai ales când vine vorba de aptitudini și atitudini, dar și de selecția cunoștințelor pentru o anumită competență, de aceea multora competența li se pare a fi „o realitate fluidă ca apa ținută în palmă” (A. Ilica). După alții, termenul de competență

este nu doar greu de definit, ci greu și de format, dar mai ales greu de evaluat, de aceea între caracteristicile de bază ale acestuia mai rămân a fi *polisemantismul, redundanța și chiar conflictul semantic* [apud 2].

Tocmai pornind de la aceste neclarități, cei mai mulți dintre practicieni (dar și unii teoreticieni) se întrebă: care este, totuși, relația dintre un obiectiv pedagogic și o competență școlară, competența este un proces sau un produs, este consecința unei activități sistematice performante ori chiar performanța însăși? Cu ce trebuie să se înceapă în această abordare – cu cunoștințele sau cu competențele? Etc.

Este important de precizat că, potrivit adeptilor APC (*approche par competences*) noțiunea de competență stă la baza viziunii funcțional-pragmatice asupra instruirii și a raționalizării procesului educațional, dar tocmai din cauza *că raționalitatea tehn-economică impregnează demersurile APC, apare teama că orientarea competențială în educație poate conduce la „o viziune mercantilă a culturii, la o macdonaldizare a cunoștințelor”*.

De aceea nu este de mirare faptul că abordarea instruirii în bază de competențe are atât adepți, cât și oponenți și chiar contestatari, iar pedagogi cu renume internațional, cum ar fi B. Rey, Ph. Meirieu, Ph. Johnaert, G. Boutin ș.a. au reacționat prompt la ofensiva instituirii APC, susținând *că această abordare a instruirii servește doar la inventarea de resurse și instrumente, mai exact la „instrumentalizarea materială” sau la reînvierea „mitului tehnologic” în educație* [2].

Johnaert Ph. și colab. consideră că, în general, noțiunea de competență este *un obiect foarte puțin curricular*, întrucât tinde mai degrabă să orienteze acțiunea elevilor/studentilor în sala de clasă, decât să permită identificarea eficace a prevederilor programelor de studii. Utilizarea ei în cadre organizatoare curriculare nu este tocmai stabilizată. Ea presupune o gimnastică conceptuală care mai provoacă deocamdată confuzii din cauza complexității ei, dar mai ales din cauza acrobațiilor care sunt realizate adesea pentru a o transforma într-un obiect curricular [idem].

Pe de altă parte, după cum subliniază B. Rey, faptul că un învățământ este legat de nevoi sociale, nu-i garantează neapărat și caracterul motivant. Mai mult, în cazul unei educații centrată pe cel ce învață, structura curriculumului ar trebui să fie determinată de nevoile actuale și imediate ale elevului, el fiind *cel care învață*, nu de ceea ce consideră cineva că acesta ar avea nevoie în viața de adult. Prin urmare, se întreabă autorul, cine (ce putere sau ce instanță politică) ar putea stabili o dată și pe termen lung lista de competențe utile în viață pentru toți membrii societății, când cerințele pieții muncii se schimbă de la o zi la alta?

Mulți critică APC pentru faptul că încă ar mai exista dificultăți și confuzii în ceea ce privește diferențierea semantică a conceptului de competență de cel de capacitate, așa cum s-a văzut, de altfel, și din accepțiunile prezentate anterior. De precizat însă: majoritatea cercetătorilor consideră că între aceste două noțiuni nu există o relație de sinonimie, iar o distincție categorică între *capacitate și competență* este făcută de cunoscutul savant francez J. Cardinet: „În calitate de obiectiv pedagogic, o capacitate este o țintă de formare generală, comună mai multor situ-

ații de învățare; o competență este, din contră, o țintă de formare globală care pune în joc mai multe capacități în aceeași situație didactică” [6, p. 129]. În viziunea acestui autor, competențele sunt *un tip de obiective acționale finale*, niște sarcini de lucru la care cineva trebuie să facă față la finele formării sale.

Ph. Meirieu insistă pe aceeași linie a diferențierii noționale *capacitate – competență*, pentru el „capacitatea este o activitate mentală transdisciplinară”, cum ar fi *a analiza, a compara, a sintetiza* etc., „stabilizată și reproductibilă în diverse câmpuri ale cunoașterii”, care trebuie utilizată pentru a mobiliza o competență, iar competența este „o acțiune concretă manifestată, o cunoștință dinamică identificată, punând în joc una sau mai multe capacități într-un câmp noțional sau disciplinar” [apud 26].

Criticând școala franceză, care nu-i dă elevului decât unele abilități generale, fără ca acestea să aibă vreo legătură serioasă cu exigențele sociale, Meirieu arată, în altă parte, că o capacitate trebuie folosită pentru a mobiliza o competență, subliniind complementaritatea acestora: „Capacitățile metodologice și competențele disciplinare reprezintă cele două axe, la a căror încrucișare se situează învățarea. Axa competențelor este verticală, axa capacităților este orizontală sau transversală” [idem].

Totuși, formula sintetică a conceptului de competență școlară, ca valoare praxiologică achiziționată de elevi pe parcursul unor activități de învățare, aparține lui M. Minder, cel care a elaborat „Didactica funcțională” (2003) – un adevărat tratat al practicii pedagogice, conceput în mod deliberat pentru a concilia cele două curente pedagogice – cognitivismul și comportamentalismul într-un nou concept de „cognitivism operant”, unde propune asocierea *competenței* la *capacitate* pentru a se ajunge la *produsul-performanță*, care este aspectul manifest al competenței, ceea ce se vede și poate fi apreciat/evaluat. Pentru acest cercetător, capacitatea este activitatea mentală transdisciplinară care trebuie folosită pentru a mobiliza o competență, iar „a dobândi o competență înseamnă un triplu demers:

- a mobiliza un ansamblu structurat de cunoștințe și capacități, pentru
- a face ceva într-un mod competent, într-o anumită situație, care
- se manifestă printr-un produs-performanță” [26, p. 28].

De menționat, și la noi abordarea instruirii în bază de competențe a trezit nu doar discuții largi, ci și controverse în ceea ce privește definirea și raportarea competențelor la finalitățile educației: unii au optat pentru înlocuirea obiectivelor cu competențele, alții însă au militat pentru păstrarea obiectivelor ca *intrări (inputs)* în proces și au propus standardizarea și certificarea competențelor ca rezultate finale ale învățării, ca valori ale educatului, obținute la final de treaptă de învățământ, acestea fiind văzute ca finalități sau *ieșiri (otputs)*. Totodată, s-au înregistrat contradicții în ceea ce privește *timpul* sau treapta de învățământ în care se poate de utilizat termenul de competență – unii l-au văzut ca adecvat în gimnaziu și liceu, iar alții au optat pentru introducerea termenului chiar începând cu educația timpurie.

După cum observă, pe bună dreptate D. Badea, cel care a făcut o sinteză a ideilor expuse de mai mulți oponenți ai APC, cunoștințele se găsesc la ora actuală într-o poziție ingrată, iar moștenirea culturală de transpus în curriculum este pusă în discuție ca entitate formativă în sine, soliditate a relațiilor ce o compun și ritual de receptare (cu „mitologia” aferentă), pentru ambele sale funcții: de liant identitar și de purtătoare a valorilor spirituale. Totuși, trebuie să recunoaștem faptul că anume această abordare funcțional-pragmatică are meritul că a dotat curriculumul cu un filtru care să stopeze inflația de cunoștințe predate în școală [].

O altă problemă legată de transpunerea APC în curriculum o constituie selecția și relaționarea cunoștințelor sau a conținuturilor învățării la o competență anume în structura curriculumului școlar: mulți autori de curriculum se întrebă: cu ce să se înceapă proiectarea procesului de instruire: cu cunoștințele sau cu competențele? Or APC nu spune mare lucru despre selecția conținuturilor necesare de „încapsulat” într-o competență, lăsând pe seama decidenților alegerea punctelor de reper. Probabil, ambele capete ale firului trebuie avute în vedere și definite, chiar dacă se pornește de la competențe, pentru a se realiza un dute-vino elastic și eficace.

Pe de altă parte, cunoștințele înglobate în practicile sociale de referință nu se judecă atât prin prisma validității teoretice a cunoștințelor, a fundamentelor științifice (deși acestea nu pot fi ignorate), cât mai ales prin eficacitate, relevanța lor față de acțiune. Astfel că, pe măsură ce ne apropiem de cea de-a doua sursă principală a competenței, *capacitățile* necesare de format pentru instalarea unei competențe – aici apar și mai multe neînțelegeri, dat fiind faptul că o capacitate se formează transdisciplinar, după cum și competența se însușește global și nu fragmentar, ea nepermițând cu ușurință o reprezentare sincronă a tuturor dimensiunilor sale, deoarece nu este o simplă „șintă” de atins (ca „obiectivul” în pedagogia bazată pe obiective).

În ceea ce privește cea de-a treia componentă a competenței, *atitudinile*, care, se știe, exprimă niște caracteristici ale dezvoltării elevului și sunt prealabile învățării, despre ele când vorbim în APC, se întrebă și T. Callo: de rând cu capacitățile sau anticipându-le? În ce sens putem vorbi de o pedagogie a atitudinilor? Educația presupune și virtuți? Cât de importantă este atitudinea în postmodernitate? Răspunsul la aceste și alte întrebări le găsim în lucrarea de autor „Pedagogia practică a atitudinilor” (2014).

O altă problemă controversată legată de instruirea în bază de competențe o constituie chiar modul de conciliere în curriculum a intereselor copilului cu nevoile sociale. Într-o proiectare curriculară centrată pe cel ce învață sau pe activități/experiențe de învățare, scrie R.S. Zais, structura curriculară este determinată de nevoile actuale și imediate ale elevului, nu de ceea ce profesorii consideră că acesta ar avea nevoie. De unde importanța cercetărilor despre creșterea și dezvoltarea copilului, nu pentru a-i impune copilului interesele generalizate din cercetare, ci pentru a-i furniza profesorului cunoștințele care să-l ajute să descopere cele mai stringente nevoi și interese ale acestuia [apud 2].

Nu sunt clare nici cum ar trebui intercorelate, interrelaționate în procesul formării competențele disciplinare cu cele transdisciplinare, care, se știe, au caracter transversal, adisciplinar, iar discuția devine și mai complexă atunci când se ajunge la activitățile de măsurare – apreciere a rezultatelor școlare, formulate acum tot în termeni de competențe, lucrările referitoare la acest subiect sunt foarte puține, abordările sunt diferite ceea ce și demonstrează absența unei viziuni unice.

În spațiul nostru, cele mai multe critici în adresa abordării instruirii în bază de competențe au venit din partea pedagogului-cercetător V. Flueraș, care a elaborat un studiu monografic la tema respectivă – „Prolegomene la o posibilă teorie a competenței” (2014), unde a examinat cu multă rigoare originile, parcursul și implementarea conceptului de competență în educație, concluzionând: termenul acesta s-a impus prea repede în limbajul pedagogic, fără să fi fost supus unei analize critice, și a ajuns mult prea devreme în documentele curriculare, iar adoptarea necondiționată a acestuia de către factorii de decizie, fără a fi supus reflexivității specifice din științele educației, precum și infuzarea lui ulterioară în documente de politică educațională, cu rol de concept fundamental și principiu de proiectare și organizare curriculară, fapt ce l-a avansat spre statutul de paradigmă educațională, fără însă a fi **autoritate epistemică** și în domeniu [19].

Autorul nu pledează pentru eludarea competenței din învățământul preuniversitar, ci pentru un realism în includerea acesteia ca opțiune strategică în proiectarea curriculumului, susținând că „școala poate pune doar bazele unor competențe viitoare, însă nu putem vorbi de instalarea acestora pe timpul școlarității: putem spune că efectele demersurilor școlii în acest sens vor fi vizibile la nivel individual și comunitate/societate la câțiva ani de la finalizarea instruirii obligatorii sau a unei alte forme de instruire și nu la toți cei care au parcurs un program de studii”. El este de părerea că o societate performantă începe cu recunoașterea și asumarea unui sistem axiologic, nu cu diluarea unor valori consacrate sub masca unor pasageri idei ale timpului și de proveniență obscură, precum în educație „*curriculum-ul centrat pe competențe*” sau conceptul de „*integrare*” prin dezintegrarea a ceea ce este valoros și aparține clasicității [idem].

Și A. Ilica este de părerea că în procesul de învățământ preuniversitar, potrivit nivelului de dezvoltare al elevului, nu putem include noțiunea de competență, ci pe aceea de capacitate, concept detaliabil în aptitudini, deprinderi, atitudini, comportamente, achiziții ale învățării, prin intermediul cunoștințelor și exercițiilor sistematice. Autorul aduce ca argument părerea psihologului ilustru U. Schiopu, care consideră competența drept o *capacitate profesională*, care se probează numai în activitatea profesională și se validează în produse concurențiale.

Așadar, până a pătrunde în documentele de politici educaționale elaborate în plan european și național, conceptul de competență a parcurs o evoluție îndelungată, cunoscând dileme și contestări, trecând apoi printr-o amplă teoretizare, cu evidențierea problemelor legate de implementarea în procesul educațional, ajungând, în cele din urmă, după mai multe tipologizări și clasificări interminabile, la statutul de paradigmă curriculară, astfel încât astăzi se poate afirma că abordarea

învățământului în bază de competențe a devenit o direcție de orientare pentru teoria și practica pedagogică, iar curriculumul centrat pe formarea de competențe – o realitate efectivă.

Prin urmare, se poate conchide că termenul de competență, acceptat inițial doar ca o „alternativă particulară credibilă în planul învățării, dar și în planul evaluării achizițiilor elevilor” (X. Roegiers, 2004, p. 202), după multe eforturi de clarificare, definire și de nenumărate clasificări (a se vedea Proiectul DeSeCo – 2002, Recomandarea Parlamentului European – 2006), a ajuns actualmente în centrul tuturor documentelor de politici educaționale, acest succes imens al termenului și, mai ales, popularitatea deosebită a sintagmei „competences – based policies” făcând posibilă răspândirea în toate domeniile vieții, fie că este vorba de economie, politici publice sau de educație și formare.

Cu toate acestea, după cum afirmă A. Marga, există țări precum Canada, Australia și Anglia, unde s-a constatat că fundamentarea curriculumului pe competențe nu este relevantă pentru performanțele ulterioare ale elevilor, ceea ce a și determinat regândirea opțiunilor în construcția curriculară, precum și țări care sunt recunoscute prin performanțele lor educaționale, cum ar fi Coreea de Sud, Finlanda sau Singapore, care, la fel, sunt sceptice față de curriculumul centrat pe competențe. Iar, după observația lui X. Roegiers, în țările sărace și mediu dezvoltate, această abordare reușește numai dacă organisme internaționale de resort (UNESCO, UNICEF ș.a.) sau ONG-urile asigură un sprijin important.

În pofida tuturor criticilor, prin Proiectul DeSeCo, la nivel european au fost stabilite cele 8 competențe-cheie necesare de format-dezvoltat și evaluat prin învățământul de bază, există și o definiție unanim acceptată la nivel european a competențelor-cheie, care sună astfel: **competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională** [34].

Astăzi, paradigma instruirii în bază de competențe, la noi, ca și în toate sistemele europene de învățământ, stă la baza oricărei dezvoltări curriculare, iar tipologia competențelor școlare – competențe-cheie/de viață și disciplinare/transdisciplinare, sunt incluse, prin Cadrul de referință al curriculumului național (2019), în curricula școlare pentru toate treptele de învățământ, fiind tratate drept finalități de bază ale procesului educațional și definite ca „un sistem integrat de cunoștințe, capacități, atitudini și valori dobândite/formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte și situații de viață” [39].

În Republica Moldova, competențele școlare sunt considerate astăzi noul sistem de referință al finalităților educaționale, rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare. Competențele se formează la confluența sensurilor date de verbele *a ști, a ști să faci, a ști să fi* pentru *a ști să devii*, astfel integrând cele trei domenii ale învățării: cognitiv, psihomotor și afectiv-atitudinal. [Cadrul de ref.]

Totuși, nu putem să nu remarcăm și faptul că, în instruirea bazată pe competențe, dintre cei trei constituenți fundamentali ai competenței – COMPETENȚA = CUNOȘTINȚE + CAPACITĂȚI + ATITUDINI / VALORI, totuși, cel mai puțin se vorbește anume despre *atitudini*, deși s-a constatat că marea provocare a acestei abordări constă tocmai în formarea-dezvoltarea atitudinilor (încrederea în sine, motivare continuă, asumarea răspunderii, angajamentul etc.). Or, o competență este a *subiectului*, competența are caracter nu doar disciplinar/transdisciplinar, ci și etic/teleologic, care, de fapt, garantează orientarea și semnificația conștientă sau reflexivă a practicii, precum și simțul de responsabilitate a angajării individului față de valorile ce direcționează viața personală, socială și profesională, observă, pe bună dreptate cercetătoarea T. Callo.

După cum conchide aceeași autoare, în urma unui profund exercițiu de reflecție asupra evoluției termenului de competență, acest cuvânt ne-a trebuit, îl cerea gândirea pedagogică, îl cere acum practica educațională, însăși viața; ea mai consideră *competența* o virtute prielnică educației, iar *a fi competent* – o calitate interiorizată a personalității. Autoarea subliniază caracterul teleologic al educației și confirmă justețea ideii de predictibilitate a procesului educațional: calea formării unei personalități competente începe cu stabilirea competențelor **la intrare** (scopul învățării), urmează alegerea rutei de formare pedagogică, iar **la ieșire** are loc certificarea nivelurilor de formare, competențele urmând a fi dezvoltate pe tot parcursul vieții.

1.3. COMPETENȚELE DE VIAȚĂ *VERSUS* INSTRUIREA ȘI EVALUAREA AUTENTICĂ

În contextul evoluțiilor descrise mai sus, în pofida unor controverse și chiar contestări, abordarea funcțional-pragmatică a instruirii, recunoscută deja sub denumirea de APC (*approche par competences*), „pedagogia integrării” (M. De Kitele) sau „pedagogia competențelor” (X. Roegiers), se profilează tot mai mult ca o nouă direcție de dezvoltare a educației și formării în secolul XXI.

Această direcție de dezvoltare a educației și formării este deja adoptată de sistemele de învățământ din Uniunea Europeană, inclusiv de cel din Republica Moldova, prin care, în fapt, se dorește eficientizarea învățământului prin racordarea școlii la cerințele vieții contemporane și asocierea instruirii la dobândirea de competențe. Iar adoptarea acestei viziuni demonstrează nu doar receptivitatea sistemelor educaționale la ideile socio-economice dominante la etapa actuală de dezvoltare a societății, ci, mai ales, dorința de racordare a învățământului la piața muncii, pentru a asigura o pregătire adecvată a individului pentru integrare socio-profesională, dar și o creștere a autonomiei individului, care este supus mereu evaluării.

Un aspect important al instruirii în bază de competențe necesare în viață și dezvoltat în ultimele două decenii în literatura pedagogică internațională, mai puțin însă la noi, este atenția sporită acordată *relevanței* programului de instruire, în mod special, a finalităților învățământului și, respectiv, autenticității evaluării

acestora, instruirea și evaluarea autentică fiind pusă în discuție atât la nivelul măsurării-aprecierii performanțelor școlare, cât și al formării competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Astfel, în acest context de analiză a dezbaterilor teoretice asupra competenței, apare ca necesar de abordat un alt concept pedagogic – cel cu referire la instruirea și evaluarea autentică, deși acesta ține nu atât de „categoriile analizei”, cât, mai ales, de „categoriile practicii”, după cum afirmă P. Bourdieu.

Or, ca urmare a acestor evoluții, așa cum s-a demonstrat deja, teoriile moderne ale instruirii și evaluării marchează și ele astăzi o schimbare strategică nu doar dinspre obiectivele pedagogice spre competențele școlare, ci **și o mutație de accent dinspre evaluarea sumativă/normativă spre evaluarea formativă/formatoare**, prin care se sugerează necesitatea unei *abordări integratoare* a activității de formare-evaluare a competențelor școlare, competențele fiind ținta comună a acestui demers pedagogic (competențele care se urmăresc în procesul de formare trebuie supuse finalmente evaluării), dar nu oricum, ci **în legătură directă cu cerințele vieții, adică** după cerințele instruirii și evaluării autentice.

Trebuie să menționăm că ideea legăturii procesului de instruire cu viața reală, mai bine zis, cu practica și contextele lumii reale, nu este nouă, pedagogi consacrați (Dewey, Freinet, Decroly, Claparede ș.a.) au promovat asemenea idei încă din secolul trecut, iar astăzi această orientare este reactualizată prin lucrările elaborate de G. Wiggins, L. Not, F. Newmann și G. Vehlage și dezvoltată, în plan național, de O. Istrate, A. Raileanu, M. Hadîrcă, T. Cartaleanu, A. Ghicov ș.a. La fel, trebuie să menționăm faptul că nu intenționăm aici să descriem concepția instruirii și evaluării autentice, ci doar să evidențiem ideile de bază ale acesteia și să arătăm cum acestea pot fi folosite în sprijinul activității pedagogice de formare-evaluare a competențelor.

Vom preciza totuși că termenul *autentic* este utilizat de F. Newmann și G. Vehlage tocmai pentru „a distinge între realizările care sunt semnificative și au valoare funcțională pentru elev și cele nesemnificative, de mică importanță și nefolositoare”. Ei sunt cei care au formulat următoarele cerințe pentru proiectarea și realizarea unei instruirii și evaluări autentice:

- acordarea unei atenții speciale învățăturilor fundamentale (de exemplu: a fi un bun cetățean, a analiza ceea ce se întâmplă în jur, a gândi critic, a rezolva probleme etc.);
- utilizarea/aplicarea cunoștințelor și deprinderilor formate în contextul lumii reale (ceea ce învață elevii în școală să poată fi folosite în afara ei);
- elevii să folosească cercetarea disciplinară pentru a înțelege mai bine lumea în care trăiesc;
- munca elevilor să se materializeze în produse și performanțe ce au valoare și semnificație pentru ei, dar și în afara școlii;
- evaluarea să vizeze sarcini complexe, care să fie proiectate în context de viață reală și să solicite utilizarea funcțională a cunoștințelor și abilităților disciplinare; etc. [].

Prin urmare, putem conchide că cele două concepte pedagogice inserate în titlul acestui subcapitol sunt nu doar corelative, ci și congruente, dar, mai ales, relevante în raport cu nevoile de formare a elevului privind competențe solicitate de viața reală și cu necesitatea eficientizării învățământului din această perspectivă, pentru a sigura o educație de calitate, care sunt deziderate ale reformelor actuale produse în învățământul autohton. Altfel spus, ca și instruirea și evaluarea autentică, educația bazată pe competențe urmărește, în esență, trei mari obiective:

1. Să pună accentul pe competențele pe care elevul trebuie să le stăpânească la sfârșitul fiecărui an și la sfârșitul școlarității obligatorii, din această perspectivă, accentul nu mai trebuie pus pe ceea ce trebuie să predea profesorul, ci pe ceea ce trebuie să știe elevul și, mai ales, să poată face elevul cu ceea ce știe.
2. Să dea sens învățării, printr-o instruire autentică și relevanță, care să arate elevului la ce-i servește ceea ce învață la școală, astfel spus, instruirea în bază de competențe îl învață pe elev cum să utilizeze achizițiile sale în rezolvarea unor probleme de viață.
3. Să certifice achizițiile elevului în termeni de competențe, nu în termenii unei sume de cunoștințe și de deprinderi pe care elevul le va uita și, respectiv, nu le va utiliza în viața activă [] (X. Roegiers (2004, p. 88).

În instruirea și evaluarea autentică, sensul învățării este dat competențele de viață ale elevului, formate în cadrul situațiilor de învățare autentică și de sarcinile de lucru autentice, în care trebuie implicat elevul, pe care le creează însuși pedagogul pentru a asigura combinarea a trei componente esențiale: cunoștințe, o gândire de nivel superior și produsele elevilor, existența tuturor acestor elemente fiind necesară în orice situație de învățare. Când elevilor li se cere să gândească la un nivel superior despre concepte și probleme de viață importante și să expună acest mod de gândire referindu-se la situații de viață reală, prezentând sub forma unor performanțe și produse de calitate, lor li se oferă, într-adevăr șansa de a-și integra cunoștințele și de a deveni din ce în ce mai productivi în ceea ce privește găsirea de soluții pentru înțelegerea problemelor cu care se confruntă lumea din jurul lor și angajarea în soluționarea de probleme.

Sintagma *instruire și evaluare autentică* a început să fie utilizată tot mai des în raport cu conceptul de *competență școlară*, câștigând teren mai ales în teoria și practica educațională internațională grație faptului că este racordată mult mai bine la nevoile de formare ale educabilului (elevului/studentului) și la cerințele vieții sociale, dar și că se pliază mai ușor pe formele, metodele și procedeele de formare-evaluare promovate la nivelul procesului de învățământ. Astfel că mișcarea tactică dinspre obiectivele pedagogice spre formarea de competențe necesare elevului în viață, care s-a produs actualmente și la noi la nivel de dezvoltare a curriculumului școlar, se înscrie în dezideratul de abordare a instruirii și evaluării școlare din perspectiva autenticității, această mișcare fiind susținută nu doar de argumente de ordin pedagogic și psihologic, dar și de raționamente socio-economice.

În Republica Moldova, promovarea instruirii și evaluării autentice s-a realizat prin cercetările derulate în cadrul unui proiect instituțional al IȘE în anii 2006-2010, rezultatele cărora au fost publicate în lucrarea „Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadrul conceptual și metodologic” (2010), în care au fost oferite răspunsuri pertinente la întrebări de tipul: *Ce este evaluarea autentică? Prin ce se deosebește evaluarea autentică de evaluarea tradițională? Cum poate fi concepută și în ce condiții poate fi realizată această evaluare? Prin ce metode și în ce bază sunt apreciate performanțele școlare în termeni de competențe?* Etc. [].

În principal, instruirea și evaluarea autentică vizează asocierea școlii cu viața prin competențele stabilite a fi dobândite de elev prin activitățile de învățare și se raportează direct la competențele de viață pe care un program/curriculum își propune să le formeze-dezvolte elevilor și, respectiv, să le evalueze. de aceea relevanța rezultatelor învățării (pentru elev, pentru societate) este reanalizată astăzi, iar atenția specialiștilor în domeniul construcției curriculare a educației este astăzi orientată prioritar spre punerea bazelor achiziționării, în perioada școlariității, a unui sistem de competențe-cheie necesare elevului din perspectiva inserției sociale și a învățării pe tot parcursul vieții.

Pentru a argumenta necesitatea centrării procesului educațional pe formarea strategică a competențelor necesare elevului în viață, promotorii instruirii și evaluării autentice (G. Wiggins, W. Secada, L. Not ș.a.) sugerează proiectanților de curriculum să opteze pentru dezvoltarea unor „paradigme de utilitate” a învățământului, care să asigure formarea de *competențe funcționale*, adică necesare în viața de zi cu zi, ei utilizând următorul raționament (valabil în contextul societății bazate pe raționalizarea educației):

- a. Misiunea școlii este să formeze cetățeni productivi.
- b. Pentru a fi un cetățean productiv, individul trebuie să fie înzestrat pe parcursul școlariității cu un ansamblu de competențe funcționale, care să-i permită să îndeplinească sarcini semnificative din viața reală.
- c. Pentru a determina reușita elevilor în viață, școala trebuie să-i pună în condiții de instruire și evaluare autentică și să verifice în permanență progresul lor, respectiv, nivelul de formare al competențelor.
- d. Din aceste considerente școala trebuie să formeze elevilor competențe necesare în viața reală, adică să-i învețe să îndeplinească eficient sarcini pe care le vor realiza și în afara școlii [].

Cât privește procesul de apreciere și certificare a achizițiilor elevului în termeni de competențe, instruirea și evaluarea autentică vizează direct competența cadrului didactic de a proiecta sarcini autentice de învățare și de a evalua rezultatele elevilor, mai exact, produsele realizate de aceștia pentru o competență sau alta în corespundere directă cu principiile de bază ale evaluării competențelor, care se referă la: *validitatea, credibilitatea, flexibilitatea și corectitudinea* acțiunii evaluative. Prezentăm în tabelul de mai jos în ce constă esența acestor principii selectate și structurate după McDonald R., Boud D., Francis J., Gonczi A.

Tabel 2. Principiile evaluării autentice a competențelor școlare

Validitatea	Acest criteriu se referă la metodele de evaluare, care trebuie să conducă la producerea de informații relevante în raport cu ceea ce se urmărește prin acțiunea de evaluare: aceasta presupune că: a) evaluatorii știu ce anume evaluează; b) evaluarea este proiectată și realizată pe baza unor criterii sau descriptori de performanță stabiliți în prealabil; c) dovezile colectate sunt rezultatul îndeplinirii unor sarcini relevante pentru ceea ce se evaluează.
Credibilitatea	Criteriul se referă la <i>credibilitatea</i> evaluării și vizează folosirea instrumentelor adecvate de măsurare-apreciere a produselor realizate de elev, iar acestea trebuie să aibă deschidere spre viața socială: evaluarea să vizeze competențe de viață, prin sarcini complexe de evaluare; aceste sarcini să fie contextualizate social; sarcinile de evaluare să vizeze capacitatea de adaptare a elevului la noi contexte.
Flexibilitatea	Acest criteriu vizează diversificarea formelor, metodelor și tehnicilor de evaluare: evaluarea trebuie să folosească acele metode și tehnici care să conducă în mod consecvent la aceeași decizie privind competențele evaluate; evaluatorii vor demonstra că pot produce și utiliza instrumente adecvate în evaluarea competențelor supuse evaluării.
Corectitudinea	Acest criteriu vizează modul de proiectare și realizare a evaluării: evaluarea trebuie să ofere șanse egale tuturor candidaților, să îi plaseze pe toți candidații în condiții egale, fără a defavoriza sau avantaja pe unii sau pe alții; criteriile pe baza cărora se ia decizia în aprecierea rezultatelor școlare trebuie să fie clare și să fie cunoscute de toți candidații.

Așadar, instruirea și evaluarea autentică se referă la necesitatea formării *competențelor de viață* ale elevului și promovează ideea însușirii prin curriculumul predat a cunoștințelor *fundamentale, esențiale*, dezvoltarea *abilităților de bază* necesare anumitor activități profesionale, sociale sau culturale și formarea *atitudinilor pozitive* (de motivare, de colaborare, de asumare a răspunderii etc.), care sunt necesare elevului pentru a se integra mai ușor în viața socială. Din acest punct de vedere, toate activitățile și experiențele de învățare trebuie raportate la competențele de viață, gândite și proiectate în contexte de viața reală, iar atunci când vine momentul evaluării competențelor, evaluatorii trebuie să emită judecăți de valoare pe baza dovezilor colectate dintr-o varietate de surse în legătură cu atingerea standardelor sau a unui set de criterii, astfel încât procedura evaluării să solicite implicarea elevilor în rezolvarea unor sarcini de lucru cât mai aproape de

lumea reală, prin relaționarea cunoștințelor, aplicarea deprinderilor/abilităților și demonstrarea atitudinilor necesare în viața de zi cu zi.

Din această perspectivă și legat de necesitatea contextualizării activităților de învățare în social, în literatura pedagogică și practica de proiectare și realizare a instruirii în bază de competențe sunt evidențiate trei dimensiuni asociate termenului de competență:

- Dimensiunea „micro-/macro-”, cu referire expresă la orizontul de timp pe care se stabilesc/definesc competențele școlare proiectate a fi formate;
- Dimensiunea disciplinară/transdisciplinară (transversală), utilizată pentru a diferenția competențele în funcție de caracterul monodisciplinar sau transdisciplinar;
- Dimensiunea care vizează legătura sau lipsa de legătură a competențelor stabilite cu viața cotidiană, cu mediul, cu contextul social în care trăiește elevul [] (XR, 2004).

Totuși, după cum observă X. Roegiers, în această proiectare a competențelor, trebuie găsit *un echilibru* între: a) achizițiile pe termen lung, care constituie bagajul cognitiv, socio-afectiv și comportamental al elevului, pe de o parte, și b) achizițiile de același tip pe termen scurt, care permit elevului să rezolve sarcini concrete/situații cotidiene de viață, în vederea pregătirii pentru integrarea activă în viața de adult, pe de altă parte.

Vom completa această observație cu o altă sugestie – cea cu privire la necesitatea esențializării competențelor școlare de format-evaluat (ele să nu fie prea multe și să fie cu adevărat cele necesare elevului), precum și a intercorelării competențelor disciplinare cu cele transdisciplinare stipulate în curriculum, în condițiile când acesta este proiectat pe discipline școlare. Totodată, credem că în această abordare a instruirii ar trebui să ținem cont și de ceea ce măsoară OECD prin testările internaționale PISA, care evaluează tocmai competențele legate de rezolvarea de probleme.

Revenind la dimensiunile micro-/macro- evidențiate mai sus, precizăm că primele două vizează tipologia competențelor (*disciplinare/transdisciplinare*) și se referă mai mult la timpul și mijloacele de formare a competențelor școlare determinate ca finalități ale procesului educațional, pe când cea de-a treia dimensiune se asociază direct cu ideea de *instruire și evaluare autentică*, care, la fel, vizează formarea de competențe în scopul pregătirii elevilor pentru viață, dar insistă pe reconfigurarea școlii și a învățării după modelul lumii reale, impunând corelarea competențelor formate în școală cu cerințele vieții și înzestrarea elevului cu acel sistem de competențe, care să-i fie cu adevărat utile în viață.

De remarcat, în concepția instruirii și evaluării autentice, *rezolvarea de probleme* este vizată prin termenul *sarcină de lucru*, care însă nu este utilizat în sensul de sarcini școlare, cum ar fi, de exemplu, rezolvarea unui exercițiu, a unei probleme de matematică, ci se referă la sarcini similare cu sau măcar raportate la cele din viața reală în care trăiește elevul, aceasta însemnând, de fapt, învățare autentică. Această perspectivă vizează expres asocierea învățării cu viața reală,

prin stabilirea în curriculum a competențelor necesare a fi dobândite de elev, iar abordările teoretice și, mai ales, practicile curriculare europene ne oferă în acest sens două tipuri de curriculum:

- a) curriculum centrat pe interdependența școală – societate;
- b) curriculum centrat pe o anumită autonomie a școlii în raport cu cerințele vieții.

Prima abordare curriculară subliniază ideea că succesul elevului în învățare, în special, ce realizată în scop de dobândire a competențelor, se amplifică, dacă acesta beneficiază nu doar de un *referent cognitiv*, ci și de un *referent social*, dat fiind că învățarea este atât personală, cât și de natură socială, fiind sprijinită mai ales de procese motivaționale și de întărire oferite la nivel social, după cum se afirmă în teoria consolidată a învățării (D. Bandura, N.E. Miller, J. Dollard ș.a.), de aceea rezolvarea sarcinilor de către elev, depășirea obstacolelor, depind în mare măsură atât de efortul personal, cât și de motivarea personală și socială a acestuia.

În această viziune, *referentul cognitiv* este reprezentat nu doar de resursele cognitive ale învățării oferite de curriculum, ci mai ales de niveluri de performanță stabilite pe criterii de realizare a sarcinii de lucru, prin care se cere punerea la dispoziția elevului a unor algoritmi de lucru necesar de respectat, care, odată urmați, asigură succesul în rezolvarea sarcinii de lucru. Prin urmare, elevul trebuie să beneficieze de *criterii și indicatori de reușită*, care descriu caracteristicile-model ale produsului învățării, ale sarcinii rezolvate.

Referentul social este de inspirație socioconstructivistă, se referă la faptul că depășirea obstacolelor întâmpinate de elevi în rezolvarea sarcinilor învățării trebuie să fie de natură cooperatistă, colaboraționistă, așa cum se întâmplă și la nivel social, adică prin activități de lucru în grup, sarcinile de rezolvat trebuind să fie nu doar autentice, adică în legătură cu problemele din viața socială, ci să solicite neapărat și colaborarea. Într-o astfel de abordare însă vor apărea dificultăți atât în procesul de învățare, cât și în evaluarea performanțelor fiecărui elev, evaluatorul (cadru didactic) trebuind să diferențieze contribuția personală a elevului în rezolvarea unei sarcini colective, pe de o parte, iar, pe de altă parte, să identifice ceea ce ține de manifestarea competențelor colective sau de sinergie.

Cât privește cea de-a doua viziune asupra curriculumului, aceasta este mai puțin discutată și deci recomandată, întrucât vizează promovarea în continuare un proces de învățământ rupt de realitatea vieții sociale, printr-un curriculum proiectat monodisciplinar, adică strict pe disciplinele școlare tradiționale, fără a lua în calcul posibilitatea integrării conținuturilor de predat-învățat-evaluat și a lucrului în echipă a cadrelor didactice.

Astfel, referentul social necesar de avut în vedere la proiectarea unei situații de învățare și evaluare autentică ne amintește de marea responsabilitate a școlii față de societatea actuală care susține financiar învățământul și ne invită la reflecție asupra identificării nevoilor autentice de formare a tinerilor, care trebuie să fie pregătiți nu doar pentru înțelegerea problematicii lumii actuale, ci și pentru soluționarea acestor probleme complexe, care de cele mai dese ori au caracter integrat

și ne trimit la ideea de învățare integrată și la necesitatea elaborării unui curriculum de tip integrat, favorabil formării de competențe-cheie/transdisciplinare.

Așadar, principalele noțiuni referitoare la instruirea și evaluarea autentică sunt: *competențe de viață*, care să solicite *mobilizare de resurse* cognitive și socio-afective, care trebuie *integrate* în vederea soluționării unor *situații-problemă*, de aceea X. Roegiers subliniază necesitatea și importanța creării de către pedagog a *situațiilor-problemă*, sugerând că fiecărei competențe școlare proiectate în curriculum pentru formare pedagogică trebuie să i se asocieze o *familie de situații-problemă*. Autorul consideră că specialiștii în proiectarea competențelor școlare ar trebui să identifice și să realizeze familii de sarcini de învățare, precum și să elaboreze o taxonomie a tipurilor de situații, care să-i ajute pe elevi să crească de la un nivel de competență la altul, reperând cu mai multă siguranță ceea ce este în comun în soluționarea diverselor situații-problemă.

Ambele abordări vizează, așadar, disponibilitatea acțională a elevului, formarea de competențe necesare pentru soluționarea problemelor de viață și se focusează pe cerința de a învăța elevii cum să administreze/gestioneze cât mai bine complexitatea cunoașterii educaționale, obținută atât monodisciplinar, dar mai ales inter-/transdisciplinar, cunoașterea trebuind să se compună acum din:

1. **Achiziții școlare fundamentale:** cunoștințe, abilități/deprinderi, valori și atitudini necesare pentru
2. **Situații de viață cotidiană**, pe care elevul le va întâlni în practică și va trebui să le rezolve pentru a deține
3. **Competențe de viață**, pe care elevul le va utiliza realmente pentru a rezolva situații.

Iată deci afinități și puncte de tangență între cele două abordări ale educației bazate pe formarea de competențe, care, după cum se vede, nu sunt contradictorii, căci au la bază aceeași școală de gândire și acțiune practică – *pedagogia integrării*, care se dezvoltă pe parcursul ultimelor două decenii și prin cercetările de la noi, și care vizează dezvoltarea curriculumului național din această perspectivă în vederea pregătirii elevilor pentru o mai bună înțelegere a problemelor complexe ale lumii contemporane.

Presiunile pentru cunoașterea transdisciplinară vin din două mari surse: cognitive și sociale, afirmă L. Ciolan, argumentând că structurile cognitive disciplinare, bazate pe acumulare, ierarhizare și organizare structurală, încep să se dovedească inadecvate în raport cu contextele contemporane de aplicare a cunoașterii, configurate mai ales la intersecția marilor provocări ale lumii contemporane, când socialul își exercită presiunile tocmai prin natura contextelor integrate în care este/trebuie să fie utilizată cunoașterea integrată. Autorul consideră că opțiunea logică rămâne integrarea disciplinelor școlare pentru crearea de contexte integrate ale învățării, raportate la probleme/provocări integrate necesare de rezolvat, care să solicite realizarea cunoașterii de tip integrat și să asigure formarea de competențe inter- și transdisciplinare [].

Aceste și alte abordări teoretice privind formarea de competențe se regăsesc în mai toate studiile cu referire la *pedagogia integrării/pedagogia competențelor*, orientare percepută de cei care au adoptat-o (țările francofone și România) ca fiind cea mai adecvată contextului educațional actual ce vizează instruirea și evaluarea autentică pentru dobândirea de competențe necesare în viață încă din perioada școlarității, iar intenția acestor orientări pedagogice este să acorde învățării valențe de transformare în profunzime a subiectului, inclusiv sau măcar a structurii sale cognitive.

În concluzie, chiar la o privire superficială asupra experiențelor/practicilor actuale de construcție curriculară a învățării, observăm că pedagogia competențelor este vectorul de dezvoltare curriculară, iar aceasta se întemeiază pe două opțiuni în ceea ce privește proiectarea învățământului centrat pe competențe, care vin din două școli de gândire și de acțiune practică: a) școala competențelor de bază/de viață, care urmărește să dea tuturor elevilor, mai ales, în etapele inițiale ale școlarității, competențele de bază care le vor permite ulterior să se integreze mai ușor în viața socio-economică; b) școala competențelor-*cheie/transversale*, care vizează reconfigurarea învățării după principiile cunoașterii integrate, trecerea de la raționalitatea transversală la competențele transversale, prin teme cross-curriculare de studiu integrat, capabile să conducă la articularea disciplinelor în jurul problematicei lumii actuale și la reorganizarea învățării pe alte baze decât cele disciplinare.

1.4. IDEALUL EDUCATIV, COMPETENȚELE-CHEIE ȘI PROFILUL DE FORMARE AL PERSONALITĂȚII ELEVULUI

Educația dintotdeauna a vizat și vizează în continuare împlinirea unui ideal de devenire a personalității umane, prin care, în fapt, se definește *modelul* sau *tipul de personalitate* a educatului, pe care sistemul educațional **își propune** să-l formeze pe termen mediu și lung, acest ideal fiind „determinat de tendințele de evoluție ascendentă a societății în contextul *modelului de dezvoltare socială* afirmat la nivel global, conform unui etalon valoric absolut, ce reflectă pedagogic cerințele de evoluție generală a societății, prospectate pe termen lung” [14, p. 67].

A formula idealul în plan educațional, precizează C. Cucos, înseamnă a delibera asupra traiectului de parcurs, a tinde către un anumit scop în condiții date, înseamnă a identifica și adecva mijloacele cele mai bune pentru atingerea scopului și a introduce în realitatea educațională o serie de variabile și factori, care (auto)reglează acțiunea înspre finalitățile propuse, astfel încât acestea să atingă demnitatea de *valori practice* ale educatului [16, p. 42], prin aceste *valori practice* avându-se în vedere competențele cu care trebuie înzestrat elevul pe parcursul școlarității.

Se consideră că, în epoca postmodernă, scopul educațional ca elevul să știe la finele școlarității „câte ceva din fiecare domeniu” devine inoperant și chiar contra-productiv, în condițiile când societatea are nevoie de oameni eficienți, cu un nivel general de cunoștințe funcționale, dar mai ales cu un sistem de *competențe indis-*

pensabile pentru fiecare individ, care să-i permită identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu, utilizând instrumentele sofisticate ale noului mileniu.

Prin urmare, ceea ce se așteaptă astăzi de la educație este *un nou profil de formare a personalității elevului*, adică înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional, această exigență marcând, de fapt, trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informațiilor, la *cultura acțiunii contextualizate*.

După cum se știe, orice reformă în educație, fie ea de nivel național sau internațional, a avut și are drept punct de plecare formularea unui *nou scop* sau *ideal educațional*, considerându-se că schimbarea, prin ideal, a designului educațional înseamnă reorientarea învățământului spre alte principii și valori ale educației, proiectarea unei noi viziuni asupra modului de concepere și proiectare demersului educațional, noi finalități ale sistemului și procesului educațional, iar acest fapt determină schimbări majore la nivelul activității generale de formare-dezvoltare a personalității.

Pentru orice sistem și proces de învățământ, subliniază C. Cucos, conținutul inserat în formula idealului educațional reprezintă instanța valorică cea mai înaltă, din care „iradiază normele, principiile, strategiile, scopurile și obiectivele educației” de aici, importanța proiectiv-strategică a idealului, dat fiind că prin acest ideal se conturează nu doar modelul de formare a personalității dezirabile, ci și calitățile viitorului cetățean, cel care va fi, va trăi, va munci și va dezvolta societatea de mâine, astfel încât se poate spune că, prin tipul de personalitate proiectat pedagogic la nivel de sistem și proces de învățământ, de fapt, se anticipează „calitatea culturală, economică și socială” a viitorului [16].

Fiind proiectat pe termen mediu și lung, idealul are capacitatea de a declanșa acțiuni de anvergură la nivelul politicii educației și al finalităților pedagogice, de aceea, sugerează J. Dewey (1990), se impune alegerea cu mare grijă „a scopurilor pozitive ale educației, formularea acestora în concordanță cu idealul pedagogic și sprijinirea lor prin acțiuni concrete, planificate la nivel de politică a educației, astfel încât să asigure *depășirea stării actuale a sistemului* (subl. n.), ajustarea structurală de tip reformator, valorificarea potențialului existent de resurse interne și externe ale sistemului și deschiderea spre alternative operaționale, prin acțiuni adaptabile la diferite situații particulare” [apud 16].

Dacă analizăm educația în plan diacronic, evolutiv, observăm că acțiunea educativă de formare-dezvoltare a personalității umane realizată de-a lungul epocilor a ținut mereu atingerea unui anumit ideal al perfecțiunii umane. Astfel, în antichitate idealul de formare era reprezentat de *personalitatea civică, democratică* (în Atena antică) sau de *personalitatea războinicului* (în Sparta antică), pe când în evul mediu această perfecțiune era întruchipată în *personalitatea religioasă*; în epoca Renașterii aceasta a vizat *personalitatea umanistă, enciclopedică – omul universal*; în societatea modernă, educația, prin scopul ei, a avut în vedere formarea *personalității multilateral dezvoltate*, iar în societatea postmodernă, defi-

nită ca *informațională, bazată pe cunoaștere*, idealul educațional vizează formarea unei *personalități deschise, competente, creatoare* și autonome – *autonomia* educațului fiind asociată cu acea finalitate dezirabilă, care permite transformarea acestuia în *autoeducator* pentru dezvoltarea sa personală și profesională [idem].

Pe de altă parte, plecând de la aserțiunea lui Vl. Pâslaru că educația dintotdeauna se desfășoară *aici și acum*, adică în unitatea de *spațiu-timp*, este necesar să știm *ce calitate (in sensu latu)* se dorește a fi cultivată astăzi prin educație educabilului [34], altfel spus, prin intermediul căror *scopuri-valori* trebuie proiectată astăzi educația. Or, dacă idealul educației „marchează mai mult *intenția*, fără a garanta urmărirea efectivă a acestuia” într-un context pedagogic determinat, atunci scopurile și finalitățile educației „asigură direcțiile de orientare a activității educative în mod real” [14, p. 74].

În conformitate cu idealul educativ formulat pentru societatea *postmodernă*, în 2001, la conferința UNESCO, au fost stabilite cele patru scopuri fundamentale ale educației în secolul XXI, care sunt determinante pentru conturarea direcțiilor strategice de formare-dezvoltare pedagogică a personalității umane – *a învăța să înveți, a învăța să faci, a învăța să fii și a învăța să trăiești împreună cu alții*. Aceste scopuri ale educației, formulate din perspectiva concepției învățării pe tot parcursul vieții, au fost adoptate de către toate sistemele de învățământ europene, inclusiv de cel din Republica Moldova, iar în ceea ce privește finalitățile la care trebuie să se ajungă prin educație, a fost conturat *un profil de formare a personalității*, iar discuțiile legate de acest profil se poartă de mai bine de 20 de ani în jurul stabilirii unui sistem de competențe-cheie, care să vizeze trei aspecte ale vieții individului uman:

- a) împlinirea personală și dezvoltarea de-a lungul vieții – competențele-cheie ar trebui să dea posibilitatea oamenilor să-și urmeze obiectivele individuale;
- b) cetățenia activă și incluziunea – competențe-cheie care ar trebui să permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetățeni activi;
- c) angajarea într-un loc de muncă, ceea ce presupune capacitatea fiecărei persoane de a obține o slujbă decentă pe piața forței de muncă [2].

În cadrul Comisiei Europene pentru educație și cultură, a fost realizat un demers investigațional privind definirea, selectarea finalităților educaționale și stabilirea acelu sistem de competențe-cheie, iar pentru o înțelegere unitară a conceptului de competență-cheie, aceasta a fost definită astfel: „un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională”, specificându-se că aceste competențe-cheie trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii, ele trebuind „să funcționeze ca un fundament pentru învățarea pe parcursul întregii vieți” [idem].

Mai mult, la nivel european, se dorește o abordare unitară a scopurilor și finalităților educației și formării, iar în ceea ce privește profilul de formare al cetățeanului european în secolul XXI, sistemele de învățământ din Uniunea Europeană

și-au exprimat dorința să meargă pe direcția formării-dezvoltării aceluiași sistem de competențe-cheie. În acest sens, au fost constituite comisii care să elaboreze un cadru european pentru „noile competențe-cheie”, capabile să reprezinte finalitățile de bază ale procesului educațional, acestea desemnând „orientările asumate” de către majoritatea sistemelor de învățământ la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane [11].

Pentru a oferi mai multă coerență și predictibilitate procesului de proiectare curriculară, la nivel european au fost elaborate trei dintre cele mai influente documente ale momentului cu referire la competențele-cheie:

- **„Recomandarea Parlamentului European privind competențele-cheie pentru învățarea permanentă”** (2001), care face trimitere la natura schimbătoare a societății și a pieței muncii, la insuficiența achizițiilor realizate în școală și recomandă schimbarea de paradigmă în ceea ce privește activitatea de predare-învățare dinspre cunoștințe spre competențe.
- **Proiectul DeSeCo (Defenition and Selection of Competences – 2002)** realizat de OCDE, prin care au fost definite și selectate competențele-cheie necesare în învățarea permanentă și care pot să asigure: a) împlinirea personală și dezvoltarea de-a lungul vieții; b) cetățenia activă și incluziunea socială; c) angajarea într-un loc de muncă.
- **„Cadru european de referință pentru competențele-cheie în învățarea permanentă”** (2006), prin care au fost stabilite cele opt domenii de competențe-cheie indispensabile pentru orice individ: (1) comunicarea în limba maternă; (2) comunicarea în limbi străine; (3) competențe în matematică și competențe de bază în științe și tehnologii; (4) competența digitală; (5) competența socială și competențe civice; (6) a învăța să înveți; (7) inițiativă și antreprenoriat; (8) sensibilizare și exprimare culturală.

În accepția specialiștilor europeni, acestea sunt competențele-cheie de care au nevoie toți indivizii trăitori în secolul XXI pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională, iar sugestia făcută este că, în contextul mondializării/globalizării, aceste competențe-cheie trebuie formate-dezvoltate prin orice sistem de învățământ până la finalizarea educației obligatorii, astfel încât ele să constituie un fundament comun pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți, dar și pentru integrarea mai ușoară în câmpul muncii în orice stat european.

De remarcat, Conferința internațională în domeniul educației din aprilie 2008 (Vilnius, Lituania), desfășurată sub egida Consiliului Europei, care a vizat problematica învățământului nonformal (extrașcolar), având un generic mai mult decât semnificativ – „Formula Europei: competențele de astăzi – cheia succesului de mâine” – și-a axat dezbaterile tot pe conceptul educațional de competență-cheie, iar în rezoluția sa finală a subliniat necesitatea formării de competențe și prin domeniile învățământului complementar, sugerându-se astfel ideea corelării și armonizării educației nonformale cu cea formală în activitatea de formare-dezvoltare a personalității.

Începând cu anul 2002, la nivel european, se implementează un program educațional strategic, intitulat „Educație și formare 2010”, care urmărește și analizează implicarea statelor membre în angajamentul de a moderniza și a îmbunătăți calitatea sistemelor de învățământ, dar și compatibilizarea acestora prin adoptarea și dezvoltarea aceluiași sistem de competențe-cheie necesare individului în secolul XXI.

În 2012, Comisia Europeană/EACEA (Euridice) a publicat un raport privind realizarea acestui program, intitulat „Dezvoltarea competențelor-cheie în școlile din Europa: provocări și oportunități pentru politică” (studiul este disponibil pe internet), în care sunt analizate politicile naționale dezvoltate de fiecare țară-membră pentru dezvoltarea competențelor-cheie stabilite din perspectiva dezvoltării învățării pe tot parcursul vieții. Raportul face referire la problemele cu care se confruntă sistemele de învățământ în realizarea instruirii în bază de competențe-cheie și prezintă răspunsuri pertinente la întrebări de tipul: *Cum implementează țările noua curricula bazată pe formarea de competențe-cheie? Cum evaluează țările elevii la competențele-cheie? Cum abordează țările combaterea rezultatelor slabe în școală?* Etc. [44].

Totodată, în document se mai precizează că activitatea de formare a competențelor-cheie, în majoritatea țărilor europene, este concepută și se realizează ca *un proces educațional colectiv*, la care participă toate cadrele didactice, se prezintă exemple de bune practici despre modul cum sistemele de învățământ sprijină dezvoltarea abordării instruirii în bază de competențe-cheie, elaborează metodologii comune de implementare a conceptului respectiv în procesul educațional, organizează evaluarea rezultatelor școlare în bază de competențe-cheie etc.

De asemenea, la nivel european, există și un program de evaluare PISA (Program pentru Evaluarea Internațională a Elevilor), dezvoltat de asemenea în cadrul proiectului DeSeCo și finanțat de OCDE (Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare), care se ocupă expres cu verificarea, măsurarea și aprecierea nivelului de abilități/aptitudini ale elevilor de a se descurca autonom în situații de viață cotidiană cu ceea ce au învățat în școală.

Altfel spus, proiectul, prin care au fost definite și stabilite cele 8 competențe-cheie, verifică acum și apreciază, prin testele PISA, nivelul de stăpânire al unor competențe anume (cum ar fi: competența de înțelegere a lecturii, competențe din domeniul științelor și matematicii) de către elevii din diferite țări, inclusiv al celor din România și Republica Moldova, cu observația că rezultatele înregistrate de elevii noștri sunt destul de modeste în comparație cu cei din alte țări, cum ar fi Finlanda, Coreea, Japonia, Singapore ș.a. De aceea, prin Strategia „Educația-2020”, pentru învățământul general din Republica Moldova a fost stabilit ca indicator creșterea graduală a rezultatelor elevilor la PISA până în 2020.

Prin urmare, putem constata că, la nivel european, competențele-cheie, prin care sunt desemnate astăzi finalitățile de bază ale educației, sunt luate ca bază și în conturarea noului profil de formare a personalității educatului, astfel încât ele au devenit operationale la nivel de politică educațională și de proiectare curriculară a învățării, prin încorporarea lor nu doar în curricula naționale, ci și în

alte documente directoare privind proiectarea educației și formării în sistemele de învățământ.

De remarcat, totuși, profilul de formare a personalității educatului în secolul XXI este tratat în mod diferit în țările unde se implementează modelul curricular al instruirii în bază de competențe-cheie. În Finlanda, de exemplu, activitatea de formare-dezvoltare a profilului personalității este orientată spre achiziționarea de către elev a 3 competențe de bază: competența de a învăța să înveți, competența de comunicare și disponibilitatea pentru educația permanentă; programul de învățământ din Estonia vizează formarea a 4 competențe transversale: competența de a învăța, competența de a acționa, competența axiologică sau culturală și competența de autodefinire a personalității; în Noua Zeelandă, întregul curriculum se axează pe formarea a 8 „essential skills”; în Germania, profilul de formare al elevului la nivelul liceului include 12 competențe referitoare la înțelegerea structurii cunoașterii, capacitatea de judecată, autoevaluarea și altele.

Observăm, totodată, și tendința generală a conectorilor de curriculum din diverse țări de „a sigura o intrare clară și unică, facilitată de competențele-cheie” pentru a da mai mult sens învățării. Respectiv, sistemele de învățământ au început dezvoltarea paradigmei curriculare din perspectiva competențelor-cheie: în planurile de învățământ, decupajul tradițional pe materii școlare a început să fie relaționat cu sistemul de competențe-cheie; în curricula școlare – competențele-cheie au fost puse deasupra competențelor disciplinare, subliniindu-se astfel caracterul lor transversal/transdisciplinar; iar în diferite țări au fost elaborate standarde, prin care se măsoară și se certifică stăpânirea unui anumit nivel de competență-cheie la finele școlii (de exemplu, *Shool living Certificate* în Anglia, *Abitur* în Germania și *Maturitat* în Elveția) [apud 4].

În România, profilul de formare al elevului este prezentat chiar în Legea Națională a Educației, unde se precizează: „Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe 8 categorii de competențe-cheie, care determină *profilul de formare al elevului*: a) competențe de comunicare în limba maternă și în limbi de circulație internațională; b) competențe fundamentale în matematică, științe și tehnologii; c) competențe digitale (de utilizare a tehnologiei informației pentru cunoaștere și rezolvarea de problem); d) competențe axiologice (ca set de cunoștințe și valori necesare pentru participarea activă și responsabilă la viața socială); e) competențe sociale și civice; f) competențe antreprenoriale; g) competențe de expresie culturală; h) competențe de a învăța să înveți [40].

În această bază, a fost elaborat *profilul absolventului* pentru fiecare treaptă de învățământ (primar, gimnazial și liceal), care este constituit din trei părți interrelaționate și proiectat pe sistemul celor 8 competențe-cheie stipulate a fi formate prin lege, pentru care sunt descrise, pe fiecare treaptă și domeniu de competență, așteptările față de performanțele elevilor la sfârșitul etapelor respective de învățământ, prin raportare la: cerințele curriculumului, finalitățile învățământului; caracteristicile de dezvoltare ale elevilor. Drept confirmare, prezentăm în continuare un exemplu de profil de formare al absolventului de clasa a VIII-a

din România (clasă terminală a învățământului gimnazial) disponibil pe internet. (2016/01/Profilul-de-formare-al-absolventului.pdf)

Tablelul 3. Profilul de formare al absolventului de clasa a VIII-a (România)

<i>Domenii de competențe-cheie</i>	<i>Performanțele elevului ca rezultate ale învățării</i>
1. Comunicare în limba maternă	<ul style="list-style-type: none"> – Căutarea, colectarea, procesarea de informații și receptarea de opinii, idei, sentimente într-o varietate de mesaje ascultate/texte citite; – Exprimarea unor informații, opinii, idei, sentimente, în mesaje orale sau scrise, prin adaptarea la situația de comunicare; – Participarea la interacțiuni verbale în diverse contexte școlare și extrașcolare, în cadrul unui dialog proactiv.
2. Comunicare în limbi străine	<ul style="list-style-type: none"> – Identificarea unor informații, opinii, sentimente în mesaje orale sau scrise în limba străină pe teme cunoscute; – Exprimarea unor idei, opinii, sentimente, în cadrul unor mesaje orale sau scrise, pe teme cunoscute; – Participarea la interacțiuni verbale la nivel funcțional, pe teme cunoscute.
3. Competențe matematice(A) și competențe de bază în științe și tehnologii (B)	<ul style="list-style-type: none"> – Manifestarea interesului pentru identificarea unor regularități și relații matematice întâlnite în situații școlare și extrașcolare și corelarea acestora (A); – Identificarea caracteristicilor matematice cantitative sau calitative ale unor situații-concrete (A); – Rezolvarea de probleme în situații concrete, utilizând algoritmi și instrumente specifice matematicii (A); – Proiectarea și derularea unui demers investigativ pentru a proba o ipoteză de lucru (B); – Proiectarea și realizarea unor produse utile pentru activitățile curente (B); – Manifestarea interesului pentru o viață sănătoasă și pentru păstrarea unui mediu curat (B); – Aplicarea unor reguli simple de menținere a unei vieți sănătoase și a unui mediu curat (B).

4. Competență digitală	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea unor dispozitive și aplicații digitale pentru căutarea și selecția unor resurse informaționale și educaționale digitale relevante pentru învățare; - Dezvoltarea unor conținuturi digitale multi-media, în contextul unor activități de învățare; - Respectarea normelor și regulilor privind dezvoltarea și utilizarea de conținut virtual (drepturi de proprietate intelectuală, respectarea privatității, siguranță pe internet).
5. A învăța să înveți	<ul style="list-style-type: none"> - Formularea de obiective și planuri simple de învățare în realizarea unor sarcini de lucru; - Gestionarea timpului alocat învățării și monitorizarea progresului în realizarea unei sarcini de lucru; - Aprecierea calităților personale în vederea autocunoașterii, a orientării școlare și profesionale.
6. Competențe sociale și civice	<ul style="list-style-type: none"> - Operarea cu valori și norme de conduită relevante pentru viața personală și pentru interacțiunea cu ceilalți; - Relaționarea pozitivă cu ceilalți în contexte școlare și extrașcolare, prin exercitarea unor drepturi și asumarea de responsabilități; - Manifestarea disponibilității pentru participare civică în condițiile respectării regulilor grupului și valorizării diversității (etno-culturale, lingvistice, religioase etc.).
7. Spirit de inițiativă și antreprenoriat	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestarea interesului pentru identificarea unor soluții noi în rezolvarea unor sarcini de învățare de rutină și/sau provocatoare; - Manifestarea inițiativei în rezolvarea unor probleme ale grupurilor din care face parte și în explorarea unor probleme ale comunității locale; - Aprecierea calităților personale în vederea autocunoașterii, a orientării școlare și profesionale; - Identificarea unor parcursuri școlare și profesionale adecvate propriilor interese.

8. Sensibilizare și exprimare culturală

- Aprecierea unor elemente definitorii ale contextului cultural local și ale patrimoniului național și universal;
- Realizarea de lucrări creative folosind diverse medii, inclusiv digitale, în contexte școlare și extra-școlare;
- Aprecierea unor elemente definitorii ale contextului cultural local și ale patrimoniului național și universal;
- Participarea la proiecte și evenimente culturale organizate în contexte formale sau nonformale.

În Republica Moldova, competențele reprezintă astăzi noul sistem de referință al finalităților educaționale, iar sistemul celor 8 competențe-cheie stabilite la nivel european este transpus în Codul Educației (art. 11, al. 2), cu unele mici nuanțări în formulare, care figurează ca direcții prioritare de formare pedagogică a personalității elevului și au statut de finalități de bază ale sistemului și procesului educațional, acestea fiind adoptate ca bază pentru dezvoltarea curriculumului național, în vederea proiectării și realizării unui învățământ mai în acord nevoile reale de formare ale tinerilor și cu exigențele social-economice înaintate actualmente față de școală [38].

Cât privește însă profilul elevului din secolul XXI, această problemă a fost luată în dezbateri în cadrul IȘE încă în anul 2010, când orientarea excesivă a învățământului spre formarea de competențe era criticată și se atenționa asupra neglijării aspectului afectiv-atitudinal în procesul de formare a personalității elevului. La momentul respectiv, pentru dezvoltarea dimensiunii afectiv-atitudinale a procesului educațional, a fost elaborat *un profil dezirabil al personalității absolventului din învățământul preuniversitar*, concretizat în 15 caracteristici de bază ale elevului necesare de format prin activitatea pedagogică, astfel conturându-se, în linii mari, profilul de formare sau care ar trebui să fie imaginea personalității elevului la finele școlarității, mai exact, ce calități/comportamente trebuie să posede un absolvent la ieșirea din învățământul obligatoriu.

Potrivit acestui profil, la finele școlarității obligatorii, absolventul ar trebui să prezinte următoarele calități: *se percepe ca parte integrantă a poporului său; cunoaște și respectă legile, obligațiunile și responsabilitățile sale civice; respectă și promovează cultura poporului său; manifestă abilități de comunicare și de colaborare constructivă; se implică în dezvoltarea unei societăți democratice; demonstrează atitudine responsabilă față de mediul înconjurător; manifestă o atitudine binevoitoare față de ceilalți oameni; demonstrează receptivitate față de valorile estetice; este responsabil pentru propria formare; etc.* [25].

După cum se poate lesne observa, profilul descris mai sus vizează prioritar două dintre coordonatele de bază ale modelului educativ asumat la nivel de politică educațională de societatea actuală în ceea ce privește activitatea de formare-dez-

voltare a personalității – *a învăța să fii și a învăța să trăiești împreună cu alții*, prin el se conturează imaginea absolventului la stația terminus (cum trebuie el *să fie*) pe dimensiunea educativă a procesului de învățământ. S-a considerat că celelalte două coordonate ale modelului – *a învăța să înveți și a învăța să faci* – sunt avute în vedere la proiectarea dimensiunii instructive a planului de învățământ și a curriculumului școlar dezvoltat (ediția 2010; 2019), care sunt construite, de asemenea, prin raportare la competențele-cheie/transversale.

Astfel, profilul de formare conceput în 2010 de către colaboratorii IȘE a fost elaborat tocmai pentru a produce acel *echilibru necesar* în procesul de formare-dezvoltare a personalității pe cele două laturi de bază ale proiectării învățământului – *latura educativă și latura instructivă*, în ideea construirii unei paradigme educaționale în corelație directă cu paradigma culturală în contextul căreia se construiește și a realizării unei *educații integrale* a personalității umane, educația integrală fiind educația prin care se creează oamenii deplini. Acest profil de formare a fost luat ca bază la proiectarea și elaborarea standardelor educaționale, descrise în lucrarea „Standardele de competență: instrument de realizare a politicilor educaționale” (2010), un alt document reglator pentru activitatea de formare-dezvoltare integrală a personalității, care inserează profilul respectiv cu statut de act normativ pentru teleologia și conținuturile educației, de reper pentru autorii de curricula, manuale și alte instrumente didactice și de etalon pentru evaluarea capacităților/competențelor elevilor.

Autorii acestei lucrări menționează că profilul de formare al absolventului reprezintă conceptul de bază de la care ar trebui să se pornească la proiectarea celorlalte finalități educaționale: a) competențe transversale/transdisciplinare; b) competențe generale, stabilite pe arii curriculare; c) competențe disciplinare; iar standardele de competență trebuie să fie formulate pe cele trei componente (cunoștințe, capacități și atitudini), fiind gândite ca niște „norme educaționale”, care să răspundă nevoilor de formare a tinerilor trăitori în secolul XXI și urmând a fi definite ca „niveluri de achiziții școlare”, care să fie supuse în final *certificării* prin examenele de capacitate sau examenele de bacalaureat [43].

Așadar, în contextul sociocultural al epocii postmoderne, problematica devenirii omului, ca obiect dintotdeauna al educației, rămâne a fi un domeniu de maximă actualitate, abordat din cele mai diverse perspective, dar nedefinit până la capăt, de aceea tot mai mulți autori fac trimitere la necesitatea unei noi concepții privind învățarea și formarea din perspectiva cosmodernității, care să conducă la realizarea unei educații integrale a omului în devenire și care să asigure dezvoltarea echilibrată a ființei pe toate dimensiunile sale (mentală, emoțională și fizică).

Cât privește însă determinarea profilului de formare a personalității elevului, care actualmente vizează înzestrarea acestuia cu un sistem de competențe-cheie necesare de format în perioada școlarității și care să-i fie utile pe parcursul întregii vieți, trebuie de subliniat că problema respectivă prezintă astăzi mai multe dificultăți și insuficiențe, dat fiind faptul că este destul de greu să conciliezi interesele copilului cu nevoile sociale, dar, mai ales, să determini aceste nevoi pe termen

lung, astfel că dezbaterile în jurul profilului de formare încă nu s-au încheiat. Or, dacă vrem să proiectăm educația din perspectiva competențelor utile în viață și, mai ales, a celor necesare pe tot parcursul vieții, ar trebui, probabil, mai întâi să identificăm și să ierarhizăm nevoile sociale, iar aceste nevoi sociale diferă de la o țară la alta, și numai după ce vom găsi un consens – să stabilim competențele susceptibile să răspundă nevoilor identificate.

Legat de selectarea celor 8 competențe-cheie recomandate de Comisia Europeană, mulți specialiști se întreabă, pe bună dreptate, de ce nu a fost inclusă în această listă și competența de lectură? Oare în contextul societății informaționale, bazată pe cunoaștere, când informația redată prin cuvântul scris este prezentă peste tot și când lectura informației este considerată o aptitudine fundamentală pentru realizarea personală și socială a unei persoane, or numai informându-se ea poate să participe activ și în cunoștință de cauză la viața socială. La fel, se discută despre dimensiunea axiologică a existenței umane și despre necesitatea introducerii unei competențe axiologice în lista competențelor-cheie, care ar scoate în evidență necesitatea construirii unui discernământ valoric în aprecierea activităților, produselor și faptelor sociale.

Drept dovadă este faptul că, la distanța de mai bine de un deceniu de la adoptarea celor 8 competențe-cheie, în 2018, la Bruxelles, a apărut un nou Cadru de referință privind competențele-cheie, care include anumite reformulări în lista precedentă a competențelor-cheie selectate pentru formare, după cum urmează: **(1) competențe de alfabetizare; (2) competențe multilingvistice; (3) competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; (4) competențe digitale; (5) competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; (6) competențe cetățenești; (7) competențe antreprenoriale; (8) competențe de sensibilizare și expresie culturală.**

În concluzie, după schimbarea de paradigmă dinspre obiectivele pedagogice spre competențele elevului, actualmente asistăm la o nouă tendință de globalizare a educației, manifestată prin creșterea laturii funcționale a învățământului, centrat pe formarea competențelor-cheie, de care au nevoie oamenii pentru a putea face față provocărilor lumii contemporane.

Altfel spus, definirea și stabilirea la nivel european a sistemului de competențe-cheie, prin proiectul DeSeCo, a impus surprinderea unor linii de forță ce tind să remodeleze evoluțiile din educație în funcție de cerințele socio-economice, iar după cum menționa C. Birzea, moștenirea culturală de transpus în curriculum este în prezent pusă în discuție ca entitate formativă în sine, or vechiul concept de *cultură generală*, care reprezenta scopul principal al educației în sec. XVIII, precum și conceptul de *educație de bază pentru toți* promovat de UNESCO în a doua jumătate a secolului XX, tind să fie înlocuite astăzi cu un *set de competențe-cheie* considerate ca indispensabile pentru individul european al secolului XXI.

BIBLIOGRAFIE:

1. Antonesei L. *Paideia. Fundamente culturale ale educației*. Iași: polirom, 1996
2. Badea D. *Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordării lor*. În: Revista de Pedagogie, nr. 58 (3) 2010
3. Botgros I., Franțuzan L., Simion C. *Competența de cunoaștere științifică – un sistem optimizator*. Ghid metodologic. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2015
4. Bîrzea C. *Definirea și clasificarea competențelor*. În: Revista de Pedagogie, nr. 58 (3) 2010
5. Callo T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera Educațional, 2014
6. Cardinet J. *Evaluation scolaire et pratique*. Paris-Buxelles, De Boeck Universite
7. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. ș.a. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, 2008
8. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008
9. Coombs Pn. *La crise mondiale de l'education*. Paris: PUF, 1980
10. Cristea S. *Fundamentele Pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010
11. Cristea S. *Calitatea în educație la nivel de politică a educației*. În: Trbuna Învățământului, nr. 1174, 19-25 noiembrie, 2012
12. Cristea S. *Cu ce ar trebui să înceapă reforma învățământului?..* În: Trbuna Învățământului, nr. 1189, 25-31 martie, 2013
13. Cristea S. În: *Pedagogi români. Medalioane și interviuri*. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2015
14. Cristea S. *Finalitățile educației*. Volumul 3. București: Didactica Publishing House, 2016
15. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. 1, A – C. București: Didactica Publichinig House, 2015
16. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 1997
17. Goraș-Postică V. *Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor*. Chișinău: CEP USM, 2005
18. Guțu Vl., Bucun N., Achiri I. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: Liceum, 2017
19. Flueraș V. *Prolegomene la o posibilă teorie a competenței. O propunere teoretico-aplicativă*. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2014
20. Hadîrcă M. *Tendențe pe plan mondial în proiectarea și realizarea evaluării școlare*. În: *Univers Pedagogic*, nr. 3 (7) 2005
21. Hadîrcă M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor*. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006
22. Hadîrcă M. *Competențele: miza instruirii și evaluării autentice*. În: *Didactica Pro*, nr. 4 –5, 2008
23. Hadîrcă M. (coord. și autor). *Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadru conceptual și metodologic*. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2010
24. Hadîrcă M. (coord. și autor). *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2013
25. Miller B., Singleton L. (coord.) *Formarea cetățenilor. Corelarea evaluării autentice cu procesul de învățământ în educația referitoare la lege*. Chișinău: SIEDO, 2002
26. Minder M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003

27. Pâslaru VI. *Principiul pozitiv al educației: studii și eseuri pedagogice*. Chișinău: Editura Civitas, 2003
28. Pâslaru VI. *Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate*. În: *Didactica Pro*, nr. 2 (66) 2011
29. Pâslaru VI. *Caracterul teleologic al educației*. În: *Akademios*, nr. 3, 2019
30. Roegiers X. *Manuel scolaire de développement de compétences dans l'enseignement*. BIEF, Departement de science de l'éducation de L'URL, 1998
31. Torshen K.P. *The Mastery Approach to Competency – Based Education*. New York: Academic Press, 1997
32. Slama-Cazacu T. *Psiholingvistica, o știință a comunicării*. București: Editura ALL Educațional, 1999
33. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 24.10.2014, nr. 319-324
34. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*. In: *Official Journal of the European Union*, 30.10.2006
35. O.E.C.D. *Definition and Selection of Competences (SeDeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. Paris, 2002
36. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Standarde de eficiență a învățării*. Chișinău: Lumina, 2012.
37. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. Chișinău, 2014.
38. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Cadrul de referințe al curriculumului național*. Chișinău: Liceum, 2017
39. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*. Bruxelles: 2002, 2018
40. <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/keysroemeensboek.pdf>

Capitoul II. COMPETENȚA DE COMUNICARE: FINALITATE A EDUCAȚIEI LINGVISTICE

Contextul în care se desfășoară actualmente activitatea pedagogică de formare a competenței-cheie *comunicarea în limba română* ca maternă/nonmaternă (pentru elevii alolingvi) este unul complex și complicat, de aceea problema formării vorbitorului cult de limba română ar trebui examinată nu doar din perspectivă pedagogică și nu doar în cadrul disciplinei Limba și literatura română, dat fiind că încercarea de a rezolva această problemă printr-o abordare monodisciplinară a educației lingvistice și realizată doar în spațiul școlii, s-a dovedit a fi insuficientă și ineficientă din punct de vedere al performanțelor școlare obținute până acum. Prin urmare, această problematică trebuie abordată din mai multe perspective și într-un cadru mult mai larg, adică inter-/intra- și, mai ales, transdisciplinar, problema fiind cu adevărat una de importanță strategică. Or, avem o sărbătoare oficială – *Ziua Limbii Române*, dar nu avem o strategie națională de formare a vorbitorului cult / independent în limba română, după cum nu există nici un plan de culturalizare a vorbirii și de integrare lingvistică prin limba română a populației alolingve din acest spațiu.

2.1. MODELUL COMUNICATIV-FUNCȚIONAL PENTRU FORMAREA ȘI EVALUAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE

În societatea contemporană, educația lingvistică și formarea, în această bază, a competenței de comunicare (în limba maternă/limba a doua/limbi străine) reprezintă o necesitate pentru fiecare individ, indiferent de pregătirea sa profesională sau de condiția socială. Abilitatea cetățenilor de a vorbi, a comunica și a se înțelege între ei este considerată astăzi nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci năi ales de integrare în plan comunitar, social, național, european și internațional, prin care se asigură înțelegerea, toleranța și respectul reciproc, se garantează dreptul persoanei la mobilitate etc.

Organisme internaționale, cum ar fi UNESCO și Consiliul Europei, apreciază învățarea limbilor ca instrument de comunicare, dialog intercultural și de integrare socială și internațională, promovează educația lingvistică și multilingvismul prin programe de educație și formare, încurajând astfel mobilitatea și parteneriatele transnaționale în acest sens, în ideea că doar o educație lingvistică de calitate, abordată în perspectivă funcțional-pragmatică și plurilingvă, este în măsură să răspundă exigențelor de participare la dezvoltarea societății la scară mondială.

Pe lângă documentele de politici lingvistice și educaționale (*Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, *Portofoliul European al Limbilor*, *Pașaportul Lingvistic EUROPASS* ș.a.), la nivel european a fost determinat *optimul lingvistic al cetățeanului* contemporan, exprimat astăzi în formula: limba maternă + 2 limbi

străine, sunt dezvoltate politici patrimoniale de menținere și valorizare a diversității lingvistice, sunt elaborate și recomandate paradigme eficiente de predare-învățare a limbilor materne/străine și noi metodologii de formare a competențelor de comunicare ce pot fi adoptate și dezvoltate la nivelul învățământului național.

Între aceste paradigme, evidențiem importanța și relevanța a două modele didactice privind predarea-învățarea limbilor în scop funcțional-pragmatică:

- *modelului comunicativ-funcțional de studiere a limbilor*, conceput în laboratoarele europene încă la sfârșitul secolului trecut, care este aplicat și promovat continuu în sistemele de învățământ din statele membre, inclusiv în România și R. Moldova, unde a fost adoptat ca mijloc de modernizare și de eficientizare a educației lingvistice.
- *modelul și metodologia CLIL/EMILE* – acronimul desemnează învățarea integrată a unei materii nonlingvistice și a unei limbi străine, acest model fiind un exemplu reușit de abordare funcțional-pragmatică a formării-dezvoltării competenței de comunicare în a doua limbă sau într-o limbă străină.

Modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor reprezintă viziunea europeană asupra modului în care trebuie să se facă astăzi studiul limbilor materne și nonmaterne în școală, acesta impunându-se, în primul rând, ca un factor de coerență și de compatibilizare în ceea ce privește coordonarea eficientizării procesului de formare-dezvoltare a competențelor de comunicare (în limba maternă și în limba străină).

În cazul României și a Republicii Moldova, opțiunea pentru modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor în școală, inclusiv a limbii și literaturii române, ca maternă și nonmaternă, a fost determinată, în primul rând, de orientarea europeană spre o educație lingvistică de tip pragmatic și spre compatibilizarea paradigmei de învățare a limbilor, modelul respectiv servind drept bază la elaborarea, prin eforturile conjugate ale cercetătorilor de la cele două institute de științe ale educației de pe ambele maluri ale Prutului, a primului curriculum de limba și literatura română, ceea ce a constituit un pas semnificativ de integrare național-europeană în domeniul educației lingvistice [18].

Conform A. Panfil, modelul comunicativ-funcțional s-a dezvoltat prin opoziție față de varianta tradițională de învățare a limbilor, bazată pe studiul gramaticii în sine, neglijând aspectul comunicativ al învățării, și a vizat dezvoltarea prioritară a capacităților de comunicare, marginalizarea cunoștințelor teoretice, în special, a celor gramaticale, fetișizate constant în perioadele anterioare, și a urmărit echilibrarea raportului dintre capacități și cunoștințe, așezate acum, împreună, sub semnul competenței de comunicare, în funcție de așteptările societății contemporane [17], care, pe lângă alte calificative –*informațională, a cunoașterii*, mai este definită și ca *o societate a comunicării*.

După cum precizează A. Panfil, abordarea de tip structural din vechile programe, care vizau o cunoaștere pur teoretică a sistemului limbii, s-a dovedit perimată, fiind înlocuită în noile programe cu una de tip funcțional, schimbare care a determinat și transformarea obiectivelor în competențe. Standardele care

însoțeau programele vechi fixau nivelul general de cunoștințe pe care un elev trebuia să le dețină la sfârșitul gimnaziului, făcând doar simple referiri la aspectul operațional al acestora. În noua viziune, competențele sunt, prin definiție, expresia autorității unor opinii, pricepera bazată pe o cunoaștere temeinică a problematicei și au ca bază aspectul operațional al cunoștințelor. Prin urmare, competențele sunt măsurabile prin acel *savoir-faire* care determină, în timp, configurația individuală a lui *savoir-être*, prin așezarea în locul convenit al lui *savoir-apprendre*, adică așezarea individului într-un spațiu deschis al învățării pe tot parcursul vieții.

Se observă, astfel, că noua viziune are o perspectivă deschisă, care nu se sfârșește odată cu ieșirea elevului din sistemul de învățământ. Dimpotrivă, abia după finalizarea studiilor, acesta poate evalua eficiența școlii în raport cu propria-i formare și cu flexibilitatea în adaptare la schimbările sociale. Retrospectiv, elevul poate evalua relația dintre necesar și inutil din programa școlară parcursă în anii de studiu, cum la fel de bine poate să constate nivelul de cultură generală pe care l-a dobândit în această perioadă. Este evident că, în această postură, individul conștientizează faptul că nu cantitatea informațiilor îi este de ajutor în integrarea socială, ci gradul lor de funcționalitate.

Din păcate, înainte de a fi adoptat ca bază pentru reconfigurarea predării-învățării tuturor limbilor și propus spre implementare în curriculum, modelul respectiv nu a beneficiat de o analiză din punct de vedere al adecvării acestuia la specificul lingvistic al țării unde este promovat, la nevoile specifice ale sistemului educațional în care se aplică, la statutul și scopul educațional al fiecărei discipline lingvistice luate în parte, în special al limbilor materne etc. Or, după cum observă A. Panfil, pe lângă multe avantaje aduse de modelul respectiv, acesta a creat și unele dezavantaje, chiar tensiuni, între care autoarea menționează: a) tensiunea dintre contururile distincte ale competenței de comunicare în maternă, în limba a doua și în limba străină și tendința de uniformizare a modelului; b) tensiunea dintre competența de comunicare și competența culturală, cea din urmă, așezată în umbră de pedagogia funcțională [idem, p. 31-34].

Totuși, alegerea de către concepătorii de curriculum și de manuale din Republica Moldova a modelului respectiv a fost justificată, în opinia noastră, de oportunitatea oferită de acesta pentru valorificarea unor noi teorii elaborate și/sau dezvoltate pe teren autohton, cum ar fi: teoria educației lingvistice, întemeiază de E. Coșeriu, care, în urma analizei coraportului dintre *limbă și vorbire*, a scos în prim-plan *vorbirea* și a recomandat dezvoltarea, în această bază, a conceptelor de *limbă ca tehnică a vorbirii*, *limbă ca produs*, *limbă funcțională* [4]; teoria educației literar-artistice, fundamentată de Vl. Pâslaru, care a formulat idealul, scopul și obiectivele educației lingvistice (EL) și a educației literar-artistice (ELA), a determinat conținuturile, sistemul de activități și finalitățile educaționale comune ale acestor două domenii și a statuat elevul vorbitor și elevul cititor drept al doilea subiect creator al valorilor limbii și operei literare [18].

În acest context de referință, trebuie de menționat că modelul comunicativ-funcțional adoptat ca bază pentru studiul tuturor limbilor, inclusiv al limbii și

literaturii române, a permis integrarea celor două noi educații – *educația lingvistică* și *educația literar-artistică* – în cadrul unei singure discipline de învățământ – Limba și literatura română, respectiv limba și literatura minorităților etnice, aceste domenii fiind integrate tocmai pentru o dezvoltare sinergetică a competenței de comunicare, considerată acum vectorul lor comun, astfel încât se poate de spus că modelul respectiv a servit drept fundament pentru **re-conceptualizarea curriculumului școlar la toate disciplinele lingvistice**.

Prezentăm în tabelul de mai jos descrierea modelului, pe toate componentele sale structurale preluate de la Al. Crișan [7], cel care a promovat noua viziune comunicativ-funcțională de studiere a limbii române în învățământul gimnazial din România și l-a recomandat ulterior pentru implementare în predarea-învățarea limbii și literaturii române din R. Moldova.

Astfel, vechea paradigmă de predare-învățare a limbilor în școală – cea structuralistă, care viza, în fond, studiul limbii în sine, mai puțin al limbii în funcțiune, a fost înlocuită printr-o nouă orientare metodologică – cea *funcțional-pragmatică*, concretizată în modelul comunicativ-funcțional, iar adoptarea acestuia ca bază pentru modernizarea și eficientizarea învățământului lingvistic în R. Moldova a adus cu sine, la momentul respectiv, următoarele inovații curriculare [12]:

- integrarea în curriculumul național a unor noi concepte educaționale: *educație lingvistică, abordare acțională, acte de vorbire, competență de comunicare*;
- organizarea într-o arie curriculară a predării-învățării limbilor studiate în școală – aria *Limba și comunicare*, prioritizând dezvoltarea aspectului comunicativ;
- abordarea predării-învățării unei limbi (materne sau nonmaterne) ca instrument de comunicare în variantele ei orală și scrisă;
- centrarea activităților de predare-învățare asupra formării acestor capacități în vederea dezvoltării a două competențe de bază: competența de comunicare și competența culturală;
- restructurarea activităților de predare-învățare pe cele patru deprinderi integratoare ale comunicării (*ascultare, vorbire, lectură și scriere*);
- redimensionarea conținuturilor disciplinei din perspectiva capacităților formulate.

Ar trebui să recunoaștem, totuși, că aplicarea în practică a acestui model educațional s-a dovedit a fi un demers pe cât de incitant, pe atât de dificil, or chiar și fără unele analize exhaustive, astăzi ies la iveală mai multe neajunsuri și disfuncțiuni legate tocmai de implementarea defectuoasă a acestuia. Prin urmare, am putea admite faptul că au existat anumite probleme legate de implementarea modelului comunicativ, dar acestea, în opinia noastră, au ținut nu atât de eficiența modelului adoptat, cât mai degrabă de contextul specific (educațional, cultural, social etc.) al R. Moldova în care acesta a fost aplicat, dar mai ales de modul în care a fost înțeles, interpretat și dezvoltat în vederea adecvării acestuia la contextul dat. Or, modelul a fost gândit ca unul general pentru toate sistemele de învățământ și

Tabelul 4. Modelul comunicativ-funcțional structurat pe cele 4 capacități integratoare (înțelegere, vorbire, lectură și scriere)

Deprinderi	Înțelegerea			Exprimarea	
	Înțelegerea după auz	Lectura	Vorbirea	Scrierea	
Cunoștințe și capacități	I. Procesul înțelegerii după auz 1. Perceperea mesajului oral	I. Procesul lecturii 1. Perceperea mesajului scris	I. Procesul vorbirii 1. Organizarea mesajului oral 1.1. Organizarea logico-semantică 1.2. Organizarea formală: - nivelul lexical - nivelul grammatical - nivelul textual - nivelul strilistic	I. Procesul scrierii 1. Organizarea mesajului scris 1.1. Organizarea logico-semantică 1.2. Organizarea formală: - nivelul lexical - nivelul grammatical - nivelul textual - nivelul strilistic	
	2. Înțelegerea organizării mesajului 2.1. Înțelegerea organizării formale: - nivelul lexical - nivelul gramatical - nivelul textual - nivelul strilistic 2.2. Înțelegerea organizării logico-semantice	2. Înțelegerea organizării mesajului 2.1. Înțelegerea organizării formale: - nivelul lexical - nivelul gramatical - nivelul textual - nivelul strilistic 2.2. Înțelegerea organizării logico-semantice	2. Adaptarea vorbirii 2.1. Adaptarea vorbirii: - la interlocutor - la situația de vorbire - la context - etc.	2. Adaptarea scrierii 2.1. Adaptarea scrierii: - la scopul scrierii - la temă; - la destinatar - etc.	
	3. Adaptarea înțelegerii după auz	3. Adaptarea lecturii	3. Producerea (emiterea) mesajului oral	3. Producerea (emiterea) mesajului scris	

		<p>4. Verbalizarea mesajului (lectura „cu voce tare”)</p>		
<p>Motivații și atitudini</p>	<p>II. Componente motivaționale și atitudinale</p> <ul style="list-style-type: none"> - curiozitatea; interesul cognitiv - interesul pentru afirmare/autoafirmare - interesul pentru creație/inventive etc. - plăcerea/satisfacția - sentimentele/ emoțiile, pasiunile - atitudinile psihosociale - atitudinile axiologice 			
<p>Contexte de realizare</p>	<p>III.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicarea dialogată 2. Comunicarea monologată 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura informativă 2. Lectura interpretativă 3. Lectura de destindere 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicarea dialogată 2. Comunicarea monologată 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Scrierea informativă 2. Scrierea reflexivă 3. Scrierea imaginativă 4. Scrierea despre textul literar

unitar pentru studiul tuturor limbilor, cu precădere al limbilor străine, fără a se ține cont de specificul național și educațional al fiecărei țări, în parte, precum și de statutul și specificul predării-învățării fiecărei limbi, în particular.

În al doilea rând, trebuie să recunoaștem că și cercetarea științifică, dar și formarea pedagogică (inițială și continuă) au și ele partea lor de vină în ceea ce privește interpretarea, promovarea și dezvoltarea insuficientă a paradigmei comunicativ-funcționale de predare-învățare a limbii române, ținându-se cont de specificul autohton, dat fiind că modelul respectiv a fost adoptat mai mult la nivel declarativ și foarte puțin, dacă nu chiar deloc analizat, interpretat, explicitat, pentru a fi clarificat, înțeles de către cadrele didactice și aplicat cu ușurință. Or, în afară de câteva studii teoretice, între care evidențiem pe cel realizat de A. Pamfil în lucrarea „Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise” [17], nu vom găsi prea multe cărți în care să fie tratat și subiectul respectiv.

De asemenea, dacă răsfoim curricula de limbi, inclusiv curriculumul de limba și literatura română, vom vedea că în toate edițiile documentului normativ se face doar o scurtă referire, prin doar câte o frază foarte generală, gen *la baza curriculumului stă modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbii române*, fără însă vreo explicitare, la fel e și în cazul ghidurilor metodologice, iar cât privește manualele școlare, în special, cele de limba și literatura română, acest model a fost transpus în măsura în care el a fost sau nu înțeles de către autori. Prin urmare, în scopul eficientizării procesului de studiere în plan comunicativ a limbii române, ca limbă maternă, era necesară mai ales o *didacticizare* a modelului respectiv, precum și o dezvoltare a acestuia tocmai pornind de la specificul contextului sociolingvistic național.

Acestea ar fi fost, în opinia noastră, condițiile, cel puțin necesare și suficiente, pentru ca să se producă acea schimbare reală în ceea ce privește învățarea eficace a limbii române, astfel încât să se ajungă la atingerea idealului formulat la vremea respectivă pentru educația lingvistică – formarea unui vorbitor cult de limba română. Or, dacă am luat o poziție fermă (cel puțin la nivel declarativ) în favoarea instruirii funcționale, printr-o educație lingvistică consecventă, am făcut acest lucru tocmai pentru a optimiza/eficientiza demersul educațional de formare-dezvoltare a competenței de comunicare (în limba maternă, în limba a doua, în limba străină), dar și pentru că această modalitate de instruire armonizează cel mai bine cu demersurile de învățare spontană, fiind și în măsură să asigure o modificare profundă și durabilă a comportamentului comunicativ al persoanei.

Aceste și alte exemple demonstrează faptul că, în cazul proiectării și realizării educației lingvistice în Republica Moldova, modelul comunicativ-funcțional mai necesită analiză, interpretare și dezvoltare, altfel spus, departe de a fi o soluție definitivă, modelul respectiv își caută încă stabilitatea, fiind, conform lui C. Simard, „încă într-un stadiu experimental”. Prin urmare, sugerează acest autor, formula sa nu ar trebui nici demonetizată și nici negată, pentru că, în pedagogie, consolidarea unei viziuni durează decenii la rând [apud 17].

Subscriem la această opinie, adăugând că, pentru învățământul din Republica Moldova, adoptarea modelului comunicativ-funcțional a însemnat cu adevărat o schimbare reală de paradigmă, care, asociată cu așa-numita *abordare funcțional-pragmatică* a educației, a condus la o reabilitare pe plan național a educației lingvistice, cu majore consecințe pentru formarea-dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor (în limba maternă, în limba de stat, în limbi străine).

2.2. COMPETENȚA DE COMUNICARE ÎN LIMBA MATERNĂ: CONCEPT, STRUCTURĂ ȘI FINALITATE A EDUCAȚIEI LINGVISTICE

Domeniul de competență-cheie *comunicarea în limba maternă* reprezintă unul dintre cele opt domenii de competențe-cheie, prin care Consiliul Europei a definit noul profil de formare pedagogică a cetățenilor europeni, această competență fiind statuată chiar pe prima poziție, fapt care ne permite să tragem următoarele două concluzii: 1. comunicarea în limba maternă reprezintă nu doar unul dintre cele opt domenii de competențe-cheie europene, ci chiar primul domeniu în acest clasament al competențelor-cheie, ceea ce subliniază importanța acordată învățării limbii materne; 2. competența de comunicare în limba maternă este considerată una **fundamentală** în procesul de formare-dezvoltare a personalității elevului.

În documentele europene este determinat *optimul lingvistic* al fiecărui cetățean european, exprimat prin formula: limba maternă + 2 limbi străine, ceea ce confirmă din nou statutul de fundament al limbii materne pentru formare-dezvoltarea competenței de comunicare, iar cu referire la limbile străine sunt specificate *niveluri de competențe* pe care utilizatorul unei limbi străine le poate dobândi de-a lungul experienței sale de învățare, care îi vor permite la vârsta adultă să facă față exigențelor comunicării și care trebuie introduse într-un Pașaport Lingvistic European.

În Cadrul european comun de referință pentru limbi, competența-cheie *comunicarea în limba maternă* este definită ca „abilitatea de a exprima și a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în forma orală, cât și scrisă (prin activități de ascultare, vorbire, citire și scriere), precum și de a interacționa lingvistic adecvat și creativ, în diverse contexte sociale și culturale: în educație și formare, la muncă, acasă și în timpul liber” [20].

Definiția face referire directă la cele patru capacități de bază ale vorbitorului unei limbi, stabilite prin modelul comunicativ ca necesare de format, care sunt utilizate în orice proces al comunicării interumane și care trebuie dezvoltate pedagogic de la o clasă la alta: pe de o parte, capacitățile de *a asculta* și *a vorbi*, utilizând limba proprie ca instrument de înțelegere și comunicare orală, interacționând cu ceilalți, iar pe de altă parte, abilitățile de *a citi* și *a scrie*, care permit atât căutarea, selectarea, procesarea de informații, cât și înțelegerea, apropierea și utilizarea lor pentru producerea de noi texte prin comunicarea scrisă.

În acest sens, modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor (materne și nonmaterne), elaborat la nivel european tocmai pentru a propune pedagogilor un model unitar și coerent de organizare, proiectare, realizare și evaluare a situațiilor de învățare, înțelese într-o manieră sistemică și dinamică, vizează direct formarea și dezvoltarea expresă a competenței de comunicare în limba maternă/ într-o limbă străină, prin crearea *situațiilor de învățare comunicativă* și centrarea acestora pe activități concrete de *ascultare, vorbire, lectură și scriere*, implicând *interacțiunea verbală*, utilizarea activă și eficace a abilităților lingvistice și nonlingvistice, în scopul realizării unor intervenții orale și în scris adecvate unei multitudini de situații de comunicare.

Definiția data competenței de comunicare în limba maternă, în cazul nostru – limba română, conține trei cuvinte-cheie necesare de avut în vedere în detalierea elementelor de structură/unităților acestei competențe: *a exprima, a interpreta, a interacționa*, care converg spre cele 4 capacități sau deprinderi integratoare ce stau la baza modelului didactic prezentat mai sus, dar și a oricărui act de comunicare – *ascultare, vorbire, lectură și scriere* – și se manifestă în cele două forme în care se produce de fapt această competență – forma orală și forma scrisă.

Analizată din perspectiva implicațiilor formative, pe care le au cele două acțiuni fundamentale: **înțelegerea de text și producerea de text**, definiția competenței de comunicare poate fi transpusă în următoarea schema privind căile de formare:

Competența de comunicare	Comprehensiune de text	Producere de text
Oral	A asculta	A vorbi
Scris	A citi	A scrie

Așadar, competența comunicativă constituie obiectivul director al învățării oricărei limbi, iar acest obiectiv derivă din viziunea comunicativă asupra studiului limbilor în școală, transpusă în modelul comunicativ-funcțional. În această viziune, competența de comunicare se consideră a fi *funcțională*, fiind expresia „funcției sociale” a educației, ea are utilitate socială și este semnificativă în raport cu finalitățile procesului de formare-dezvoltare a personalității elevului în vederea pregătirii acestuia pentru o mai bună inserție socială. Competența are caracter finalizat, deci poate fi evaluată, materializându-se într-un produs-performanță; competența de comunicare în limba română care integrează:

- ✓ Competența de realizare a unor contacte comunicative constructive în limba română (oral și în scris).
- ✓ Competența de utilizare adecvată în limba română a terminologiei specifice disciplinelor de învățământ, studiate la treapta gimnazială.
- ✓ Competența de a percepe și asimila noi unități de vocabular.
- ✓ Competența de lectură și comentare a unor texte literare și nonliterare, recomandate de curriculum la disciplină.
- ✓ Competența de a recepta anumite valențe ale frumosului artistic din operele literare studiate, de a explica mesajul acestora și de a lansa opinii cu un conținut atitudinal.

Curriculumul de Limba și literatura română (edițiile 2001, 2006, 2010), în calitatea sa de document reglator de bază la disciplina respectivă, subliniază că „modelul comunicativ-funcțional oferă perspectiva definitorie în organizarea și desfășurarea procesului educațional la disciplină” (2010, p. 5), iar în ceea ce privește proiectarea și organizarea pertinentă a procesului de predare-învățare-evaluare, documentul precizează necesitatea articulării eficiente a celor două componente specifice ale disciplinei (Educația Lingvistică și Educația Literar-Artistică (EL/ELA), specificând astfel rolul acestora în formarea personalității elevului:

- Educația lingvistică (EL) este domeniul de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare cultă, prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) în producerea actelor comunicării. Scopul educației lingvistice vizează formarea unor vorbitori culti ai limbii materne – române și a premiselor pentru cunoaștere și comunicare în orice domeniu al vieții umane.
- Educația literar-artistică (ELA) este domeniul de formare a cititorului cult de literatură, prin cunoașterea apropiată a unor opere și fenomene literare de valoare și prin angajarea elevului în producerea, redactarea unor texte literare și interpretative. Scopul educației literar-artistice: formarea cititorului cult de literatură artistică și a premiselor pentru formarea artistic-estetică general [22].

De remarcat, aplicarea pe parcursul a două decenii a curriculumului de limba și literatura română în practica educațională a demonstrat adecvanța modelului adoptat în raport cu scopurile disciplinei și cu modul integrat de studiere a celor două domenii – limba și literatura studiate separat altădată, iar acum integrate în plan comunicativ, precum și cu modalitățile propriu-zise de structurare și formare-evaluare a competenței de comunicare, prin activități de receptare și exprimare a mesajelor orale, respectiv, de receptare a textelor literare/nonliterare și de exprimare în scris a elevilor. Însă tot practica a demonstrat atât dificultatea corelării unor domenii atât de distincte și de complexe (lingvistică, literatură, comunicare), cât și insuficiența demersului strict disciplinar în atingerea finalităților curriculare propuse, dar mai ales lipsa valorificării adecvate a funcției pragmatice a vorbirii.

Referitor însă la primul scop al disciplinei, cel de formare a competențelor de comunicare cultă, ceea ce nu au precizat nici autorii curriculumul de specialitate, în acest cadru general conceptual, dar nici autorii ghidurilor de implementare a curriculumului respectiv, este cum, prin ce metodologie concretă, profesorul de limba și literatura română să îl poată realiza din perspectiva unei instruirii cu adevărat *funcțional-pragmatic*, plecând nu de la conținuturile lingvistice, ci de la pragmatică, aceasta ocupându-se, după cum se știe, de știința uzului limbii.

Or, dacă obiectul de studiu al gramaticii este descrierea sistemului limbii, atunci obiectul de studiu al pragmaticii este tocmai funcționarea sistemului limbii, exact ceea ce solicită și modelul comunicativ de predare-învățare a limbii române pe care este fundamentat curriculumul actual și care vizează expres formarea competenței de comunicare.

Mai mult ca atât, constată T. Callo într-un studiu de analiză a posibilităților de dezvoltare a curriculumului de limba și literatura română, *ipostaza vorbită* a limbii române sau *limba în funcțiune*, deși constituie baza comunicării, nu este suficient de bine valorificată în prezentul curriculum, și atrage atenția asupra faptului că documentul respectiv nu vizează și dezvoltarea personalității elevului din această perspectivă, chiar dacă anume prin actele de vorbire elevul se descoperă pe sine și oferă celor din jur calea către sine, vorbirea fiind unul din criteriile de observare interpersonală și de etichetare culturală.

După cum observă autoarea, toate cunoștințele lingvistice ale elevului nu ne îndreptățesc încă să-i atribuim calitatea reală de a putea vorbi cult, dacă ele acționează numai ca adaosuri care ajung la personalitatea sa dintr-un domeniu aflat în afara lui și care rămân, în fond, tot în afara lui. Vorbirea cultă este o completare necesară a personalității umane, destinată să umple golul aflat în centrul existenței spirituale, de aceea optează pentru consolidarea unei *lingvistici a vorbirii* apare cu atât mai stringentă, cu cât în explicarea limbii punctul de plecare trebuie să-l constituie însăși vorbirea. Autoarea mai menționează că și conținutul lingvistic al disciplinei trebuie dimensionat în funcție de gradul de formare cognitivă a elevului, de specificul cultural, de ideile dominante, de interes și năzuințe, de cerințele de formare a personalității elevului. Trăirea afectivă, acordul axiologic, adecvarea la trebuințele spirituale ale elevilor, orientarea prospectivă pe șansele de acces a elevilor devin indicatori de relevanță ai conținuturilor verbale.

Pe aceeași poziție se situează și N. Vicol în lucrarea sa „Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării” (2016), în care menționează necesitatea valorificării în proiectarea și realizarea educației lingvistice a elevilor a celor trei niveluri ale *cunoașterii lingvistice*: a) *cunoașterea locuțională*; b) *cunoașterea idiomatică* (a limbii); c) *cunoașterea expresivă*, argumentându-și ideea că toate aceste niveluri de cunoștințe lingvistice trebuie achiziționate de către elev, întrucât ele se întâlnesc împreună în actul vorbirii, în discursuri, în actele lingvistice distincte sau/și în seriile conexe de acte lingvistice [21].

Analiza scopului educațional formulat pentru educația lingvistică, precum și a exigențelor modelului comunicativ-funcțional ce stau la baza acesteia impun, așadar, o abordare mai strategică a activității de formare monodisciplinară a competențelor comunicative ale elevului, de asemenea, selectarea și corelarea în practica educațională de formare a competenței de comunicare a unei serii de concepte pedagogice, dintre care definitorii ni se par a fi următoarele trei: *situația de comunicare, activități de comunicare* (structurate pe cele patru capacități sau deprinderi integratoare – *ascultarea și înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea*) și *atitudinea pozitivă față de comunicare*.

Considerăm că valorificarea pedagogică a acestor categorii în dezvoltarea curriculumului actual de limba și literatura română modelul, bazat pe modelul comunicativ-funcțional de predare-învățare a limbii, va impulsiona adoptarea din partea profesorilor de limba și literatura română a unui demers didactic unitar și coerent, în cadrul căruia să se producă deplasarea accentului de pe asimilarea

sterilă a sistemului limbii pe învățarea pragmatică a limbii ca mijloc de comunicare interumană, altfel spus, a limbii în uz, a limbii în funcțiune.

În acest context de analiză a posibilităților de dezvoltare curriculară, nu putem să trecem cu vederea un alt aspect al educației lingvistice legat de *formarea atitudinii elevului* față de comunicare și, în mod special, față de *vorbirea cultă în limba română*, care este/trebuie să fie una dintre funcțiile de bază ale curriculumului disciplinar. În acest sens, curriculumul actual prevede formarea elevului ca *producător de mesaje*, dar nu și ca „*producător*” de *enunțuri*. Trebuie însă de precizat că mesajul este entitatea de bază a comunicării, iar enunțul este entitatea de bază a vorbirii. Prin urmare, prin curriculum, elevul urmează să fie învățat mai întâi **să formuleze corect enunțuri**, pentru a produce apoi mesaje corecte. În acest context, este cazul să se facă o diferențiere între vorbire și comunicare, fiecare domeniu având un conținut distinct.

Legat de problema atitudinii elevului, după cum observă A. Mihăilescu, *atitudinea pozitivă* privind comunicarea în limba maternă se manifestă printr-un spirit deschis la dialog constructiv și critic, prin cultivarea gustului pentru calitățile estetice ale vorbirii și a voinței de a le cerceta, care însă este slab reprezentată în curriculumul actual de limba română, dar poate fi recuperată prin potențialul implicit pe care îl presupun obiectivele de învățare referitoare la manifestarea interesului pentru lectura unor texte variate (literare și nonliterare) sau pentru manifestarea interesului pentru redactarea corectă și îngrijită a compunerilor și textelor cu destinație specială [15].

Preluăm de la această autoare următoarea definiție a competenței de comunicare în limba maternă, care ni se pare mai apropiată de formularea în spiritul competențelor-cheie și care ar putea să fie utilizată și de către concepătorii de curriculum la limba și literatura română: **domeniul de competență comunicarea în limba maternă reprezintă un ansamblu structurat de componente** (componente = cunoștințe, capacități/deprinderi și atitudini – *descifrarea ne aparține*) **care sprijină manifestarea facultății de a exprima și de a interpreta concepte, convingeri, sentimente și opinii, atât oral cât și în scris**. Domeniul de competență *comunicarea în limba maternă* constituie și un suport pentru reușita în situații de viață socială și culturală și pentru (auto)formarea pe tot parcursul vieții.

Cu referire la structura competenței de comunicare în limba maternă, vom porni de la specificările făcute de L. Sarivan în traducerea competențelor-cheie din documentul european, care, pentru domeniul respectiv, evidențiază că aceasta cuprinde în structura ei următoarele categorii de cunoștințe, capacități/deprinderi și atitudini:

- **Cunoștințe** – vocabular, gramatică funcțională, funcții ale limbii (acte de vorbire), în care sunt incluse și: conștientizarea principalelor tipuri de interacțiune verbală; un registru de texte literare și nonliterare; principalele caracteristici ale diferitelor stiluri și registre de limbă; variabilitatea limbii și a comunicării în diverse contexte.

- **Deprinderi** – comunicare orală și în scris într-o varietate de situații, monitorizarea și adaptarea propriei comunicări la cerințele situației de comunicare; sunt incluse aici și: a distinge și a folosi diferite tipuri de texte; a căuta, a colecta și a procesa informația, a folosi resurse, a formula și a exprima argumente orale și scrise în mod convingător și adecvat contextului.
- **Atitudini** – deschiderea (dispoziția) pentru dialog constructiv, aprecierea calităților estetice și dorința de a le promova și interesul pentru interacțiune cu alții; aceste atitudini implică și conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți și nevoia de a înțelege și a folosi limbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social [apud 15].

Așadar, domeniul de competență *comunicarea în limba maternă* se referă la utilizarea limbii proprii ca instrument de comunicare orală și scrisă, de învățare și de socializare, în diferite contexte și situații comunicative. În acest sens, procesele *de ascultare*, *de vorbire* și *de conversație* implică atât utilizarea activă și efectivă a abilităților lingvistice și nonlingvistice, cât și a regulilor specifice interacțiunii comunicative în scopul realizării unor intervenții orale adecvate unei multitudini de situații de comunicare. La fel, *cititul* și *scrisul* includ abilități care permit căutarea, selectarea și procesarea de informații, ca și înțelegerea, utilizarea și realizarea unor texte scrise, cărora li se adaugă domeniile de cunoștințe privind funcționarea sistemului limbii și de strategii pentru realizarea unor interacțiuni adecvate.

Cu referire la profilul de formare al absolventului de învățământ general și având în vedere prevederile curriculumului nou elaborat pentru disciplina Limba și literatura română, vom enumera următoarele așteptări necesare de avut în vedere la formarea-evaluarea competenței de comunicare în limba maternă:

- ✓ exprimarea de opinii, idei, sentimente, argumente, contraargumente într-o varietate de contexte, inclusiv profesionale, formulând o diversitate de mesaje și texte în limba maternă;
- ✓ exprimarea unor idei, concepte, opinii, sentimente în diverse contexte sociale și culturale, inclusiv de mediere și transfer;
- ✓ participarea la interacțiuni verbale prin adaptarea limbajului la diverse contexte sociale și culturale, inclusiv de dialog intercultural în limbi străine;
- ✓ manifestarea interesului pentru respectarea adevărului și pentru utilizarea corectă a limbii într-o varietate de contexte.

De rând cu aceste așteptări, elevul trebuie să manifeste „un comportament pro-activ și responsabil care încurajează integrarea socială și interculturalitatea” și să participe „la viața civică prin exercitarea cetățeniei active și prin promovarea dialogului intercultural”. Nu în ultimul rând, elevul trebuie să poată elabora un plan de dezvoltare personală „care să vizeze armonizarea dintre propriul profil și diversele oportunități profesionale”.

În plan pedagogic, contribuția generală a competenței de comunicare în limba maternă la dezvoltarea personală se identifică la nivelul a trei perspective valorice, după cum menționează A. Mihăilescu: 1) ca instrument pentru constru-

irea cunoașterii în plan individual; 2) ca instrument pentru organizarea propriei gândiri; 3) ca instrument pentru rezolvarea de conflicte și pentru împărtășirea unor valori comune (a trăi împreună cu ceilalți) [15].

Prin urmare, atunci când vorbim de formarea și evaluarea competenței de comunicare în limba maternă, trebuie de avut în vedere tocmai aceste trei contribuții la dezvoltarea personalității elevului, care, de altfel, reies și din dublul statut al predării-învățării unei limbi materne: a) ca disciplină de învățare a limbii și literaturii naționale; b) ca limbă de instruire pentru toate celelalte discipline de învățământ, fapt care subliniază nu doar valoarea instrumentală a acesteia pentru fiecare individ, dar și valoarea ei de suport cultural pentru reușita în situații de viață școlară, socială, precum și pentru (auto)formarea persoanei pe tot parcursul vieții.

În acest context de referință, responsabilitatea școlii din R. Moldova pentru activitatea de predare-învățare eficientă a limbii române, ca maternă și nonmaternă (pentru alolingvi), implicit și pentru formarea la elevi a competențelor de comunicare în această limbă se amplifică. De aici, responsabilitatea conectorilor de curriculum și manuale școlare la disciplinele respective, dar, mai ales, a cadrelor didactice de limba și literatura română pentru calitatea activității pedagogice de formare-evaluare a competențelor școlare.

Pe de altă parte, cercetările realizate în ultimele două decenii au demonstrat că, pentru a comunica eficient cu ceilalți și a stăpâni pe deplin competența de comunicare nu este suficient să cunoști subsistemele cunoscute ale limbii (fonologic, lexical și gramatical), ci mai este nevoie să cunoști și alte elemente ale comunicării – cele nonlingvistice – considerate drept elemente auxiliare de construcție a comunicării, cum ar fi gesturile, mimica etc., fără de care capacitățile de „expresie umană” ar fi de neconceput (vezi T. Slama-Cazacu, 1999). De asemenea, pentru o comunicare eficientă este necesar să știi cum să susții și să promovezi o idee, cum să inițiezi un dialog sau să te implicii într-o conversație, cum să convingi pe cineva, cum să argumentezi sau să contraargumentezi într-o situație de vorbire, cum să elaborezi un discurs etc., toate aceste momente ținând de strategiile comunicării, care, la fel, trebuie învățate încă din școală.

În acest context, definiția competenței de comunicare trebuie înțeleasă nu doar ca un ansamblu structurat de cunoștințe, capacități cognitive, afective, motivaționale, de aptitudini lingvistice și nonlingvistice, dar și ca un sistem de abilități de interrelaționare și de comportamente verbale, socioculturale, realizate în funcție de contextul comunicării și de trăsăturile de personalitate, care implică abordarea activității de formare-evaluare a competenței de comunicare din perspectivă atât lingvistică, cât și psihosocială și pragmatică.

Cu referire la structura competenței de comunicare, care, de asemenea, ar trebui să apară în curriculum, specialiștii evidențiază trei componente de bază ale acesteia: *componenta lingvistică* ce vizează formarea abilităților lingvistice (fonetice, ortoepice, lexicale, gramaticale); *componenta sociolingvistică* – se referă la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii și *componenta pragmatică* – vizează utilizarea funcțională a resurselor lingvistice în actele de vorbire propriu-zise.

Or, din perspectiva Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (2006), competențele comunicative ale elevului sau ale utilizatorului unei limbi se bazează îndeosebi pe *cunoștințele (savoirs; knowledge)*, *deprinderile (savoir-faire; skills)* și *competența existențială (savoir-être; existential competence)* pe care acesta le posedă, precum și pe capacitatea sa de a *învăța (savoir-apprendre; ability to learn)*. În acest context, *competența de comunicare lingvistică* trebuie percepută ca atare, iar construirea acesteia se poate realiza printr-un curriculum deschis și flexibil, în spiritul *longlife learning* [22].

În același Cadru European, competența de comunicare se definește prin relația a trei componente specifice: *componenta lingvistică*, *componenta sociolingvistică* și *componenta pragmatică*, prezentate în elementele lor fundamentale ca o sinteză între *cunoștințe*, *aptitudini* și *deprinderi*. Componenta lingvistică vizează formarea *deprinderilor lexicale, fonetice, sintactice*, în vreme ce componenta sociolingvistică valorifică *parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii*, iar componenta pragmatică se concretizează în *utilizarea funcțională a resurselor lingvistice* (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii *schimburilor interacționale*.

Competența de comunicare lingvistică a utilizatorului se măsoară-apreciază în realizarea activităților comunicative variate, care implică: receptarea, producerea, interacțiunea, realizate fie în *formă orală*, fie în *forma scrisă*, fie în ambele forme. Activitățile comunicative *de receptare* (orală și/sau scrisă) și *de producere* (orală și/sau scrisă) sunt indispensabile pentru orice activitate interactivă, a cărei finalitate este atât de a informa, cât mai ales de a modifica atitudini și mentalități la nivelul receptorului, de a-i provoca acestuia reacții și transfer de rol din partea emițătorului.

Competența pragmatică pune în prim-plan utilizarea funcțională a resurselor lingvistice, prin realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire, în general, și face referire la coeziunea și coerența discursului, la selectarea celor mai potrivite tipuri și genuri de texte în raport cu intenția comunicativă. Față de competența lingvistică, în cazul competenței pragmatice, impactul major al interacțiunilor și mediilor culturale este decisiv pentru obținerea performanței comunicative [idem].

Caracteristicile unei *activități de integrare* vizează: o situație didactică, în care elevul este actor, el fiind solicitat să-și integreze cunoștințele, priceperile și achizițiile sale în alte situații de învățare, construite special de profesor, care, aducând în atenția elevilor astfel de *situații-problemă* preluate din „lumea reală”, îi poate determina pe aceștia să facă transferul resurselor achiziționate în alte situații de învățare, prin proiectarea unor activități didactice de integrare, menite să contribuie nu doar la dezvoltarea competenței de comunicare, dar, mai ales, la formarea unui spirit cetățenesc activ.

În felul acesta, prin adoptarea modelului comunicativ-funcțional, s-a produs schimbarea de viziune asupra studiului limbii, structurarea demersului didactic pe formarea de capacități, atitudini și disponibilități de tip funcțional, capabile să articuleze domeniile limbii și literaturii în aria vastă a comunicării, circumscrisă de specialiști comunicării ca un proces și comunicării ca produs.

2.3. FORMAREA ȘI EVALUAREA MONODISCIPLINARĂ A COMPETENȚEI DE COMUNICARE

Problema formării competenței de comunicare, ca produs și finalitate educațională, a fost pusă pentru prima dată în Concepția educației lingvistice (1995) și adoptată apoi în formula unui obiectiv educațional de bază în primul curriculum de limba și literatura română editat în Republica Moldova (1997), prin care s-a și produs, de fapt, schimbarea de paradigmă în predarea-învățarea limbii române în școală, când, prin trecerea de la studiul gramaticii la formarea capacităților de locutor (vorbitor) al limbii materne, a fost regândit întregul proces educațional la limba și literatura română, obiectivul respectiv având rolul de *vector* în proiectarea tuturor activităților de predare, învățare și evaluare la disciplina respectivă [13].

De atunci și până în prezent curriculumul disciplinar a suportat mai multe modificări, dar obiectivul educațional de formare a competenței de comunicare prin învățarea limbii și literaturii române a rămas în mod constant aceeași în curriculum [21], desemnând una dintre finalitățile de bază ale disciplinei date (alături de formarea competenței de lectură) ca necesară de urmărit prin toate activitățile de predare-învățare-evaluare desfășurate la nivel de proces educațional.

De regulă, un scop educațional „se formulează plecând de la realități contingente, de la interese și trebuințe bine determinate”, afirmă C. Cucoș în tratatul său de pedagogie [9, p. 47]. La anumite intervale de timp, de rând cu alte componente curriculare, scopul ar trebui, în opinia noastră, supus totuși evaluării, pentru a se vedea în ce măsură el a fost atins, iar dacă nu – care ar fi dificultățile de implementare și ce intervenții pedagogice se impun în acest sens. Evaluările întreprinse însă de diferite instanțe și la diferite etape asupra curriculumului de limba română au solicitat doar intervenții la nivel de obiective și, în mod special, de conținuturi educaționale, acestea fiind apreciate mereu ca „supraîncărcate”, nu și în ceea ce privește scopul de formare a vorbitorului cult, implicit și a competenței de comunicare.

După cum subliniază însă M. Minder, „nu este de ajuns să aderi la un ideal, după cum nici formularea scopurilor predării-învățării unei discipline nu este suficientă pentru a avea o imagine clară asupra mijloacelor necesare pentru atingerea acestor scopuri. Problema constă în cunoașterea, identificarea, selectarea și punerea în practică a mijloacelor pedagogice prin care pot fi atinse aceste scopuri”, subliniază autorul, și evidențiază, înainte de toate, importanța *strategiilor didactice* necesare de proiectat în vederea atingerii scopurilor propuse [16, p. 106].

Dar tocmai această componentă a curriculumului actual de limba și literatura română – *strategii de predare-învățare-evaluare* – este una destul de deficitară și chiar subdezvoltată în plan metodologic, după cum s-a constatat prin analiza situației privind asigurarea didactică a disciplinei, întrucât nu spune clar cadrelor didactice *cum*, prin ce strategii didactice concrete, profesorul poate să ajungă la finalitatea de formare a vorbitorului cult în limba română.

Cum-ul însă trimite la metodologie, mai exact, la metodologiile de implementare a curriculumului și, în mod special, a transpunerii în practica pedago-

gică fiecărei dintre componentele sale, dar, după cum se poate lesne observa la o simplă lecturare a acestora, nici ele nu îl ajută prea mult pe cadrul didactic în ceea ce privește modalitățile concrete de proiectare și realizare a activităților de formare-evaluare a vorbitorului cult în limba română.

Cunoaștem, din experiența proprie, că metodologiile de implementare a curriculumului se fac la rezeală și în tiraje destul de reduse, ele au un caracter schematic și se referă mai mult la generalități de structură decât la probleme de fond, cum ar fi explicitarea în vederea conștientizării de către cadrul didactic a importanței urmăririi consecvențe și transpunerii în practica de predare-învățare-evaluare a scopului de bază al disciplinei, care, în fapt, răspunde la întrebarea esențială: *de ce se învață disciplina Limba și literatura română?* În lipsa conștientizării rostului acestei întrebări fundamentale, se poate lesne de ajuns la o anumită „inconștientă” a scopului educațional, asupra căreia ne avertiza încă în 1984 O. Reboul [18].

Asupra scopului de formare a competenței de comunicare în limba română, specific educației lingvistice realizate în școală, s-a revenit la nivel de curriculum în 2010, când s-a produs acea *mișcare tactică* în ceea ce privește schimbarea finalităților educaționale de bază și când lista de competențe-cheie, în care competența de comunicare în limba română figurează prima, a fost inclusă în toate curriculumele disciplinare, cu recomandarea ca această competență-cheie, de rând cu celelalte, să fie urmărite transversal/transdisciplinar [21]. Dar nici această acțiune de schimbare, s-ar părea, strategică nu a contribuit la o mai bună corelare și direcționare a eforturilor pedagogice spre formarea, proiectată deja în plan transversal, a competenței de comunicare în limba română, întrucât nu a fost sprijinită și de o *metodologie adecvată de implementare* a acestei schimbări de perspectivă care s-a produs la nivelul procesului de învățământ.

De remarcat, totuși, faptul că prin această mișcare tactică, realizată la nivel de politică educațională, s-a încercat o acțiune de sincronizare cu tendințele manifeste pe plan european în ceea ce privește proiectarea *pe nou* a finalităților învățământului, dar care nu a mai ajuns să fie implementată, dintr-o lipsă de consecvență în ceea ce privește asigurarea *condițiilor pedagogice* necesare acestui scop, astfel că, după atâția ani, constatăm din nou că atât la nivelul teoriei, cât și la cel al practicii pedagogice există o mare insuficiență în asistența metodologică și didactică a procesului de învățământ din perspectiva schimbării făcute.

În același timp, după cum arată rezultatele unui sondaj de opinie, cadrele didactice de limba română se confruntă cu mari dificultăți și neajunsuri în activitatea de formare a competenței de comunicare în limba română. Analiza și sistematizarea acestor rezultate ale sondajului au permis identificarea mai multor probleme de ordin metodologic, între care evidențiem:

- *complexitatea disciplinei LLR*, ce derivă din diversitatea domeniilor de predare-învățare (pe de o parte, teme din științele limbajului: lingvistica generală, pragmatica lingvistică, gramatica limbii române etc., pe de altă parte, teme din științele literaturii, ce includ: istoria literaturii, teoria litera-

turii, teoriile interpretării etc., la care se adaugă și teme din științele comunicării);

- *lipsa unor didactici particulare necesare disciplinei LLR*: pornind de la complexitatea disciplinei evidențiată mai sus, profesorii solicită: o didactică a comunicării, o didactică a oralului; o didactică a lecturii, o didactică a redactării etc., ceea ce ar putea să îi ajute mai mult în realizarea orelor cu aceste dominante de predare-învățare;
- *prea puține ore în curriculum* pentru formarea unor competențe atât de complexe cum sunt percepute competențele specifice LLR – competența de comunicare, competența de lectură, competența de redactare etc.;
- *manuale supraîncărcate cu materie teoretică și scrise într-un limbaj greoi*: prea multă gramatică; opere literare prea vaste și complicate de studiat, prea puține teme cu referire la practica de comunicare; prea puține ore pentru studiu;
- *lipsa unor curricula opționale și a suporturilor metodologice (ghiduri)* special concepute în vederea sprijinirii activității didactice de formare a vorbitorului cult în limba română;
- *lipsa unui mediu cult de vorbire în spațiul școlii* (elevilor li se cere să vorbească literar doar la orele de română, în rest, ca și profesorii, aceștia se exprimă „cum pot”) etc. [13].

Plecând de la aceste dificultăți și neajunsuri ale practicii de formare, se impune luarea unor măsuri urgente în vederea dezvoltării curriculumului de limba și literatura română, dar, mai ales, în ceea ce privește asigurarea *condițiilor pedagogice necesare* pentru implementarea la nivelul practicii școlare a activității de formare-dezvoltare a competenței-cheie de comunicare în limba română (ca limbă maternă și ca limbă de stat), în ambele cazuri fiind necesară o abordare mai strategică a problemelor date. Intervențiile pedagogice care, în opinia noastră, se impun a fi luate la momentul dat, la nivel conceptual și metodologic, în scop de rezolvare strategică a problemelor acumulate în domeniul educațional, în general, ar trebui să vizeze:

- ✓ Reconstrucția planului de învățământ din perspectiva conceptului de competențe-cheie, urmată de inovarea efectivă a curriculumului școlar din aceeași perspectivă;
- ✓ Explicitarea/limpezirea noțiunii de competență-cheie la nivel de formare pedagogică și de comunicare didactică;
- ✓ Elaborarea unor orientări metodologice clare privind modul în care fiecare disciplină poate și trebuie să contribuie la dezvoltarea competenței-cheie de comunicare în limba română;
- ✓ Elaborarea unei politici educaționale, care să vizeze intensificarea studiului limbii române și trecerea treptată a elevilor alolingvi la studierea tuturor disciplinelor de studiu în limba română, astfel încât la sfârșitul învățământului secundar aceștia să-și poată continua studiile în limba de stat și să se integreze mai ușor în viața socială, politică, economică;

- ✓ Restructurarea curriculumului de limba și literatura română prin scoaterea în prim-plan a vorbirii/comunicării orale (după modelul Programei de limba franceză ca maternă din Franța, care este structurată astfel: 1. Langage oral; 2. Lecture et comprehension de l' écrit; 3. Ecriture; 4. Etude de la langue, de unde se vede clar că studiul propriu-zis al limbii ca sistem se află pe ultimul plan);
- ✓ Elaborarea și punerea în aplicare a unor curricula opționale care să vizeze expres dezvoltarea competențelor de comunicare orală în limba română; ș.a.

De asemenea, din punct de vedere al activității integrate de formare-evaluare a competenței de comunicare, performanța școlară trebuie percepută ca un indice calitativ de funcționare, de randament social, având ca indicator de bază funcția comunicativă, de relaționare. Revenind însă la accepțiunea termenului în plan strict lingvistic, performanța nu se confundă cu rezultatele participării elevilor la olimpiade și concursuri școlare de profil, ci se definește prin gradul de utilizare a limbii și de integrare socială a individului din perspectiva competenței acestuia de comunicare lingvistică, socială și culturală.

Totodată, performanța școlară trebuie măsurată-apreciată prin evaluarea/autoevaluarea periodică și comparativă a progresului individual în ceea ce privește stăpânirea competenței de comunicare, reflectată în acțiunile verbale de integrare socioculturală. Or, dacă s-ar aplica grila de autoevaluare pentru dobândirea competențelor de comunicare lingvistică, așa cum apare în Cadrul European, fiecare absolvent al școlii ar trebui să corespundă nivelurilor C1-C2, în condițiile când limba română este limbă maternă. Astfel, cel evaluat ar trebui să dețină competențe de înțelegere și vorbire reflectate în ascultare, citire, participare la conversație, discurs oral și scriere, cu respectarea indicatorilor pentru fiecare nivel. Spre exemplu, pentru nivelul C2, autoevaluarea competențelor de comunicare trebuie să producă următoarele constatări din partea subiectului supus autoevaluării, pe care le cităm din grilă:

- ✓ *pot să scriu texte clare, cursive, adaptate stilistic contextului;*
- ✓ *pot să redactez scrisori, rapoarte sau articole complexe, cu o structură logică clară, care să-l ajute pe cititor să sesizeze și să rețină aspectele semnificative;*
- ✓ *pot să redactez rezumate sau recenzii ale unor lucrări de specialitate sau opere literare.*

La nivelul comunicării orale, în timpul participării la o conversație, cel în cauză trebuie să constate următoarele că deține următoarele performanțe:

- ✓ *pot să particip fără efort la orice conversație sau discuție și sunt familiarizat(ă) cu expresiile idiomatice și colocviale;*
- ✓ *pot să mă exprim fluent și să exprim cu precizie nuanțe fine de sens;*
- ✓ *în caz de dificultate, pot să reiau ideea și să-mi restructurez formularea cu abilitate, în așa fel încât dificultatea să nu fie sesizată.*

Dacă acești indicatori de performanță comunicativă se aplică în cazul unei limbi străine, cu atât mai mult ei trebuie să fie îndepliniți de un vorbitor nativ al

limbii române, instruit și educat, care să fie capabil să probeze competențele de comunicare, la ieșirea din sistem, la examenul de bacalaureat, la care va susține două probe, una scrisă și alta orală. Într-un sens mai larg, se poate utiliza termenul de performanță, prin raportarea rezultatului învățării la competențele prevăzute de programa școlară. În acest caz, performanța se cuantifică în notă care, pe scara 1-10, fixează nivelul calitativ al învățării, în plan individual, prin raportare la trei planuri referențiale: sistemul de evaluare practicat în școală, gradul de inserție individuală în contextul sociocultural și gradul de operaționalizare a cunoștințelor.

Domeniul respectiv însă este mai puțin vizat în documentele de politici lingvistice europene, acesta referindu-se mai mult la comunicarea în limbi străine, prin urmare, grija pentru însușirea temeinică a limbii materne în vederea achiziționării competenței de comunicare în limba dată revine exclusiv statelor naționale, decidenților de politici lingvistice naționale și locale, proiectanților de curriculum, profesorilor de limbi materne, precum și vorbitorilor acestor limbi, care, în contextul existenței unei diversități lingvistice, cum e și cazul Republicii Moldova, se confruntă cu multe și diverse probleme și dificultăți în ceea ce privește asigurarea drepturilor lor lingvistice, promovarea identității lingvistice, cultivarea vorbirii în limba maternă ș.a.

Pe de altă parte, orice proces de dezvoltare a curriculumului național nu se produce ca un fenomen izolat de contextul internațional sau de tendințele manifeste în domeniul respectiv, or, de cele mai multe ori, tocmai acești factori determină, în mare parte, orientările și metodologia de realizare a unei schimbări curriculare. În 2019 însă acțiunea de dezvoltare a curriculumului național a pornit nu doar de la aceste tendințe, ci, în primul rând, de la analiza rapoartelor de evaluare a curriculumului școlar în vigoare, care au fost sistematizate în noul Cadru de referință al Curriculumului Național, precum și de la unele rezultate teoretice și praxiologice oferite în acest sens de către cercetarea pedagogică.

Astfel, pentru noua etapă de dezvoltare curriculară, de către colaboratorii sectorului Limbă și Comunicare al Institutului de Științe ale Educației, au fost elaborate și prezentate ministerului de resort un portofoliu cu *Repere metodologice pentru dezvoltarea curriculumului de limba și literatura română*, care conține studii analitice privind posibilitățile de dezvoltare a documentului respective pe toate componentele sale structurale și care au în vedere expres consolidarea scopului educational al disciplinei în ceea ce privește formarea competenței de comunicare.

Elaborat în conformitate cu prevederile *Codului Educației al Republicii Moldova* (2014), *Cadrului de referință al Curriculumului Național* (2017), *Curriculumului de bază: sistem de competențe pentru învățământul generale* (2018), dar și cu *Recomandările Parlamentului European privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* (Bruxelles, 2018), noul curriculum elaborat pentru disciplina *Limba și literatura română* (ediția 2019) reprezintă un document reglator, care are în vedere prezentarea interconexă a demersurilor concep-

tuale, teleologice, conținutale și metodologice, accentul fiind pus pe sistemul de competențe ca un nou cadru de referință al finalităților educaționale, între care și competența de comunicare.

În procesul de dezvoltare a curriculumului la disciplina Limba și literatura română s-a ținut cont de:

- abordările postmoderne și tendințele dezvoltării curriculare pe plan național și cel internațional;
- necesitățile de adaptare a curriculumului disciplinar la așteptările societății, nevoile elevilor, dar și la tradițiile școlii naționale;
- valențele disciplinei în formarea competențelor transversale, transdisciplinare și celor specifice;
- necesitățile asigurării continuității și conexiunii dintre cicluri ale învățământului general.

În acest sens, noul curriculum școlar elaborat la disciplina *Limba și literatura română* pentru clasele a V-a – a IX-a și a X-a – a XII-a (ediția 2019) este racordat la orientările moderne în materie de educație lingvistică, în mod special, la Recomandarea Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006), care definește comunicarea în limba maternă ca abilitatea de a exprima și de a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă scrisă, cât și orală (ascultare, vorbire, citire și scriere), și de a interacționa lingvistic adecvat și creativ, în diverse contexte sociale și culturale.

Curriculumul abordează direct problematica formării limbajului și a comunicării, deplasând accentul pe latura pragmatică a învățării limbii și literaturii române, înscriindu-se astfel în tendința de realizare a unei *pedagogii a comunicării*, caracterizată printr-un pronunțat caracter funcțional și prin dezvoltarea capacităților de receptare și de comunicare orală și scrisă și subliniază că disciplina *Limba și literatura română*, are un rol important în formarea/dezvoltarea personalității elevilor, în formarea unor competențe necesare pentru învățare pe tot parcursul vieții, dar și de integrare într-o societate bazată pe cunoaștere.

Fiind un domeniu cu mari deschideri formative și cu efect major asupra dezvoltării comunicării, actualul curriculum de limba și literatura română aduce în prim-plan *competența* și *performanța* în comunicare, ambele văzute nu doar din perspectivă strict lingvistică, ci și ca indicator de integrare socială, care include vorbitorul într-un context situațional dat, determinându-i reacții, opinii, emoții, cu alte cuvinte, activându-i toate resorturile care pot asigura inserția socială a acestuia. Accentul se plasează astfel mai mult pe latura funcțională, valorificând aspectul descriptiv și normativ al limbii, axându-se echilibrat și armonios pe competența de comunicare orală, care ocupă cel mai mult timp din existența ființei umane.

Curriculumul respectă concepția studiului integrat al disciplinei (educație lingvistică *plus* educație literar-artistică, ambele fiind subordonate modelului comunicativ-funcțional), reiterează scopul de bază sau finalitatea predării-învățării limbii și literaturii române definit în concepția EL și ELA – *formarea*

pedagogic orientată a vorbitorului cult și cititorului avizat de literatură, vizează atingerea aceluiași competențe de bază specifice educației lingvistice și educației literar-artistice – competența comunicativ-lingvistică și competența literară-lectoră a elevilor, pe care însă le detaliază și concretizează într-un sistem *reactualizat* de competențe necesare astăzi elevului, după cum urmează:

1. Perceperea și exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță.
2. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă.
3. Lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, demonstrând spirit de observație și atitudine creativă.
4. Producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi variate, manifestând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare.
5. Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (lexicale, fonetice, gramaticale, semantice) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol.
6. Integrarea experiențelor lingvistice și de lectură în contexte școlare și de viață, dând dovadă de atitudine pozitivă și interes [26].

Aceste competențe proiectate de format pe trepte și ani de școlaritate prin disciplina Limba și literatura română vin să fortifice scopul și finalitățile de bază ale EL/ELA, care rămân aceleași ținte ale formării, dar aduc și unele precizări, nuanțări și completări esențiale, care se pliază pe nevoile de formare depistate în cadrul proiectului de cercetare „Strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română”, **între care** necesitatea formării identității/conștiinței lingvistice, importanța componentei socioafective ș.a., **evidențind necesitatea formării-evaluării strategice a competenței de comunicare în limba română, promovarea** valorilor și atitudinilor care trebuie formate, pe de o parte, acestea fiind racordate la profilul absolventului claselor gimnaziale/liceale, iar, pe de altă parte, la caracterul functional-pragmatic al învățării.

Totodată, această nouă listă a competențelor școlare necesare de format prin disciplina Limba și literatura română nu anulează nicidecum scopul și finalitățile de bază ale EL/ELA, care rămân aceleași ținte ale formării (competența de comunicare și competența de lectură), dar aduce și unele precizări și completări esențiale, care scot în evidență componenta socioafectivă, valorile și atitudinile care trebuie formate, pe de o parte, acestea fiind racordate la profilul absolventului claselor gimnaziale/liceale, iar, pe de altă parte, caracterul pragmatic al abordării pedagogice.

Constatăm că, în comparație cu ediția precedentă a documentului, comunicarea orală sau ipostaza *vorbită* a limbii române, care constituie baza activității de comunicare, este scoasă în prim-planul activității pedagogice în actualul curriculum, prin necesitatea dezvoltării competenței de exprimare orală, dându-i-se prioritate *calității vorbirii* prin valorificarea didactică a conceptului de „vorbitor cult”, or anume prin calitatea vorbirii sale elevul își dezvoltă imaginea de sine,

vorbirea fiind unul din criteriile de observare interpersonală și etichetare culturală.

În planul receptării, curriculumul proiectează trecerea de la *comunicarea scriptică*, la *comunicarea interpretativă* sau la *vorbitul* despre text, această schimbare determinând modificarea rolului elevului cititor, care va fi nu doar receptor, ci și *interpretator* al textului literar/nonliterar, precum și apreciator/evaluator, dar și producător de noi sensuri și de semnificații în baza textului lecturat. Se reiterează ideea că elevul rămâne a fi plasat în centrul tuturor activităților de formare pedagogică și că, în raportul *operă – cititor*, privilegiat trebuie să fie elevul cititor și dezvoltarea lui individuală, dezvoltare însemnând achiziționarea de către elev a competențelor vizate – înțelegerea de text și *producerea de text*, precum și a trăsăturilor caracteriale și a atitudinilor necesare astăzi personalității în creștere.

În ceea ce privește activitatea de formare-evaluare a competenței de comunicare, ca elemente de noutate, în raport cu curriculumul precedent, noul curriculum de limba și literatura română vizează:

- adoptarea unei perspective funcțional-pragmatică asupra educației lingvistice, în cadrul căreia accentul este plasat pe aspectele concrete ale utilizării limbii în plan social;
- scoaterea în prim-planul activităților de predare-învățare-evaluare a competenței de comunicare orală;
- urmărirea în progresie (cognitivă, formativă și atitudinală) a activităților de formare a competenței de comunicare, cu toate derivatele ei de context;
- îmbinarea echilibrată a proceselor de receptare și de producere a mesajului oral/scris;
- intercorelarea competențelor comunicative specifice tuturor disciplinelor din aria curriculară „Limba și Comunicare”, pentru o mai bună coordonare a activității pedagogice de formare [idem].

Conținuturile specific predării-învățării limbii și literaturii române, grupate în cele trei domenii din care se informează disciplina: *limbă*, *literatură* și *comunicare*, sunt relevante pentru nevoile de formare ale elevilor, iar componenta metodologică are în vedere modernizarea activității didactice de formare a competențelor din perspectiva noilor abordări teoretice și praxiologice.

Cât privește formarea cititorului, implicit și a competenței de lectură a elevilor, trebuie de menționat faptul actualul curriculum promovează noul model de predare-învățare a literaturii în școală, structurat pe conceptele de *lector/cititor*, *textul-discurs* (literar/nonliterar) și *contextul* în care s-a produs acesta, toate fiind subordonate scopului comunicării, prin care conceptul de text a fost extins dinspre literar spre nonliterar, acest model orientând practicile de lectură școlară spre o lectură mai pragmatică a textelor de cele mai diverse tipuri (*pragmatica* fiind o ramură a semioticii, care se ocupă de elucidarea problemelor de limbaj) și spre dezvoltarea comunicării literare.

Profesorii, care sunt beneficiari direcți ai acestui document curricular, sunt orientați, prin oferire de informații și variante didactico-metodice orientative,

despre modul de organizare a procesului educațional la disciplină. Relația *competențe specifice – unități de competență – unități de conținut – activități de învățare – produse recomandate* valorifică eficiența pedagogică a resurselor curriculare la disciplină, în scopul dobândirii de performanțe școlare de tip lingvo-literar. În acest sens, curriculumul de față reprezintă instrumentul didactic și actul normativ principal pentru dezvoltarea competențelor necesare în continuarea studiilor de către elevi și în pregătirea personalității lor pentru viață și pentru integrarea socială de succes [ibidem].

Dezvoltat din perspectivă normativă și reglatorie, dar și în viziune strategică pe dimensiunea conținutală și procesuală a educației lingvistice și literar-artistică, acest curriculum are drept obiectiv crearea condițiilor favorabile elevului pentru a-și forma și dezvolta competențe de comunicare prin activități de receptare, exprimare, interpretare orală și scrisă a mesajelor, implicit de însușire a unor metode și tehnici de muncă individuală și de realizare a standardelor de eficiență a învățării stabilite la disciplină în scopul formării reprezentărilor culturale și a comportamentului lingvo-literar autonom prin resursele limbii și literaturii române.

De menționat, renovarea sau re-construcția curriculumului din perspectiva formării – dezvoltării competențelor-cheie este absolut necesară, dat fiind că acestea trebuie privite nu în mod izolat, ci ca „un construct complex, cu multiple relaționări și întrepătrunderi, consonante cu societatea interconectată din care cetățeanul european face parte”, toate competențele-cheie fiind în mod egal importante, iar fiecare dintre ele, luată în parte, poate contribui la o viață de succes în societatea cunoașterii, după cum se subliniază în documentele europene privind implementarea competențelor-cheie în procesul de învățământ [23].

Raportându-ne însă concret la competența-cheie *comunicarea în limba română*, trebuie să conchidem că abordarea monodisciplinară a formării-evaluării acesteia s-a dovedit a fi insuficientă și ineficientă până acum, astfel încât sugerăm că aceasta ar trebui examinată nu doar în cadrul disciplinei Limba și literatura română, ci într-un context pedagogic mult mai larg – printr-o abordare inter- și chiar transdisciplinară, așa cum o cere paradigma instruirii în bază competențe-cheie, chiar în condițiile în care această paradigmă se mai află, deocamdată, încă în faza identificării unor modele pedagogice și metodologii adecvate de formare a acestora, inclusiv a competenței de comunicare.

2.4. METODOLOGIA DE FORMARE-EVALUARE TRANSDISCIPLINARĂ A COMPETENȚEI DE COMUNICARE

Trebuie de precizat că o competență-cheie nu se referă strict la o anumită disciplină școlară, competența-cheie este legată direct cu ideea de transdisciplinaritate și reprezintă mai degrabă ținta unor activități pedagogice *comune* de predare-învățare-evaluare organizate în cheie transversală. De aceea vom considera că reorientarea, prin curriculumul din 2010, a procesului educațional dinspre competen-

țele disciplinare spre formarea de competențe-cheie a prefigurată schimbarea de perspectivă, care însă nu a fost tratată suficient în plan metodologic, adică nu a fost corelată la nivelul didacticilor particulare, după cum nu a fost consolidată nici în planul formării inițiale și continue a cadrelor didactice, în vederea pregătirii pentru implementarea competențelor-cheie în practica școlară.

Prin urmare, starea de ambiguitate, ce persistă în privința competențelor de format-evaluat prin curriculumul școlar încă din 2010 nu ar mai trebui prelungită; a trecut, probabil, și timpul necesar pentru reflecția pedagogică asupra finalităților de bază ale educației în secolul XXI, astfel încât putem afirma că s-au creat și *premisele necesare* pentru o posibilă revizuire a acestora, dar, mai ales, pentru o corelare efectivă a sistemelor de competențe (disciplinare și transdisciplinare) incluse deja în curriculumul ediția 2019, pentru ca să se vadă corelația dintre acestea, care dintre competențele-cheie au acoperire disciplinară, care – nu, în ce măsură fiecare disciplină școlară poate să-și aducă partea de contribuție la procesul de formare a unei anumite competențe-cheie etc.

Metodologia de formare-evaluare transdisciplinară a competenței de comunicare pornește de la necesitatea unei educații lingvistice *transdisciplinare*, proiectată și realizată în învățământul general din R. Moldova, se întemeiază pe conceptul de abordare integrată a curriculumului promovată de L. Ciolan (2008), unde învățarea de tip integrat apare ca punct nodal de reorganizare a conținuturilor educației în jurul unor teme cross-curriculare, legate expres de problemele vieții reale [5], și are în vedere abordarea în sistem, prin toate formele educației și prin toate disciplinele de învățământ, a activității de formare-evaluare a competenței de comunicare corectă în limba română.

În această abordare, *comunicarea didactică*, prin intermediul căreia se transmite *mesajul educațional* proiectat în curriculumul actual încă pe discipline separate și menit să comunice informații (dintr-o disciplină sau alta de învățământ), să explice fapte și fenomene pe înțelesul elevilor, apare ca instrumentul de bază prin care se poate produce, în fapt, *intervenția pedagogică* de schimbare/modificare a comportamentului verbal al elevului. Este vorba de o intervenție educativă realizată zilnic prin diverse limbaje pedagogice cu caracter referențial (matematic, istoric, artistic etc.), care însă, dacă respectă criteriul de corectitudine lingvistică, poate exercita acea *influență formativă* asupra elevului, capabilă să determine, la rândul ei, o modificare pozitivă a comportamentului verbal al acestuia.

În această viziune, utilizarea limbajului literar în cadrul activităților zilnice de predare-învățare-evaluare, prin care pedagogul nu doar transmite mesajul educațional în cadrul fiecărei lecții, ci îi și învață pe elevi să se exprime corect în limba română, îi conferă acestuia statutul de *om cult*, adică de *om al culturii*, preocupat permanent de *cultivarea* personalității elevului prin cultura disciplinei pe care o predă și de promovarea unei *culturi a comunicării* nu doar în școală, ci și în afara ei [4], el demonstrând astfel că este un autentic *formator al vorbitorului cult*.

Metodologia a fost elaborată pentru aplicarea modelului pedagogic de formare a vorbitorului cult de limba română în condițiile educaționale ale școlii din

R. Moldova [13] și vizează valorificarea ipotezei pedagogice privind formarea-dezvoltarea transdisciplinară a competenței-cheie *comunicarea în limba română*, în cadrul conceptual al teoriei generale a instruirii și în cadrul metodic al didacticilor particulare, prin: proiectarea și realizarea învățării de tip integrat, dezvoltat conform axiomelor paradigmei curriculumului, care, potrivit lui S. Cristea, implică următoarele condiții [8, p. 303-304]:

- a) Abordarea instruirii ca *activitate psihosocială*, nu doar ca activitate psihologică, redusă sau orientată predominant doar spre învățare;
- b) *Realizarea calitativă* a activității de instruire, concepută ca activitate de *predare-învățare-evaluare* la nivelul interdependenței dintre: dimensiunea *obiectivă* a instruirii (formarea-dezvoltarea elevului în vederea integrării sociale), dimensiunea *subiectivă* a instruirii (obiectivele generale și specifice cu referință la competențe psihologice și conținuturi de bază validate social, corespunzătoare competențelor necesare individului);
- c) *Valorificarea optimă a resurselor pedagogice/didactice* existente la nivelul tuturor conținuturilor generale ale instruirii (intelectuale, dar și morale, estetice, tehnologice etc.); formelor generale ale educației și instruirii (formală/școlară, nonformală/extrașcolară, dar și informală) în raport de context (treaptă de învățământ, arie curriculară, disciplină școlară, unitate de instruire etc.);
- d) *Reglarea-autoreglarea activității* de instruire la nivelul interacțiunilor dintre predare-învățare-evaluare prin strategia evaluării continue/formative/de progres.

În fundamentarea metodologiei au fost avute în vedere următoarele teorii, concepții și idei conceptuale:

- Teoria curriculumului centrat pe cel ce învață (J. Dewey) și pe formarea de competențe complexe, care poate fi organizată ca o succesiune coerentă de experiențe ce favorizează anumite învățări identificabile (Ph. Perrenoud).
- Concepția educației integrale, care presupune vizualizarea întregului educațional, în totalitatea părților sale componente, dar nu ca pe o sumă, ci ca pe o unitate intercorelată a părților, care are un scop complex, totalmente corelativ cu cel al părților (T. Callo).
- Conceptul de competență-cheie, definită ca „o combinație particulară de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului, de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziunea socială și pentru angajare pe piața muncii”.
- Conceptele de învățare transdisciplinară și cunoaștere integrată, transpuse într-un curriculum de tip integrat, prin integrarea competențelor într-un cadru flexibil de acțiune, stabilit ca urmare a consensului asupra unor practici cognitive și sociale (L. Ciolan).
- Competența de comunicare în limba maternă reprezintă primul dintre cele opt domenii de competențe-cheie, prin care Consiliul Europei a definit un profil de formare european, iar contribuția acestei competențe la dezvoltarea

tarea personală se identifică la nivelul unei triple perspective valorice: 1. Ca instrument al cunoașterii în plan individual; 2. Ca instrument pentru organizarea propriei gândiri; 3. Ca instrument de comunicare pentru împărtășirea de valori comune și pentru rezolvarea de conflicte.

Metodologia respectă caracterul prospectiv, axiologic și, în mod special, cel teleologic al educației, reprezentat de cele trei trăsături fundamentale ale activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității elevului [7, p. 144]:

- a) orientarea spre o finalitate care trebuie atinsă în viitor;
- b) orientarea spre problemele globale ce susțin funcționalitatea generală a activității;
- c) orientarea spre acțiunile strategice care integrează continuu produsele și procesele trecute și prezente ale educației, la nivelul unei activități psihosociale noi, superioare.

Astfel, metodologia este întemeiată pe trei abordări metodologice ale educației și instruirii: abordarea holistă a sistemului și procesului educațional, abordarea instruirii în bază de competențe-cheie și abordarea transdisciplinară a învățării școlare, vizează formarea la vorbitorul nativ de limba română a competenței de comunicare corectă, aceasta fiind o finalitate a educației, în general, nu doar a educației lingvistice, și are în vedere eficientizarea activității de formare-dezvoltare a competenței de comunicare corectă în limba română prin abordarea formării acesteia din perspectiva unei educații transdisciplinare pentru comunicare, prin toate disciplinele de învățământ, utilizând în acest scop metoda integralizării pedagogice și educația pentru comunicare ca temă crosscurriculară.

Metodologia de formare-dezvoltare transdisciplinară a competenței de comunicare s-a constituit din următoarele componente și concepte pedagogice, care, în fapt, susțin structura de funcționare a activității pedagogice la nivel de proces educațional și care, potrivit lui Ioan Neacșu [15], dau sensul, orientarea, direcția, ordinea și perspectiva acțiunii educaționale:

1. **Sistemul de principii:** culturologice, educaționale, ale comunicării: principiul civilizării; principiul unității exigențelor pedagogice; principiul orientării învățământului spre finalitățile culturale etc. și *principii didactice*: principiul abordării sistemice și sistematice; principiul integrării teoriei cu practica; principiul respectării particularităților de vârstă și individuale; principiul însușirii conștiente și active ș.a., care stau la baza procesului educațional.
2. **Proiectul curricular de formare a personalității elevului**, dezvoltat la nivel de proces educațional în sensul paradigmei curriculumului centrat pe cel ce învață și în perspectiva formării-dezvoltării competențelor-cheie ca finalități educaționale, care include totalitatea proceselor educative care au loc în școală, precum și procesele desfășurate în cadrul educației nonformale și informale.
3. **Acțiunea educativă/educațională propriu/zisă** ca demers pedagogic polifuncțional proiectată și desfășurată la nivel de proces tot în sens curri-

cular transdisciplinar, care include atât influențele pedagogice provenind din mediul educațional al școlii (influența cadrelor didactice angajate în proces), dar și cele provenite din medii sociale mai puțin structurate (familie, grup de prieteni, mass-media ș.a.).

4. **Comunicarea didactică/educațională** – instrumentul de bază în realizarea acțiunii educative de formare a culturii comunicării, care se face prin limbaj și randamentul căreia este determinat nu doar de stăpânirea conținuturilor disciplinare, ci mai ales de claritatea expunerii acestor conținuturi, corectitudinea și coerența în exprimare, care, la rândul ei, contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor.
5. **Tehnologia pedagogică/didactică** desemnată de sistemul de strategii, metode, tehnici, mijloace și forme de organizare a instruirii și implicată în acțiunea educativă de formare transdisciplinară a culturii comunicării, care vizează, în mod special, realizarea și perfecționarea proiectelor de acțiune educațională (proiectarea obiectivelor-conținuturilor-metodelor-modalităților de evaluare) și se realizează la nivelul metodologiei didactice.
6. **Cultura pedagogică** (generală, specifică, practică) a cadrelor didactice angajate la nivel de proces în activitatea de formare-dezvoltare a competenței-cheie de comunicare a elevilor, dezvoltată prin cursurile de formare continuă și prin autoformare, aceasta fiind impusă de paradigma curriculumului și trebuind a fi raportată la *profesorul de calitate* – cel care receptează, interiorizează, exprimă și angajează valorile proprii culturii pedagogice, precum și a personalului administrativ.
7. **Asigurarea didactică** a procesului educațional cu *resursele informaționale* necesare: curriculumul național proiectat, manualele școlare, curricula opționale, alte materiale de instruire concepute în sens curricular pentru elevi și pentru cadrele didactice: *resursele informaționale* – programele, manualele școlare, alte materiale de instruire concepute în sens curricular pentru elevi și pentru cadrele didactice; dar și cu *resursele materiale* care se referă la baza didactică-materială: spațiul și timpul școlar rezervat, spațiul și timpul extrașcolar valorificat la nivelul instruirii nonformale.
8. **Mediul educațional cult** reprezentat de ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali angajați în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane conform unor obiective stabilite în mod explicit și/sau implicit la nivelul comunității educative naționale, teritoriale, locale. Avem în vedere deschiderea pedagogică a mediului educațional spre cultura comunicării și instaurarea în școală a unui mediu cult de vorbire. **Nu poți forma un vorbitor cult într-un mediu lingvistic incult.** Așa cum cultura literar-artistică se formează pornind de la textul literar, la fel, cultura vorbirii se formează pornind de la mediul lingvistic în care crește și se formează vorbitorul. Altfel spus, din factor extern, mediul poate deveni chiar un factor intern al formării-dezvoltării personalității, o premisă a autoeducației vorbitorului cult de limba română.

9. **Activitățile de evaluare transdisciplinară** (formativă/continuuă, dar și sumativă/normativă), care au ca obiectiv prioritar transferul funcțional de cunoștințe și capacități dobândite ce trebuie integrate permanent în procesul de formare a vorbitorului cult de limba română, prin proiectarea unor *situații decontextualizate și sarcini complexe*, special create de cadrul didactic, pentru a-l determina pe elev să-și mobilizeze și întegreze cunoștințele, capacitățile și abilitățile sale din diverse domenii în vederea rezolvării unei probleme prin implicarea competenței de comunicare.

10. **Finalitate educațională:** vorbitorul cult de limba română, format transdisciplinar, prin toate disciplinele de învățământ, care posedă o cultură generală de tip integrat, stăpânește bine competența de comunicare, are capacitatea de elaborare a unor discursuri, utilizează corect și adecvat vocabularul limbii române, inclusiv cel neologic, în procesul de comunicare, știe să argumenteze un punct de vedere, vorbește respectuos, pe un ton neutru (nu țipă, nu strigă) etc.

Astfel structurată, metodologia tinde să reproducă elementele esențiale ale procesului educațional privit ca întreg și reflectă ideea că acțiunea educativă transdisciplinară de formare a competenței de comunicare a elevului ca un *polisistem* format din mai multe componente-sistem, elementele cărora se află într-o relație de interdependență, toate fiind orientate spre formarea vorbitorului cult, această acțiune stînd sub influența mai multor factori externi: familie, grădiniță, școală, grup de prieteni, modă, societate, care exercită, la fel influențe asupra vorbitorului. Considerăm că o congruență a instituțiilor comunitare care au rol și impact educațional (școala, biserica, mass-media, organizațiile publice) ar sprijini creșterea culturii comunicării.

Metodologia presupune valorificarea pedagogică a conceptului de *acțiune educativă* pe cele două circuite de influență pedagogică: educația formală și educația nonformală și are în vedere dezvoltarea unui parteneriat pentru asigurarea unui mediu general cult de vorbire, angajarea acestui parteneriat în direcția formării vorbitorului cult de limba română. Mediul cult de vorbire este un factor modelator care permite relevarea, stimularea și chiar amplificarea dispozițiilor genetice prin acțiuni instituționalizate formal (școală) și nonformal (activități extrașcolare/extradidactice). În acest sens, modelul vizează regruparea culturală a tuturor factorilor specifici care intervin la nivel de „macromediu social” (economic, politic, cultural – prin familie, școală, profesie, instituții sociale, timp liber, mass-media etc.).

Conform acestei metodologii, *cadrele didactice* trebuie formate în cheie transdisciplinară, iar *cultura lor pedagogică* (generală, specifică, practică) și *tehnologiile didactice* aplicate în procesul educațional constituie elementele-cheie poziționate pe latura educației formale de influențare pedagogică. Aceste componente reprezintă condițiile de bază necesare pentru crearea *climatului școlar favorabil colaborării pedagogice* în activitatea comună de formare a competenței de comunicare, implicit a vorbitorului cult.

Comunicarea didactică, realizată pe căi verbale, paraverbale (pronunția, tonul) și nonverbale (mimica, gestică), are, se știe, o influența formativă extrem de mare asupra formării competenței de comunicare a elevului, de aceea comunicarea didactică reprezintă instrumentul de bază în realizarea acțiunii educative de formare transdisciplinară a culturii comunicării, în ideea că fiecare învățător/profesor este/trebuie să fie un model de vorbire corectă pentru elev.

Proiectele de cooperare educativă reprezintă roadele colaborării pedagogice, produsele curriculare elaborate în comun de către cadrele didactice pentru activitatea de formare transdisciplinară a competenței de comunicare, implicit a vorbitorului cult de limba română. Elaborarea acestora vizează analiza în comun a curriculumului disciplinar și a manualelor școlare, ca instrumente de lucru, identificarea unor modalități de integrare a disciplinelor în perspectiva formării de competențe-cheie, inclusiv a competenței de comunicare.

Metodologia promovează *colaborarea pedagogică*, venind astfel în sprijinul ideii europene că pentru dobândirea eficientă a unei competențe transversale, cum este și competența de comunicare, profesorii trebuie să proiecteze activități de învățare integrate care să permită elevilor să progreseze către rezultatele învățării la mai mult de o competență în același timp. În acest sens, este de așteptat ca profesorii de matematică să îmbunătățească abilitățile de gândire și exprimare logică, dar și de citire ale elevilor prin evidențierea modelelor specifice de limbaj, care sunt esențiale pentru înțelegerea unui text matematic.

Totodată, metodologia vizează angajamentul tuturor cadrelor didactice angajate în procesul educațional și asumarea de către toți pedagogii a răspunderii pentru formarea-evaluarea în cheie transversală a competenței de comunicare și solicită solidarizarea acestora în activitatea zilnică de culturalizare a vorbirii elevilor în vederea asigurării în toate instituțiile de învățământ a unui mediu cult de vorbire în limba română, ca factor al formării personalității comunicative a elevului.

Metodologia de formare-evaluare transdisciplinară a competenței de comunicare corectă în limba română este construită pe două circuite ale formării și educației școlare și urmează a fi realizată la două niveluri de desfășurare a activității de formare pedagogică.

Primul nivel vizează activitatea de formare continuă a cadrelor didactice, implică un formator de nivel național, care, printr-un program/modul de intervenție pedagogică privind abordarea transdisciplinară a formării-evaluării competenței-cheie de comunicare a elevilor, se va adresa tuturor profesorilor, indiferent de disciplina pe care o predau, pentru a-i convinge de necesitatea formării transdisciplinare a competenței respective în vederea soluționării, prin eforturi comune, a unei probleme pedagogice – formarea/dezvoltarea competenței-cheie de comunicare a elevilor, și a promovării culturii comunicării în mediul educațional.

Cel de-al *doilea nivel* al formării este conceput și urmează a fi realizat în forma unui curriculum opțional, disciplinele opționale având, în opinia noastră, un rol important în dezvoltarea competențelor-cheie. Curriculumul este elaborat pentru disciplina opțională *Învățăm să discutăm argumentat* și se adresează, în primul

rând, profesorilor de limba română, dar și tuturor cadrelor didactice care predau discipline lingvistice incluse în aria curriculară „Limbă și comunicare” (limbi străine, limbi ale minorităților).

Or, ariile curriculare au fost concepute și structurate în planul de învățământ tocmai ținându-se cont de importanța diverselor domenii culturale în structurarea și formarea-dezvoltarea personalității umane, dar și avându-se în vedere finalitățile de bază al învățământului. În acest sens, aria curriculară reprezintă un grupaj de discipline care au în comun un scop general, anumite obiective și metodologii și care oferă o viziune inter- și/sau transdisciplinară asupra realizării finalităților respective. Respectiv, aria curriculară „Limbă și comunicare”, fiind prima plasată în planul de învățământ, are la bază același model de instruire – modelul comunicativ-funcțional de predare-învățare a limbilor, folosește aceleași metode de lucru (în fond, cele comunicativ-verbale) și urmărește același scop educațional general comun – formarea competenței de comunicare (în limba română, în limba maternă – pentru minorități, în limba străină).

Având în vedere faptul că singurul factor de constrângere al profesorului de limbi la lecție este timpul – o resursă strict limitată, care trebuie să fie folosită foarte rațional în vederea realizării procesului de formare a competențelor generale și specifice proiectate în curriculumul disciplinar, care deseori sunt multe și mărunte, admitem că anume din cauza acestui factor el ar putea să scape din atenția sa o competență-cheie. Și atunci ne-am gândit să proiectăm un curriculum opțional, cum ar fi „Învățăm să comunicăm argumentat”, care să extindă activitatea profesorului și să sprijine formarea competenței-cheie de comunicare.

Curriculumul vizează extinderea și aprofundarea activității didactice a acestora, prin implementarea unui curs opțional și utilizarea unor metode eficiente de formare-evaluare a competenței de comunicare a elevilor proiectate în cadrul orelor opționale.

În primul caz, metodologia se întemeiază de la postulatul că educatorul trebuie să fie model în toate, inclusiv în ceea ce privește vorbirea/comunicarea, și se urmărește *sensibilizarea* tuturor cadrelor didactice asupra necesității soluționării unei probleme de ordin general – formarea transdisciplinară a competenței de comunicare corectă în limba română a elevilor, cerută de documentele de politică educațională privind implementarea conceptului de competențele-cheie (Codul Educației, Planul-cadru de învățământ și curricula disciplinare).

În al doilea rând, prin această metodologie, se dorește *conștientizarea* de către toți profesorii că ei fac parte din categoria *intelectualilor, a oamenilor de cultură* ai societății noastre, or, ei sunt cei care își consacră întreagă viață unei activități intelectuale de formare a personalității umane, anume ei fiind responsabili pentru „conservarea, transmiterea și îmbogățirea valorilor culturii”. În acest sens, profesorul este văzut ca un om al culturii, al cunoașterii, asumării și respectării principiilor și valorilor de conținut, de metodologie și formative ale educației, dar și al transmiterii celor mai importante valori naționale, între care, limba, istoria, literatura și celelalte discipline ce formează cultura generală a elevului.

Astfel, metodologia pune un accent deosebit pe „vocația intelectuală” a cadrelor didactice și sugerează necesitatea asumării de către aceștia, în virtutea exercitării profesiei lor de formabili, a unei griji deosebite pentru formarea și promovarea culturii comunicării. Este vorba de ceea ce sugera marele lingvist de talie mondială E. Coșeriu, ca toți profesorii, indiferent de materia pe care o predau, să fie și profesori de limba română [6].

Cum se poate îndeplini acest lucru? În primul rând, printr-o pregătire profesională de calitate la indicatorul de performanță *comunicare didactică*, în al doilea rând, prin înțelegerea, asumarea și realizarea în practică a acestei metodologii de formare-evaluare transdisciplinară a competenței de comunicare, în al treilea rând, prin includerea în arsenalul său de mijloace pedagogice a criteriului privind *corectitudinea vorbirii* în grila sa de autoevaluare și de evaluare a fiecărui elev. Altfel spus, profesorii sunt primii chemați în rezolvarea unei situații de criză, cum trebuie considerată astăzi criza de comunicare corectă, cultă, prin a-și consacra tot timpul educațional activităților de culturalizare a membrilor unei societăți. În acest sens, anume intelectualii sunt cei care trebuie să activeze permanent *intellectul*, activând în același timp și imaginația, și caracterul, și tot sufletul omului, după cum afirma C. Rădulescu-Motru.

Prin urmare, este vorba de o acțiune de *solidarizare* a tuturor cadrelor didactice în vederea realizării unei activități pedagogice transdisciplinare de promovare, prin toate disciplinele de studiu, a culturii vorbirii, acțiune ce are la bază *atașamentul* oamenilor de cultură ai școlii (directori, învățători și profesori) față de același sistem de valori spirituale, între care și limba română, luarea unei *atitudini intelectuale* în ceea ce privește culturalizarea vorbirii și crearea aceleiași *comunități de spirit* și de învățare în colectivitatea școlară.

De ce este nevoie de această solidarizare a profesorilor? Fiindcă ne aflăm în fața unei *crize* de cultură a vorbirii, generate de mai mulți factori, care este întretinută paradoxal și de unele cadre didactice ce predau alte discipline școlare și care au o atitudine de neglijență față de corectitudinea atât a propriei exprimări cât și a vorbirii elevilor. Ce ar trebui să facem pentru a depăși această stare de criză? În primul rând, să conștientizăm această stare, apoi să ne asumăm răspunderea și să ne solidarizăm în acțiunea comună de culturalizare a vorbirii în spațiul educațional, care se va repercuta și asupra spațiului social al comunicării.

Metodologia se întemeiază pe două principii de bază ale comunicării psihopedagogice – *principiul cooperării* și *principiul politeței*, precum și pe normele de etică ale comunicării orale, între care enumerăm: formularea cât mai clară, concisă și coerentă a mesajului educațional; folosirea în actul de comunicare a unui limbaj literar; ascultarea până la capăt a vorbitorului; respectarea temei (subiectului) pentru comunicare; adecvanța tonului în comunicare etc. Respectarea acestor norme reprezintă o condiție indispensabilă a comunicării calitative, dat fiind că ele asigură buna înțelegere în orice act de comunicare, și nu cere de la vorbitor nimic mai mult decât simțul buneii cuviințe.

Metodologia de formare-evaluare a competenței de comunicare corectă în limba română este realizabilă prin două tipuri de abordare pedagogică a activității de formare: a) abordarea transdisciplinară a activității de formare a competenței de comunicare corectă în limba română, aplicabilă la nivel de formare continuă; b) strategia de aprofundare a activităților de formare-evaluare a competenței de comunicare corectă în limba română, aplicabilă la nivel de curriculum opțional

Metodologia urmează să fie pusă în aplicare prin intermediul a două instrumente pedagogice:

- Un program/un modul de intervenție pedagogică aplicat la nivel de formare continuă;
- Un curriculum opțional de aprofundare a curriculumului de bază aplicat la nivel de instituție școlară.

Fiecare dintre aceste două instrumente includ obiective și conținuturi educaționale, metode și tehnici specifice de comunicare și sugestii metodologice de formare-dezvoltare și evaluare a competenței de comunicare, după cum urmează:

- a) în cadrul programului de formare a cadrelor didactice, metodologia recomandă utilizarea preponderentă a *metodele de comunicare*: prelegerea, problematizarea, studiul de caz, dezbaterea, tehnica PIPS ș.a.
- b) în cadrul realizării cursului opțional, profesorii vor utiliza *metodele activ-communicative* de predare-învățare: observarea, dialogul, monologul, analiza și interpretarea, sinteza, dezbaterea etc.

În ordinea de idei reliefată, metodologia de formare-evaluare transdisciplinară a competenței de comunicare corectă în limba română este orientată spre două categorii de formabili: a) profesorii-formatori și b) elevii.

În cazul profesorilor, metodologia se bazează pe realizarea unui program/modul de intervenție pedagogică în cadrul cursurilor de formare continuă, cum ar fi, de exemplu, cursul *Comunicarea didactică și competența de comunicare*. Programul cuprinde un sistem de 16 ore academice, incluzând activități atât teoretice cât și practice, care vizează abordarea inter- și transdisciplinară a activității pedagogice de formare a competenței de comunicare a elevilor. Cu titlu de exemplu, prezentăm în continuare tematica unui astfel de program de formare.

- ✓ Normativitatea pedagogică și standardele de competență profesională.
- ✓ Comunicarea pedagogică și impactul ei asupra formării competenței de comunicare a elevilor.
- ✓ Modelul transdisciplinar de formare-evaluare a competenței de comunicare a elevilor.
- ✓ Strategii inter- și transdisciplinare de formare-evaluare a competenței de comunicare a elevilor.
- ✓ Metodologia de formare-evaluare inter- și transdisciplinară a competenței de comunicare. Studiul de caz. Dezbaterea. Argumentarea. Proiectul.
- ✓ Lecții din diverse materii folosind studiul de caz, argumentarea, proiectul și dezbaterea.

În cazul elevilor, metodologia vizează extinderea și aprofundarea activității didactice de formare a competenței-cheie de comunicare în limba română, prin

realizarea unui curs opțional, constituit din două module tematice: „Învățăm să discutăm argumentat” și „Învățăm să vorbim în public”, care poate fi elaborat pentru elevii claselor de liceu. Astfel gândită și proiectată, metodologia își propune să valorifice dezvoltarea conceptului pedagogic de competență-cheie comunicarea în limba română și prin implementarea unor curricula opționale ce vizează expres dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor și care pot fi implementate la toate disciplinele lingvistice din aria curriculară „Limba și comunicare”.

Astfel, metodologia vine să valorifice alte două concepte de bază ale pedagogiei postmoderne: conceptul de *angajare pedagogică* și conceptul de *activizare a instruirii*. Primul concept se referă la capacitatea educatorului *specializat* (învățător, profesor) de a valorifica *mesajul didactic* și *mediul educațional* în direcția formării-dezvoltării tipului de comportament dezirabil (în cazul dat, vorbim de comportamentul verbal-comunicativ al elevului și de competența de exprimare corectă a acestuia), care poate genera consecințe formative pozitive în ceea ce privește formarea vorbitorului cult de limba română. Conceptul vizează angajarea pedagogică pleneră a învățătorului/profesorului în calitatea sa de resursă de perfecționare a acțiunii educative de cultivare a vorbirii educatului.

Cel de-al doilea concept – *activizarea instruirii* – se referă la relația permanentă de comunicare între *profesor și elev* și vizează capacitatea educatorului de a orienta special *mesajul didactic* în direcția stimulării *participării eficiente* a elevilor la activitatea didactică proiectată. Ca resursă metodologică, activizarea instruirii constituie o modalitate strategică de orientare a acțiunilor de predare-învățare-evaluare în direcția dorită, în cazul dat spre formarea competenței de comunicare, prin accentuarea funcțiilor lor specifice de *comunicare eficientă* a mesajelor didactice (realizate de profesor), de dobândire de cunoștințe și deprinderi prin efort propriu (al elevului), de *motivare* predominant internă (a profesorului și a elevului) în activitatea de instruire [8].

Ambele concepte au, într-un fel, valoare și de principii didactice și urmează a fi valorificate în procesul educațional planificat pe cele două circuite pedagogice ca o *resursă metodologică* stabilă de orientare strategică a cadrelor didactice în direcția asigurării implementării ... în vederea stimulării participării elevilor în activitatea de formare/autoformare a competenței de comunicare corectă în limba română.

La nivel de învățământ nonformal/extrașcolar, metodologia de formare-evaluare inter- și transdisciplinară a competenței de comunicare corectă în limba română se poate aplica în cadrul organizării unor *cluburi de dezbateri* sau a unor *atelier de cercetare transdisciplinară*, așa cum sugerează B. Nicolescu [16], unde profesorii și elevii să se poată reuni pentru a dezbate probleme importante și a realiza diverse proiecte de soluționare a acestora.

În concluzie, metodologia de formare-evaluare transdisciplinară a competenței-cheie de comunicare în limba română este cerută paradigma instruirii în bază de competențe, de logica internă a „creșterii” abordărilor teoretice în domeniu, iar noutatea științifică a acesteia rezidă în:

- oferirea unei noi perspective de abordare a activității de formare pedagogică – perspectiva transdisciplinară;
- centrarea acțiunii pedagogice pe formarea-evaluarea transdisciplinară a competenței de comunicare în limba română;
- transformarea comunicării didactice într-o practică semnificantă a formării-evaluării competenței de comunicare în limba română;
- stimularea colaborării pedagogice și a parteneriatului educațional în proiectarea și realizarea activităților de formare-evaluare.

Miza pedagogică superioară a metodologiei de formare-evaluare transdisciplinară a competenței de comunicare corectă în limba română constă în faptul că toți profesorii trebuie să înțeleagă că paradigma instruirii în bază de competențe-cheie a schimbat radical modul de abordare a activităților de formare-evaluare, ceea ce presupune lucrul în comun pentru crearea condițiilor favorabile învățării transdisciplinare în vederea asigurării activității de formare-dezvoltare culturală *permanentă* a personalității educatului, transformării calitative a școlii într-un context al comunicării culte, într-un mediu de cultură lingvistică, într-o comunitate educativă.

Înțelegem însă că transpunerea în fapt a acestui nou mod de abordare a instruirii, centrat pe abordarea formării în cheie transversală a competențelor-cheie, inclusiv a competenței de comunicare în limba română, este dificil de realizat, în condițiile când, prin planul de învățământ, acțiunea educativă nu este proiectată să se desfășoare transdisciplinar nici la nivel de curriculum, nici la nivel de formare inițială și continuă. Cu toate acestea, trebuie să înțelegem că transpunerea listei de competențe-cheie/transversale în curricula disciplinare reprezintă deja primul pas în implementarea noii paradigme educaționale, iar următoarele acțiuni strategice necesare de făcut ar fi: dezvoltarea planului de învățământ și a curriculumului școlar din aceeași perspectivă, care ar trebui să meargă pe calea unor integralizări a disciplinelor școlare, elaborarea unor metodologii de implementare a competențelor-cheie, de noi standarde educaționale, o formare în aceeași cheie a cadrelor didactice, noi manuale și ghiduri metodologice etc.

BIBLIOGRAFIE:

1. Ardelean D.M., Pop V.L. *Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară*. București: 2011
2. Iacob L. *Comunicarea didactică*. În: Psihopedagogie. Iași: editura Spiru Haret, 1994
3. Callo T. *Educația lingvistică și coordonatele formării pedagogice a vorbitorului cult*. În: Cadrul de referințe privind formarea vorbitorului cult de limba română (vorbitori nativi și alolingvi). Chișinău, 2017
4. Coșeriu E. *Teoria limbajului și lingvistica generală*. București: Editura Enciclopedică, 2004
5. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura Litera, 2002
6. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Volumul 1. București: Didactica Publichind House, 2015

7. Crișan Al., Dobra S., Sâmișăian F., Cincu G. *Limba română. Clasa a V-a. Ghidul profesorului*. București: Humanitas, 1997
8. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008
9. Cucuș C. *Comunicarea didactică*. În: *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1998
10. Hadîrcă M. *Abordarea transdisciplinară a formării competenței de comunicare*. În: *Univers pedagogic*, nr. 4, 2016
11. Hadîrcă M. *Normativitatea pedagogică, comunicarea educațională și profesorul de calitate*. În: *Didactica Pro...*, nr. 4 (104) 2017, p. 11 – 16
12. Hadîrcă M. *Modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor: factor de coerență și compatibilizare europeană în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare*. În: *Cadrul de referință privind formarea vorbitorului cult de limba română*. Chișinău, 2017, nr. 1 (53), p. 9 – 14
13. Hadîrcă M. *Educația lingvistică în R. Moldova și problema formării vorbitorului cult*. În: *Cadrul de referință privind formarea vorbitorului cult de limba română*. Chișinău, 2017
14. Hadîrcă M. *Abordarea strategică a activității de formare a vorbitorului cult de limba română*. În: *Strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult*. Chișinău, 2019
15. Mihăilescu A. *Domenii de competențe-cheie europene: comunicarea în limba maternă*. În: *Revista de Pedagogie*, nr. 58 (3) 2010
16. Neacșu I. *Instruire și învățare. Curs de pedagogie*. București: Editura științifică. 2010
17. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași, Junimea, 2010
18. Pamfil A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Ediția a II-a, Pitești: Editura Paralela 45, 2000
19. Pâslaru Vl. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București, Editura Sigma, 2013
20. Slama-Cazacu T. *Psiholingvistica, o știință a comunicării*. București: ALL Educațional, 1999
21. Vicol N.
22. *Cadrul european comun de referință pentru învățarea, predarea și evaluarea limbilor*, 2000, [http://www.coe.int ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_ro.htm](http://www.coe.int/ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_ro.htm)
23. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: Liceum, 2017
24. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Monitorul Oficial, Nr. 319-324, 2014.
25. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Curriculum la Limba și literatura română pentru clasele V – XII*. Chișinău, Liceum 2010
26. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. *Curriculum la Limba și literatura română. Clasele V – IX și X – XII*. Chișinău, 2019

Capitoul III. ROLUL LECTURII LITERARE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE

Conceptul de educație bazată pe formarea de competențe are în vedere faptul că fiecare elev încadrat într-un program de instruire formală ar trebui să-și însușească pe parcursul școlarității cunoștințele, abilitățile, atitudinile și/sau valorile predate în cadrul programului, care se integrează finalmente în sisteme de competențele școlare definite ca disciplinare sau transdisciplinare. Educația literară face parte din programul de instruire al elevilor, iar literatura este considerată *o formă specifică de comunicare*, prin intermediul căreia elevul vine în contact cu valorile literaturii și în baza cărora își formează competențe existențiale, lectorale, comunicative, axiologice etc.

Rolul lecturii în formarea competenței de învățare, în condițiile când toate disciplinele școlare utilizează textul ca suport pentru reperarea cunoștințelor necesare, precum și a competenței de comunicare (orală și scrisă) este unul determinant, mai ales pentru dimensiunea înțelegerea *unui text lecturat*, or anume această dimensiune reprezintă astăzi unul dintre domeniile supuse evaluării prin Programul PISA, identificat prin domeniul de competență *alfabetizarea la citire/lectură*, care vizează capacitatea de înțelegere a textelor citite, utilizarea informațiilor de către cititor în reflecția asupra textelor scrise sau asupra problemelor legate de viață, pentru a-și atinge scopurile de dezvoltare personală, pentru a-și spori cunoștințele și potențialul său de participare la viața socială.

3.1. LECTURA CA FACTOR DE DEZVOLTARE COGNITIVĂ ȘI A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ALE ELEVULUI

Trăim într-o societate a cunoașterii și a dezvoltării tehnologiilor de comunicare, dar, cât nu ar părea de paradoxal, interesul pentru carte ca sursă de informații, de cunoaștere (științifică, artistică etc.) a lumii și de formare a unor reprezentări științifice, culturale despre lume, prin lectură, al tinerilor pe care îi formăm tocmai pentru a facilita integrarea lor în această lume este din ce în ce mai scăzut. Considerată până nu demult drept prima sursă a tuturor cunoștințelor și izvor nesecat de cultură, cartea începe să fie subestimată de către omul modern și nu mai este la fel căutată și apreciată ca odinioară.

După cum consideră unii cercetători, ne confruntăm cu un fenomen de *criză a lecturii*, care se întâmplă din cauza avalanșei de informații provenită din mass-media, a dezvoltării fără precedent a tehnologiei, care atrage tot mai mult atenția tinerilor și la care accesul este mult mai ușor, dar care, după cum se constată, nu oferă întotdeauna cele mai credibile informații, după cum nu prezintă nici soluțiile cele mai bune pentru rezolvarea problemelor cu care aceștia se confruntă.

Era digitală i-a făcut pe cei tineri și foarte tineri să prefere să-și petreacă timpul liber pe internet, nu aplecați asupra unei cărți deschise, ci în fața calculatorului sau pe smartphone ori pe tabletă, astfel că, din 2004-2005, după cum se arată în studiul *Lectura versus era digitală*, tinerii petrec din ce în ce mai mult timp pe calculator, iar în ultimii ani, explozia rețelelor de socializare, fascinația pe care o degajă în rândul generațiilor tinere ideea de a avea sute sau mii de prieteni pe Facebook, Instagram ș.a.m.d., i-a determinat să își petreacă din ce în ce mai multe ore în spațiul virtual, ocupându-și astfel timpul prețios pe care altă dată și în alte condiții l-ar fi alocat lecturii și construirii culturii generale.

În acest context, fenomenul *digitalizării* apare ca principalul adversar al activității de lectură autentică, fiind considerat un pericol cu atât mai mare cu cât, îndepărtându-i pe elevi de cartea tipărită, le slăbește capacitatea de concentrare, rezistența la efort intelectual prelungit și îi împiedică să își facă un bagaj solid de cunoștințe de cultură generală, deoarece ei au înțeles că este mult mai simplu să caute pe internet tot ceea ce le trebuie, inclusiv referate școlare, pe care să le ia de-a gata și pe nemestecate, cu copy paste, constată autorul acestui studio, și adaugă: acum încă se mai citește, încă mai putem vedea tineri în metrou, tramvai sau troleibus citind câte o carte. Dar pentru cât timp asemenea tablouri vor mai face parte din realitatea cotidiană?

În zadar profesorii de limba și literatura română, dar și bibliotecarii caută cu disperare strategii și metode pentru a atrage tinerele generații spre literatură, sperând să le deschidă apetitul pentru lectură și această înclinație să dureze întreaga viață, deoarece trăim într-o epocă în care literatura se detașează ușor, ușor chiar și de preocupările adulților. Tentațiile sunt multe și greu de înlăturat; dacă în copilăria noastră rivalul cel mai de temut era televizorul, acum inamicul principal al lecturii este internetul. Mediul on-line, mult mai tentant pentru copii, înlătură și ultima fărâmă de speranță a profesorului sârguincios, dornic să-i atragă pe cei mici în minunatele lumi imaginare cu ajutorul cărților.

La nivel national, dar și international, se vorbește tot mai des despre „criza lecturii”, despre „lipsa de cultură la tineri” și chiar despre „moartea cărții”, în varianta ei tipărită, afirmându-se că „trăim într-o epocă a subculturii”, subcultura, mai exact, incultura fiind vinovată pentru ignoranța, degradarea morală și chiar analfabetismul functional al elevilor, subliniindu-se că fenomenul de „revoluție informatică” tinde să reconfigureze domeniul vast al educației, determinând schimbarea paradigmei de generare și de transmitere a cunoașterii.

Totuși, nu credem că Internetul, Mobilul, Youtube-ul sau progresul, în general, sunt de vină pentru criza de lectură sau lipsa de cultură din societatea actuală. Din contră, anume aceste tehnologii au făcut ca informația de calitate să fie mai accesibilă ca oricând (pentru cine este interesat să o caute) și au condus la o democratizare fără precedent a educației (până la nivelul la care, chiar și în cele mai sărace și izolate localități, dacă ai internet, poți avea acces la cele mai credibile informații și mai bune universități din lume, on-line).

De aceea vom considera că, și în condițiile societății actuale, tot școlii îi revine misiunea de a-i readuce pe copii și tineri în lumea cărților, de a le forma deprin-

deri temeinice pentru lectură și utilizarea acestor deprinderi în procesul de învățare permanentă, de autoinstruire și autoperfecționare prin intermediul tuturor mijloacelor de informare și, în primul rând, prin mijlocirea cărții, dar și a celor electronice, una dintre cerințele învățământului modern fiind tocmai aceea de a forma deprinderi de studiu individual și de muncă independentă, în vederea dezvoltării capacităților intelectuale și a deprinderilor de gândire autonomă, pregătirii elevilor pentru soluționarea individuală sau prin conlucrare a multitudinii de probleme cu care ei se confruntă încă din anii de școală.

În general, întâlnirea copilului cu cartea trebuie considerată un eveniment cultural și cu cât acest eveniment se produce mai devreme, cu atât este mai bine pentru copil, dar și pentru părinți și pentru societate, or anume la vârsta școlară elevul începe să-și formeze primele deprinderi de munca intelectuală, când începe să citească și să scrie, utilizând cărțile (în fond, manualele) ca instrumente de lucru intelectual, cititul și scrisul devenind astfel activitățile lui de bază, de aceea se consideră că lectura cărților, dobândirea de cunoștințe are un rol hotărâtor în dezvoltarea cognitivă a elevului, în devenirea umană și în formarea personalității culturale.

Prin urmare, cartea trebuie să devină apropiată copilului de la cea mai fragedă vârstă, dacă vrem ca el să pătrundă în adevărata lume a cunoașterii, să cunoască și să parcurgă căile de dobândire a cunoașterii, de la concret la abstract, de la cunoașterea intuitivă la cea de reprezentare și la fantezie. La fel, în cazul problemelor legate de criza de lectură, soluția credem că ar trebui să vină tot din partea educației, mai exact, a educatorilor din cadrul familiei, instituției preșcolare/grădiniței și a școlii. Asta, și pentru faptul că, așa cum a menționat C.W. Eliot, „cărțile sunt cei mai tăcuți și constanți prieteni; cei mai accesibili și înțelepți consilieri și cei mai răbdători profesori”.

Așadar, înainte de a-i învăța pe copii să citească, trebuie să-i împrietenim cu cărțile, să le trezim interesul față de lumea cărților, adică să le dăruim cărți, să găsim timp pentru a le deschide și a le răsfoi împreună, să discutăm cu ei despre cărți, să-i învățăm să înțeleagă conținutul textelor citite și să folosească informațiile din citit în dezvoltarea lor personală. Or, prin lectură, se dezvoltă nu doar limbajul elevilor, care devine mai viu, mai colorat, ci și imaginația lor care își extinde granițele dincolo de lumea reală, prin activitatea de lectură ei își îmbogățesc cunoștințele despre lume și despre viață și își dezvoltă noi trăsături de caracter.

În ciuda îngheșuielii cu care ne-am obișnuit de ani buni la târgurile de carte (Bookfest și Gaudeamus), lectura se află în criză în țara noastră, constată un jurnalist de la „Tribuna Învățământului” și ca argument prezintă următorul fapt. Un studiu realizat de Institutul de Științe ale Educației (București) arată că puțin sub o treime dintre elevi nu deschid o carte într-un an, ponderea celor care au citit o carte pe trimestru este anemică – doar 19%, iar a celor care au citit două cărți – 17%, în timp ce 36% n-au citit nicio carte în ultimul trimestru. Nu este greu de înțeles de ce se întâmplă acest lucru, dacă ne gândim că majoritatea timpului un adolescent și-l petrece în fața televizorului și a calculatorului – fie navigând pe

internet, fie jucându-se sau stând cu orele pe diverse rețele de socializare. Aceasta se întâmplă în mediul urban, în cel rural lucrurile stând cu mult mai rău. Comparativ cu elevii români, se mai precizează în aceeași sursă, adolescentul francez sau danez citește în medie pe an nu mai puțin de 50 de cărți.

Așadar, fenomenul de criză a lecturii îi îngrijorează nu numai pe pedagogi și părinți, dar și pe bibliotecari, reprezentanții mass-media, precum și pe editori, care constată și ei, la rândul lor, după fiecare târg de carte: *cărți multe, dar cititori tot mai puțini...* Această statistică ar trebui să ne pună pe gânduri pe toți și, în primul rând, pe cei din domeniul educației, pentru că *ne-lectura* își răsfrânge efectele asupra calității cunoașterii și temeiniciei actului de învățare, în general, deci și asupra calității oamenilor acestei societăți.

După cum demonstrează și studiile elaborate în domeniul *Psihologia învățării*, una dintre temele de actualitate ce necesită a fi abordată o reprezintă anume *ne-lectura* și modul în care aceasta impactează dezvoltarea cognitivă a copiilor și adolescenților, dar și a adulților. Din nou este relevant faptul că proliferarea tehnologiei moderne, în special, mobile și tablete, accesul facil la informații sub formă vizuală pe Youtube (mai mult sau mai puțin calitative, dar, în mod cert, foarte confortabil de privit), au făcut ca modul în care tinerii citesc și consumă text, în general, să sufere transformări dramatice. În esență, psihologii atrag atenția asupra a trei consecințe grave demne de luat în seamă: (1) o scădere a capacității de menținere a atenției pe durate mai lungi de timp; (2) dificultăți de concentrare; (3) lipsa de motivație în parcurgerea oricărui text mai lung de câteva paragrafe.

Pe de altă parte, după cum susțin cercetatorii din domeniul respectiv, s-a demonstrat că, și în epoca tehnologiei, tot cititul dezvoltă creierul. Mai mult, există numeroase studii științifice privind impactul activității de citire sau al lecturii asupra dezvoltării copilului, care prezintă rezultate de netăgăduit, care chiar merită a fi luate în seamă de către pedagogi, psihologi, dar și de către părinți.

Să analizăm, în continuare, beneficiile activității de citire/lectură asupra dezvoltării cognitive a copiilor/elevilor, pe care le-am sintetizat din mai multe surse și care sunt prezentate în tabelul de mai jos:

1. Extinderea vocabularului	Cititul (lectura) reprezintă una dintre cele mai bune modalități de a-ți extinde vocabularul. Foarte puțin probabil ca cineva să ia un dicționar și să-l citească din scoarță în scoarță pentru a învăța cuvinte noi. Evident că dicționarele sunt utile, dar le utilizăm punctual pentru a cauta și clarifica anumite cuvinte, nu pentru a ne extinde vocabularul în primă instanță. Comunicarea orală nu are nici pe departe puterea de a lărgi vocabularul unui tânăr pe cât de mult o poate face lectura.
------------------------------------	---

<p>2. Dezvoltarea gândirii</p>	<p>Odată cu însușirea de cuvinte noi, copilul/elevul însușește și concepte noi, iar conceptele sunt instrumente pentru minte, ele îi dezvoltă mintea și capacitatea acestuia de a manipula informații. În lipsa conceptelor, gândirea și dialogul interior ce vine cu aceasta ar fi practic imposibile, ori la un nivel extrem de primitiv. Cu cât cineva cunoaște mai multe concepte, cu atât crește exponențial și capacitatea sa de a procesa eficient informația.</p>
<p>3. Îmbunătățirea abilităților de comunicare, orală și în scris</p>	<p>Acest beneficiu este o consecință care vine „la pachet” cu exinderea vocabularului și dezvoltarea gândirii. Nuanțe, subtilități, precizia în exprimare se obțin doar dacă elevul deține un vocabular pe măsură. În lipsa lui, comunicarea eficientă este imposibilă. Lipsa unui vocabular corespunzător pur și simplu îngrădește capacitatea de comunicare într-un mod fundamental.</p>
<p>4. Antrenament și dezvoltare cognitivă</p>	<p>Întocmai cum sportul reprezintă o formă de antrenament a corpului, la fel, lectura sau cititul reprezintă o formă de antrenament a minții! Citirea activează un număr impresionant de funcții cognitive, incluzând percepția, atenția și concentrarea, memoria, analiza, imaginația, creativitatea și inteligența emoțională. Studiile moderne de imagistică (RMN) au arătat că practic toate zonele importante ale creierului se activează atunci când citim.</p>
<p>5. Cititul reduce stresul</p>	<p>Lectura reduce stresul pentru că abate atenția minții de la propriile probleme și tensiuni și ne transpune în lumea imsginsră, „ficțională” a textului citit. Nu degeaba, una dintre cele mai populare activități de pe plajă este lectura (chiar dacă sunt cărți mai ușoare). Sigur, există și texte tehnice, complexe, din literatura științifică, unde este nevoie de un efort intelectual susținut pentru lectură. Cu aceste excepții, totuși mulți oameni folosesc (și) lectura ca mijloc de relaxare, deconectare și liniștire a minții.</p>

6. Crește capacitatea de acțiune	<p>În măsura în care citind, învățăm lucruri noi (fie în plan conceptual, fie în plan emoțional), devenim mai capabili să (re)acționăm la tot ce se întâmplă! Iar asta ne dă siguranța să ne manifestăm (pro)activ și să ne exprimăm voința în lume. Lectura dezvoltă atât cunoașterea asupra lumii cât și înțelegerea (mai profundă) a acesteia! Ne pune în contact cu situații noi și experiențele altor oameni, din care învățăm ce să facem.</p>
7. Cititul dezvoltă inteligența	<p>Cititul are impact și în ceea ce privește dezvoltarea inteligenței. Studiile efectuate pe gemeni au arătat că în mod clar, cei care aveau abilități de lectură și citeau mai mult încă de mici (începând cu vârsta de 7 ani), au obținut sistematic scoruri mai bune la testele de inteligență privind gândirea abstractă, comparativ cu frații lor gemeni care nu preferau lectura! De asemenea, primii au obținut rezultate școlare mai bune decât cei din urmă.</p>

Informațiile structurate în tabelul de mai sus demonstrează că cititul, într-adevăr, are beneficii remarcabile asupra dezvoltării cognitive a copiilor, tinerilor și chiar a adulților, iar efectele pozitive ale activității de lectură tind să se amplifice în timp. Altfel spus, „cu cât citești, cu atâta crești” (V. Romanciuc), iar cu cât citești mai mult, cu atât această activitate intelectuală devine mai ușor de realizat! Expertiza acumulată în actul tehnic al lecturii, dar și bagajul de noțiuni, concepte și experiențe emoționale acumulate deja, ne fac mai eficienți (aspect valabil, de altfel, pentru orice activitate pe care o exersăm, de la mersul pe bicicletă la condusul mașinii). Asta înseamnă că impactul pozitiv al lecturii crește la același efort investit (care, respectiv, scade).

Așadar, lectura ca fenomen pedagogic, dar și psihologic, cultural și chiar social, a fost, este și rămâne a fi o activitate fundamentală pentru învățare și pentru întretinerea condiției intelectuale a individului, îmbogățirea cunostințelor, dezvoltarea limbajului, pentru cunoașterea indirectă a diferitelor universuri și realități. Oamenii care au o lectură bogată se deosebesc de ceilalți prin nivelul lor de cultură mai înalt, prin experiența lor de viață, care este mai temeinică tocmai datorită lecturilor, gama sentimentelor pe care le trăiesc este mai variată, posibilitatea de a înțelege bucuriile și suferințele altora este mai mare.

Mai mult ca atât, abilitățile de lectură sunt esențiale pentru accesul și promovarea pe piața muncii, or persoanele care dovedesc o insuficientă dezvoltare a acestora își limitează șansele de succes în societatea de astăzi. Vom reaminti, în acest context, o afirmație a lui P. Cornea desprinsă din lucrarea sa *Introducere în teoria lecturii*: Nici computerul, nici televizorul nu vor duce la dispariția

cărții. Lectura va continua să joace un rol cardinal în viața oamenilor; accelerarea progresului tehnic va fi mereu însoțită de remedierea compensatoare a unui spațiu liber pentru închipuire, visare și căutare de sens...

Așadar, prin activitatea de lectură, omul încearcă să descifreze un mesaj, care, ca în orice sistem de comunicare, implicit și în comunicarea literară înseamnă determinarea unui sens, a unei semnificații. Această receptare nu se reduce numai la perceperea exactă a conținutului unui text, ea declanșează multiple procese psihice: în primul rând, un proces de actualizare a vechilor cunoștințe, dar și de noi asocieri datorate noilor idei cuprinse într-un text; în al doilea rând, lectura determină judecăți și raționamente, care consolidează sau duc la descoperire de noi adevăruri; în al treilea rând, descifrarea semnificației unui text înseamnă tot atâtea răspunsuri afective care se traduc prin sentimentul de mulțumire sau stare de desfătare ori nemulțumire, insatisfacție, plictiseală

În concluzie, chiar și în era tehnologiilor, întâlnirea cu cartea rămâne a fi un eveniment cultural, „un ospăț al gândurilor la care oricine este poftit”, iar lectura – o sursă a cunoașterii și un spațiu al căutării. Dacă noi, educatorii, vom ști să trezim interesul elevilor noștri pentru citit, dacă îi vom îndruma, în calitate de părinți, învățători și profesori spre cele mai bune cărți, dacă le vom verifica lecturile și îi vom stimula în acest scop, vom crește generații care vor simți o „sete” permanentă pentru citit, pentru cunoaștere, pentru lărgirea orizontului lor cultural, ceea ce se va răsfrânge pozitiv asupra vieții și activității lor.

3.2. COMPETENȚA DE ÎNȚELEGERE A LECTURII VERSUS ANALFABETISMUL FUNCȚIONAL AL ELEVILOR

Comunicarea literară sau comunicarea scriptică utilizează același material lingvistic, se supune acelorași reguli ale receptării și interpretării, deci poate fi integrată în teoria generală a comunicării. Odată însă cu abordarea pragmatică a învățării, prin adoptarea instruirii în bază de competențe, în paralel cu competența de lectură, mai ales de când se aplică testele PISA, în literatura pedagogică, s-a dezvoltat un concept opus competenței de lectură și cunoscut sub denumirea de *analfabetism funcțional*, care vizează tocmai lipsa unor abilități funcționale la elevii de astăzi, între care și cea privind înțelegere adecvată a unui text citit, fapt care a solicitat o modificare a modelelor, metodologiilor și practicilor de realizare a lecturii școlare.

Trebuie de menționat că, în diferite epoci, au existat diferite modele pedagogice de predare-învățare a literaturii în școală (modelul cultural, modelul lingvistic, modelul social ș.a.), centrate mai mult pe dobândirea de cunoștințe despre textul literar (biografia autorului, contextul în care a fost creat textul), pe analiza literară, stilistică și hermeneutică a acestuia etc.) sau pe condițiile sociale reflectate de acesta decât pe formarea competențelor propriu-zise de lectură ale elevului, implicit și a înțelegerii din lectură.

Timpul însă a modificat perspectivele de abordare a textului literar, a făcut posibilă și încadrarea altor tipuri de texte considerate esențiale în educație, cum ar

fi textul de graniță sau textul nonliterar, astfel că actualmente în didactica lecturii este promovat *modelul comunicativ-funcțional de studiere a lecturii*, orientat spre dezvoltarea personală, spre formarea *lectorului autonom, a cititorului avizat* de literatură. Dezvoltarea prin lectură înseamnă redescoperirea memoriei colective conservate în opere literare, nuanțarea capacităților reflexive, critice, în același timp înseamnă dezvoltarea personală a acestuia prin prisma textului lecturat, maturizarea Eului implicat în dialogul euristic cu sinele formarea gândirii critice și a competențelor de comunicare în baza lecturii.

În această paradigmă, vechile finalități ale studiului literaturii sunt înlocuite cu „obiective mai realiste” (cum ar fi nevoia de înțelegere a celor citite, nevoia de comunicare despre cele citite, înțelegerea individuală, comprehensiunea celui-lalt, dezvoltarea personală etc.), iar întreaga activitate didactică se concentrează asupra relației Eu – Text și a procesului de înțelegere a lecturii, subliniindu-se ideea că, în fond, capacitatea de a înțelege a unui text este individuală și nu mai este determinată doar de gradul de stăpânire a limbii, ci de întreaga structură cognitivă a celui care citește, sensul textului fiind construit de cititorul însuși, prin interacțiunea sa cu textul.

Referindu-se la similitudinile dintre comunicarea interumană și comunicarea literară, filozoful H.G. Gadamer evidențiază faptul că elementul comun al celor două tipuri de comunicare îl reprezintă tocmai *situația comunicațională* care este bază a descoperirilor comprehensionale, de unde importanța *dialogurilor euristice* pentru calitatea comprehensivă a Celuilalt (fie că este vorba de naratorul vorbitor, de un personaj anume sau de lectorul receptor).

Autorul relevă prezența în ambele cazuri a dialogului necesar Eu – Text, subliniind: comunicarea, în general, și cea literară, în particular, nu se realizează decât atunci când informația, mesajul transmis prin textul scris ajunge la receptor, textul în sine fiind „mort” sau neutru, atâta vreme cât nu este citit și, mai ales, înțeles de receptor. Altfel spus, urmele enunțării în mesajul textual nu pot fi „actualizate” decât prin actul comprehensiv și interpretativ al cititorului. De aici, importanța alegerii textelor pentru lectură și a strategiilor didactice proiectate în scop comunicativ și formativ [].

În același context, trebuie să amintim faptul că idealul postmodernității este *omul gânditor*, nu robotul, nu executantul din epoca industrială, ci omul care, înainte de toate, știe să reflecteze, să analizeze cele citite, care poate să aleagă să se informeze din mai multe surse, pentru a relaționa informațiile între ele, pentru a înțelege mai bine fenomenele, evenimentele și faptele în esența lor, care știe să analizeze critic informațiile pe care le citește sau le aude și poate să le aplice în mod autonom și creativ în propria dezvoltare. Acest ideal, construit la nivelul corelației pedagogice necesară între sistemul social global și sistemele educative/de învățământ, este proiectat și la scara sistemului de învățământ din Republica Moldova, care, prin politica sa educațională, s-a angajat să promoveze formarea-dezvoltarea personalității deschise, inovatoare, libere, autonome în gândire și în fapte, competente și creative [Codul Educației].

În corespundere cu acest ideal, Ministerul Educației din Republica Moldova a proiectat, la nivel de curriculum școlar, *un profil de formare* a personalității elevului, care descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul fiecărei trepte de învățământ (primar, gimnazial și liceal) acestea fiind raportate la finalitățile educației, în general, mai puțin însă la cele ale educației literare. Or, un profil de formare trebuie să vizeze *dezvoltarea integrală* a personalității, pe toate dimensiunile educației și să descrie din aceeași perspectivă întreg setul de competențe pe care elevul trebuie să le stăpânească, în diferite etape ale formării sale educaționale, ca urmare a activității învățare, pentru a-și cunoaște și maximiza potențialul, dar și pentru a face față diferitelor contexte din afara spațiului școlar.

Potrivit acestui profil, un absolvent de liceu, de exemplu, trebuie să aibă competențe ce țin de: comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, competențe matematice și de bază în științe și tehnologii, competențe digitale, sociale și civice, dar și privind inițiativa de antreprenoriat, precum și de sensibilizare și exprimare culturală. Nu în ultimul rând, el trebuie să știe cum să învețe și să-și dezvolte aceste competențe pe tot parcursul vieții. Profilul însă nu face nicio trimitere referitoare la competența de lectură a elevului sau a capacității acestuia de a înțelege un text citit, de parcă această abilitate nu mai are vreo importanță în secolul XXI, într-o epocă bazată pe cunoaștere și informare.

Or, trebuie de menționat și acest fapt, anume la capitolul lectură și înțelegerea din lectură învățământul actual din diverse țări atestă mari neajunsuri, după cum arată rezultatele testării PISA. Iar singurele rapoarte care scot la iveală analfabetismul funcțional al elevilor de astăzi, inclusiv al celor din R. Moldova, sunt cele de nivel internațional elaborate de către OCDE (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică), care au loc o dată la 3 ani, care se fac asupra tinerilor de 15 ani din peste 70 de state și analizează mai multe aspecte ale sistemelor educative, inclusiv acesta al analfabetismului funcțional, care se referă la capacitatea elevilor de a înțelege un text citit, de a relaționa idei și informații luate din text între ele, din care să dezvolte alte idei etc.

Cu toate acestea, constatăm, că, deși lectura școlară a fost, este și va fi un factor stabil și un mediu important de formare intelectuală a personalității elevului, implicit și de dezvoltare a competențelor de comunicare ale acestuia, profilul actual de formare al absolventului nu indică nicio finalitate educațională în acest sens, iar la nivelul sistemelor actuale de învățământ a apărut această nouă provocare legată tocmai de activitatea de lectură desfășurată la nivelul școlii – *analfabetismul funcțional*, care este opusul analfabetismului de altădată și care se referă nu atât la elevii care nu știu să citească și să scrie, ci anume la capacitatea acestora de a înțelege ceea ce citesc și, mai ales, de a analiza și comunica în mod eficient ceea ce au înțeles din citit în timp ce prezintă/susțin o idee, identifică o problemă sau încearcă să soluționeze o situație de viață, utilizând informațiile citite.

Așadar, conceptul de analfabetism funcțional se referă la persoanele care, de obicei, știu să citească, dar nu înțeleg bine sau mai deloc ceea ce au citit. Mai precis, o persoană poate să reproducă verbal sau în scris un text, dar nu îl înțelege

suficient pentru a-l putea folosi ulterior ca resursă de informare în reușita unei acțiuni sau în producerea unei performanțe. Altfel spus, elevii recunosc semnele grafice, pot să citească un text, dar conținutul de idei al textului nu este înțeles/apropiat decât, eventual, la un nivel foarte superficial. De aici, se poate deduce că persoanele cu probleme de analfabetism funcțional sunt acele persoane care au urmat școala și care fie au obținut un certificat sau o diplomă corespunzătoare unui anume nivel de educație, dar care nu dețin suficiente competențe de bază, între care și cea de înțelegere a celor citite sau de comunicare eficientă în diverse situații din viața reală.

Funcționarea eficientă a individului în societatea informațională, bazată pe cunoaștere, se presupune însă ca el să aibă și o competență de *literacy*, lipsa căreia tocmai a fost identificată drept una dintre cauzele analfabetismului funcțional al elevilor de astăzi. *Literacy* vine din limba engleză, unde înseamnă capacitatea unei persoane de a citi și a scrie, ceea ce în limba română s-ar traduce prin *alfabetizare*.

De remarcat, pe măsură ce societatea cunoașterii s-a dezvoltat, au sporit și cerințele cu privire la capacitatea persoanei de a face față provocărilor unei lumi extrem de dinamice, iar conceptul de *literacy/alfabetizare* a înglobat mai multe dimensiuni. Astfel, astăzi se vorbește despre diferite niveluri ale alfabetizării unei persoane: *basic literacy*, *functional literacy* și *multiple literacy*, care, în limba română, sunt traduse prin:

- *Alfabetizarea de bază* – capacitatea persoanei de a citi și de a scrie, care generează încredere în sine și motivație pentru dezvoltarea ulterioară. Aceste competențe corespund nivelului 1 – 2 de înțelegere a lecturii vizat prin testele PISA, fiind considerat *un nivel elementar* de înțelegere;
- *Alfabetizarea funcțională* – capacitatea persoanei de a citi, de a scrie, de a înțelege și de a aplica în practică informațiile extrase din text, ceea ce îi permite funcționarea în societate, acasă, la școală și la locul de muncă. Aceste competențe sunt de *nivel mediu* și corespund nivelului 3 – 4 din testele PISA;
- *Alfabetizarea multiplă* – capacitatea persoanei de a folosi competențele de citire, înțelegere și de scriere pentru a produce, a interpreta și a evalua critic texte multimodale (textele care folosesc mai multe sisteme semiotice). Aceste competențe corespund nivelului 5 – 6 din testele PISA care sunt de *nivel superior*.

Menționăm că pentru *literacy*, specialiști și experți români, care au lucrat în diverse proiecte europene pe tema alfabetizării funcționale, au introdus în discursul pedagogic și în practica academică conceptul de *literate*, ca fiind termenul care ar explica cel mai bine înțelesul cuvântului din limba engleză. Așadar, prin *competențe de literate* trebuie să înțelegem: abilitățile unei persoane de a citi un text; de a-l înțelege; de a face conexiunile cu ceea ce știa înainte de citirea textului; de a-și formula un punct de vedere cu privire la ceea ce a citit; de a exprima în scris sau oral punctul său de vedere; altfel spus, de a aplica informațiile/cunoștințele obținute prin lectură în contexte de viață reală, ceea ce i-ar asigura funcționarea în societate.

Din această perspectivă, se consideră că o persoană este alfabetizată funcțional, dacă ea are formate aceste competențe de literație, mai ales cele de nivel mediu și superior, care sunt cruciale astăzi pentru viață, întrucât îi ajută pe cetățeni să culeagă informațiile, să le prelucreze și să posedă cunoștințele necesare, în baza cărora să-și dezvolte capacitățile de reflectivitate, de sinteză și de exprimare, de gândire critică și de empatie. Aceste elemente de comportament verbal și reflexiv sunt considerate ca fiind absolut necesare în procesul de dezvoltare personală și de creare a unei imagini de sine corecte, care pot să conducă ulterior la împlinirea personală și la o participare activă în societatea cunoașterii.

Studiile făcute de OCDE arată că un nivel scăzut al competențelor de literație are ca efect o creștere economică redusă și persoane fără capacitate de sustenabilitate a dezvoltării economice. Din acest motiv, statele membre ale UE și-au propus ca țintă reducerea numărului elevilor de 15 ani, care au dificultăți în domeniul alfabetizării funcționale, la un procent mai mic de 15% până în 2020, iar specialiștii în evaluare administrează o dată la trei ani testele PISA, prin care măsoară nivelurile de competențe atinse, rezultatele obținute însă până la momentul respectiv arată că, la nivel european, unul din cinci elevi are competențe foarte scăzute în domeniul respectiv.

Precizăm că rezultatele PISA reprezintă un studiu comparativ internațional, desfășurat în cicluri triennale, cu scopul de a testa competențele de bază ale elevilor de 15 ani în trei domenii școlare: științe, matematică și citire/lectură. PISA evaluează în ce măsură elevii care finalizează învățământul obligatoriu au acumulat cunoștințe și deprinderi cheie esențiale pentru o participare activă în societățile contemporane. Evaluarea PISA arată nu doar în ce măsură elevii pot reproduce cunoștințe, ci mai ales dacă ei le pot aplica în situații noi atât în cadrul școlii, cât și în viața reală. Respectiv, prin analiza acestor rezultate, programul de evaluare PISA oferă informații pentru politica și practica educațională la nivel de țară, precum și comparativ cu alte state, regiuni, subgrupuri demografice, ceea ce le permite factorilor de decizie să aprecieze eficiența sistemului de învățământ, să stabilească noi obiective pentru acesta, dar și să preia practici de succes aplicate în alte țări.

Dintr-un astfel de un studiu comparativ privind educația în statele membre ale OCDE (Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare) și publicat de Comisia Europeană, aflăm că în România, în 2006 față de 2000, procentul de elevi în vârstă de 15 ani care au fost considerați analfabeți funcțional nu a scăzut, ci, din contră, a crescut de la 41,3% la 53,5%. Pentru comparație, în Finlanda doar 4,8% dintre elevii în vârstă de 15 ani au dificultăți în a înțelege ceea ce citesc, după Finlanda urmează Irlanda, cu 12,1% și Estonia, cu 13,6% [6].

La testarea din 2015, la care au participat 72 de țări, România s-a clasat pe locul 48. Aceste rezultate plasează România pe ultimul loc între țările europene la știința de carte [ro.wikipedia.org 8]. Sub elevii români s-au aflat cei din țări precum Cipru, Moldova, Turcia, Albania, iar în fruntea clasamentului s-au situat tinerii din Singapore, Japonia și Estonia. Rezultatele nu au fost neapărat o

surpriză, dat fiind faptul că nici la testele anterioare elevii români nu au înregistrat performanțe.

Din anul 2010, și elevii de 15 ani din Republica Moldova participă la evaluările PISA, rezultatele însă nu sunt deloc satisfăcătoare. Reieșind din datele raportului „Republica Moldova și Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2015”, elaborat de Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare a Ministerului Educației al Republicii Moldova (Chișinău, 2016), situația privind înțelegerea din lectură sau stăpânirea competențelor de literație se prezintă astfel: doar 42,8% din elevii participanți la testare în 2010 și, respectiv, de 54,2% din totalul elevilor participanți la evaluarea din 2015 au putut realiza itemii propuși în cadrul acestor testări, cei mai mulți dintre aceștia înregistrând performanțe de nivel elementar.

De precizat, elevii din Republica Moldova a participat pentru prima dată la testarea PISA în anul 2010, împreună cu alte nouă state, când, pentru aceste țări, a fost organizat un program special, într-un termen redus și amânat, numit PISA 2009+, în care însă au fost utilizate modalități, criteriile și principiile de administrare a evaluărilor similare celor din PISA 2009. Rezultatele PISA 2009+ sunt relevante pentru Moldova, deoarece reprezintă un punct de reper cu care putem compara rezultatele evaluării din 2015, atunci când Republica Moldova a participat plener la Programul PISA.

Totuși, analiza rezultatelor școlare la testarea PISA din 2015, publicate de OECD, arată că elevii din Republica Moldova au înregistrat unele progrese comparativ cu cele din anul 2010. Potrivit lui A. Topală, șeful serviciului Evaluare al MECC, elevii din țara noastră au obținut în 2015 un punctaj în creștere la toate cele trei domenii testate – matematică, științe și citire/lectură, ceea ce denotă, susține raportorul, sporirea calității învățământului și eficienței politicilor educaționale implementate.

După cum arată acesta, în domeniul citirii/lecturii, elevii din Republica Moldova au obținut în 2015 media de 416 puncte (față de media de 388 de puncte la PISA 2009+), care este însă un indice mai mic decât nivelul mediu (496 puncte) înregistrat la nivelul țărilor membre OCDE, înregistrând același nivel mediu estimat ca și elevii din Albania, Mexic, Thailanda. La PISA 2015, 54,2% dintre elevii din Republica Moldova au fost considerați alfabeți funcțional sau competenți în domeniul înțelegerii din lectură (față de 42,8% la PISA 2009+), atingând progrese nu doar la nivelurile 1^a și 1^b, considerate ca niveluri de înțelegere elementară, ci și la nivelul de înțelegere complexă a unui text citit, unde Moldova a înregistrat o creștere a ponderii elevilor care au reușit să atingă niveluri mai înalte de competență PISA în domeniul citire/lectură și, simultan, o scădere a ponderii elevilor care nu reușesc să atingă nivelul de bază de competență [].

În același timp, în cadrul testărilor naționale la absolvirea gimnaziului, la disciplina limba și literatura română, care este direct responsabilă de formarea competenței de înțelegere a lecturii, elevii de 15-16 ani din Republica Moldova înregistrează o rată de promovare mai mare de 90%, acest rezultat însă, raportat la

aceeași perioadă de referință, nu se confirmă și în cadrul testărilor internaționale PISA, acolo elevii nu înregistrează un rezultat mai mare de 57,3%.

Plecând de la aceste discrepanțe, dar, mai ales, pentru a înțelege mai bine ce abilități ale elevilor de 15-16 ani sunt testate prin Programul PISA, în cele ce urmează prezentăm caracteristicile competenței de înțelegere a lecturii, urmată de descrierea nivelurilor de competență evaluate la lectura unui text și a caracteristicilor fiecărui nivel de competență (adaptare după Walker, 2011):

Competența de lectură		Unități de competență supuse evaluării (pe niveluri taxonomice)	
Nivel de competență	Tip de text propus spre lectură	Recunoaștere, interpretare și integrare	Reflectare și evaluare
Nivelul 1 a	Text simplu, cu idei clar exprimate	A recunoaște o idee simplă, reluată de mai multe ori (eventual cu imagini), a interpreta o frază într-un text scurt pe un subiect cunoscut	La acest nivel nu se solicită itemi de reflectare și evaluare.
Nivelul 1 b	Text simplu, cu idei clar exprimate	A recunoaște tema/mesajul/scopul autorului într-un text cu subiect cunoscut, când aceste informații solicitate sunt evidente.	La acest nivel nu se solicită itemi de reflectare și evaluare.
Nivelul 2	Text simplu, cu idei clare, dar care solicită relaționarea ideilor și deducție pentru o înțelegere globală	A identifica ideea principală a textului, clarificând raporturile cu celelalte idei din text. A explica semnificațiile unor propoziții/fraze din cadrul unor părți limitate de text, când informația nu este evidentă și sunt necesare anumite deducții.	A face o legătură simplă între informația din text și cunoștințele generale.
Nivelul 3	Text complex cu informații concurente	A integra mai multe părți ale unui text cu scopul de a identifica ideile principale, a clarifica o relație între idei, a preciza semnificația unui cuvânt sau al unei fraze. A compara, a opune sau a categorisi idei, luând în considerare criterii multiple.	A face legături sau comparații între informațiile din text și alte cunoștințe sau a explica particularitățile textului dat, făcând trimitere la experiențe personale.
Nivelul 4	Text complex cu incertitudini și idei formulate negativ	A genera concluzii pe baza textului, pentru a înțelege și aplica categoriile lui într-un context nou, neobișnuit, cercetând semnificația unei secvențe, prin luarea în considerare a întregului.	A utiliza cunoștințe formale sau publice pentru a emite o ipoteză sau a evalua critic un text. A demonstra înțelegerea cât mai exactă a unui text mare și complex.

Nivelul 5	Text complex cu idei contradictorii	A demonstra înțelegerea deplină și detaliată a unui text. A prezenta nuanțat sensul/mesajul. A descrie exemple dispuse arbitrar, folosind deducția. A generaliza categorii, pentru a descrie relațiile dintre părți de text.	A face analiza unui text complex, folosind cunoștințe specializate, pentru a demonstra înțelegerea profundă a acestuia. A face analiza critică și evaluarea contradicțiilor potențiale sau reale în textul dat.
Nivelul 6	Text complicat pe un subiect necunoscut, cu idei abstracte, neobișnuite, care solicită valorificarea unor informații concurente	A genera rezumativ categorii de interpretare a textului dat. A formula concluzii multiple, comparații și idei contrastive, detaliate și concrete. A demonstra o înțelegere deplină și detaliată a întregului text sau a anumitor secvențe, a implica integral informația din mai multe texte.	A face analiza sau evaluarea critică a unui text complicat pe un subiect necunoscut, luând în considerare perspective sau criterii multiple, folosind concepte complexe din text. A genera categorii pentru evaluarea elementelor textului, luând în considerare timpul actual.

După cum reiese din conținutul inserat în tabelul de mai sus, tipologia textelor propuse spre evaluarea înțelegerii lecturii în cadrul testelor PISA este foarte diversă și cu grad crescând de complexitate, iar itemii de evaluare urmăresc obiective total diferite de obiectivele evaluării competențelor de lectură la testările naționale, de unde putem deduce ca rezonabilă lipsa de pregătire a elevilor în acest sens, precum și dificultățile legate de rezolvare a acestora, respectiv, rezultatele modeste ale elevilor din Republica Moldova la evaluările PISA, care, pur și simplu, nu sunt antrenați, prin activități de învățare, să rezolve astfel de itemi.

În aceste condiții, este firesc să ne întrebăm: în ce măsură curriculumul actual de limba și literatura română, care a fost dezvoltat din perspectiva competențelor-cheie, inclusiv a prevederilor Cadrului european comun de referință pentru limbi, care promovează diversitatea practicilor de lectură, creșterea graduală a complexității textelor și antrenarea elevilor în lectura altor tipuri de texte, nu doar a celor literare, ci și nonliterare, cum sunt aceste recomandări implementate în documentul respectiv și eșalonate pe traiectul învățării, dar, mai ales, în ce măsură competențele de lectură specifice disciplinei date sunt corelate, prin activitățile de evaluare propuse cu cele vizate prin testele PISA?

Or, în conformitate cu recomandările oferite în acest sens de Cadrul european comun de referință pentru limbi, care este un document de prim rang în ceea ce privește elaborarea unor standarde privind comunicarea și lectura școlară, pentru conceptorii de curriculum și manual școlare sunt sugerate următoarele tipuri de texte funcționale în ceea ce privește formarea abilităților de lectură:

- la nivelul A1 vorbitorului i se cere să citească anunțuri, afișe și cataloage (de exemplu, Pagini de aur); să scrie o carte poștală, să completeze un formular simplu.

- La nivelul A2 – să citească reclame, prospecte, meniuri, pliante, anunțuri, inventare, orare.
- La nivelurile B și C – scrisori, pliante, documente oficiale scurte, graffiti, indicații și instrucțiuni, regulamente, contracte, bilete, orare, meniuri, etichete și ambalaj, cărți de vizită, dicționare monolingve și bilingve [CECRL, 48].

Raportat la această recomandare privind multitudinea de texte nonliterare, trebuie de menționat că actualul curriculum de limba și literatura română stipulează în mod explicit doar cererea, formularele tipizate, anunțul și invitația. Prin urmare, iată o sursă de inspirație pentru creatorii de curriculum privind o posibilă dezvoltare a curriculumului disciplinar din perspectiva formării competenței de lectură a textului nonliterar.

Așadar, atât programul PISA, cât și recomandările CERCL impun o schimbare de strategie didactică în ceea ce privește formarea metodologică a competenței de lectură realizată în cadrul orelor de limba și literatura română, precum și în cadrul celorlalte discipline lingvistice, dar și a tuturor disciplinelor de învățământ, unde lectura textului (științific, explicativ, injonctiv etc.) prevalează ca metodă de învățare, astfel încât, la nivel de profesor, această schimbare de metodologie să conducă la o restructurare a practicilor de verificare a înțelegerii din lectură pe cele mai diverse tipuri de texte, cu itemi structurați pe niveluri taxonomice din ce în ce mai complexe, cum sunt cele verificate prin testele PISA.

De remarcat, în țările membre OECD, în 2015, indicele mediu de înțelegere a lecturii unor texte a fost de 79,9%, iar itemii de citire/lectură implica înțelegerea și utilizarea informațiilor din textele scrise, dar și a celor în format electronic, când pe primul loc s-au situat elevii din Singapore, urmați de această dată de cei din Hong Kong, Canada, Finlanda, Irlanda, Estonia, iar ca indicator de creștere graduală a rezultatelor elevilor la PISA a fost stabilită o creștere de la 78% la 93 % până în 2020 din media OECD.

O altă remarcă, dacă până acum, testarea se făcea strict pe domeniile „Citire”, „Matematică” și „Științe”, atunci, începând cu anul 2018, Programul PISA urmărește deja evaluarea competențelor cheie stabilite la nivel european (Bruxelles, 22 mai 2018) ca necesare de format prin învățământul general: competențe de alfabetizare; competențe multilingvistice; competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; competențe digitale; competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; competențe cetățenești; competențe antreprenoriale; competențe de sensibilizare și expresie culturală; astfel încât rezultatele obținute să ofere răspunsuri la unele întrebări, care ni se par esențiale pentru politica educațională, cum ar fi, de exemplu:

- Cât de bine sunt pregătiți elevii pentru viață și pentru inserție pe piața muncii în societăți culturale diverse și într-o lume globalizată?
- Cât de mult sunt expuși elevii la știri din întreaga lume și în ce măsură înțeleg și analizează critic teme interculturale și globale? Care sunt diferențele majore de înțelegere la nivelul populației, din această perspectivă?

- Ce abordări sunt folosite la școală, pentru ca elevii să fie educați pentru diversitate culturală și cum valorifică școlile diversitatea pentru a forma elevilor o astfel de competență, cum este „competența interculturală”?
- Cât de bine sunt pregătite școlile să facă față prejudecăților și stereotipurilor? *Etc.*

Considerăm că aceste întrebări de politică educațională ar trebui să ne intereseze și pe noi, ca țară participantă în Programul PISA, dar, mai ales, să avem grijă să-i pregătim pe elevii noștri în această perspectivă, iar sistemul de competențe proiectat de MECC pentru profilul de formare al absolventului de învățământ general din R. Moldova ar trebui corelat neapărat cu sistemul de competențe supuse evaluării PISA, astfel încât preocupările metodologice pentru calitatea elevului format pentru viață să devină o realitate educativă și la noi.

Totodată, în activitatea de formare-evaluare a competențelor de lectură ar trebui de ținut cont și de faptul că în viața reală oamenii citesc nu doar texte literare, de aceea testarea PISA la înțelegerea din lectură include texte de cele mai diverse tipuri (de exemplu, texte continui/noncontinui, cărți tipărite, dar și texte pe foi, pliante, forumuri on-line și fluxuri de știri, pe care trebuie nu doar să le citești, ci și să le înțelegi și interpretezi, aplici etc.), prin urmare, elevii trebuie învățați să citească și texte multimodale, să le înțeleagă, să aplice în viața curentă informațiile culese, adică să abordeze critic și creativ orice text lecturat.

În concluzie, abordarea funcțional-pragmatică a educației impune schimbarea din aceeași perspectivă a activității de pedagogice de formare și evaluare a competenței de lectură, iar corelarea acestei activități la nivel de proiectare curriculară și realizare didactică în practica educațională cu testările PISA a domeniului respective poate conduce la diminuarea analfabetismului funcțional al elevilor, care, prin de regulă, știu să citească, dar nu înțeleg bine sau mai deloc ceea ce au citit pe suporturi diferite. Alfabetizarea funcțională efectuată prin activități de citire/lectură presupune mai mult decât simpla decodare a mesajului unui text: aceasta vizează și capacitatea de a relaționa informațiile dintr-un text, dar și valorificarea unor informații concurente, interpretarea nu doar a unui text literar/nonliterar, ci și a unui mesaj transmis printr-un panou publicitar, lectura și înțelegerea unei instrucțiuni, a unei hărți, dar și capacitatea de orientare după un plan, aplicarea unei scheme dintr-un cărțuț ce însoțește un aparat etc., ceea ce înseamnă că educația contemporană, prin curriculumul școlar, trebuie să-i formeze elevului toate aceste deprinderi de lectură funcțională.

3.3. COMPETENȚA DE LECTURĂ: STRUCTURĂ, MEDIU DE FORMARE ȘI FINALITATE A EDUCAȚIEI LITERARE

Perspectiva pragmatică din care este analizată actualmente activitatea pedagogică de formare-evaluare a competențelor școlare, implicit și a celei de lectură ca bază pentru învățare și pentru comunicare, se întemeiază pe conceptul de competență școlară, promovat prin Codul Educației, Cadrul de Referință al Curricu-

lumului Național și curriculumul școlar, având ca imperativ dezvoltarea personalității elevului în baza unui sistem de competențe funcționale, care să permită ulterior participarea activă a individului la viața socială și economică.

În această perspectivă, conceptul de competență școlară, care este pus actualmente la baza dezvoltării curriculumului național, are în vedere eficientizarea activității de formare-dezvoltare a personalității elevului, prin înzestrarea acestuia cu un sistem de competențe școlare, care înglobează *cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații*. [Cadrul]

Definiția precizează resursele sau ingredientele de bază din care se formează pedagogic o competență școlară, acestea se referă la: *cunoștințe disciplinare* (a ști), *capacități* sau *deprinderi/abilități specifice disciplinei* (a ști să faci) și *atitudini, valori* (a ști să fii, a ști să devii), resurse pe care elevul trebuie să le achiziționeze prin intermediul activităților de predare-învățare-evaluare la toate disciplinele de instruire. Iar pentru ca o competență școlară, inclusiv cea de lectură, să fie considerată ca posibil a fi formată, o condiție sine-qua-non o reprezintă *situația didactică de învățare* creată special de profesor în care elevul este pus să mobilizeze și să integreze aceste ansambluri structurate de cunoștințe, capacități/abilități și atitudini în vederea rezolvării unei probleme date.

Așa cum orice concept educațional luat în dezbatere pleacă de la definirea obiectului luat în discuție, definim competența de lectură/lectorală drept *un ansamblu integrat de cunoștințe literare, capacități de lectură (comprehensională, de analiză, interpretare, apreciere)* și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan într-o activitate concretă de lectură în vederea soluționării unei probleme impusă de o situație școlară sau socială. Plecând de la această definiție, evidențiem și elementele structurale ale competenței de lectură, care se constituie din următoarele componente de bază:

- *Cunoștințe* (din teoria literaturii: despre opera literară, curentul literar în care aceasta se încadrează, elementele de structură ale operei, mesajul operei, limbajul operei, cunoștințe despre autor, cunoștințe despre lume, despre sine etc.);
- *Capacități (abilități, deprinderi)* de: înțelegere/ascultare/receptare (a textului), recunoaștere și identificare (a tipului de text citit, a ideilor principale, a noțiunilor literare, a personajelor etc.); analiză și interpretare (a unei secvențe de text, a unui fapt sau fenomen literar); caracterizare (a unui personaj); rezumare (a unui text narativ); apreciere (a unui text lecturat, a unui personaj, a stării personale postlecturale etc.);
- *Atitudini*, care se referă la valorile transmise prin textul literar, sentimente provocate de opera literară, trăirile personale formulate de cititor în legătură cu problematica textului lecturat, opinii și aprecieri personale ale fenomenelor literare (cu referire la personaj, autor, mijloace de expresie etc.) [A.P.4, p. 64].

Am evidențiat aceste elemente structurale ale competenței de lectură nu atât pentru o fundamentare științifică a conceptului, cât, mai ales, pentru a pune în

lumină complexitatea dimensiunilor de formare a finalității date, competența în sine reprezentând o logică a complexității, iar cea de lectură – o pluralizare controlată pedagogic a procedurilor de organizare a lecturii și de producere a cunoașterii artistice prin opera literară.

Pe de altă parte, precizăm că definiția dată se referă strict la domeniul de activitate *lectură literară*, proiectată să se realizeze prin două tipuri de activități tradiționale evidențiate de Vl. Pâslaru: *receptarea artistică* a textului literar, activitate ce implică cunoașterea artistică, și *cercetarea textului* – activitate ce include formarea capacităților de *analiză, comentare, interpretare, apreciere, re-creare, comunicare*, acestea aparținând cunoașterii științifice [2013, p. 83] și nu are în vedere activitatea de lectură ca bază a învățării, care este mult mai largă, fiind prezentă în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ, or fiecui manual școlar include, la orice temă de studiu, și texte suport pentru însușirea cunoștințelor necesare.

Totodată, am dorit să evidențiem complexitatea structurală a competenței de lectură, care este una generală, ca și competența de comunicare, și care poate fi desfăcută în: *competența de înțelegere* (globală și detaliată) a textului lecturat, *competența de interpretare* a textului, *de argumentare a apartenenței textului* dat la gen și specie literară etc., prin care se are în vedere producerea unei varietăți de texte *interpretative*, dar și *imaginative, reflexive* etc., complexitate manifestată plural și în fiecare caz atât la nivel de cunoștințe, cât și de capacități, nemaivorbind de atitudini, emoții, stări afective formarea cărora este la fel de importantă în special la proiectarea și realizarea activității pedagogice de formare-evaluare competenței de lectură.

Aceste dimensiuni ale activității pedagogice de formare a competenței de lectură, evidențiate încă în primul curriculum de limba și literatura română [V.P. 1997], sunt valorificate și în curriculumul de Limba și literatura română – ediția 2019, unde se subliniază că activitățile de predare – învățare – evaluare trebuie astfel proiectate și realizate, încât să asigure, prin diversitatea lor formativă, **interesul permanent al elevului pentru performarea sa ca vorbitor și cititor elevat, cult, pentru stimularea și dezvoltarea sa ca receptor/producător de mesaje și interpret de texte diverse, ce au o funcționalitate evidentă în contextul actual** [CLLR, 2019, p. 5]. Curriculumul reiterează ideea că disciplina Limba și literatura română este responsabilă atât pentru formarea competenței de comunicare, ca finalitate a educației lingvistice, cât și pentru formarea competenței de lectură, ca finalitate a educației literare, iar curriculumul disciplinar este documentul de bază ce normează activitatea pedagogică de formare-evaluare a competențelor comunicativ-lingvistice și literare-lectorale.

De menționat, în literatura română de specialitate, preocupările științifice pentru formarea cititorului cult/elevat, prin studiul operelor literare de valoare, realizată prin intermediul lecturii literare, ar putea fi încadrate în a doua jumătate a secolului XIX – secolul XX, începând cu criticul literar C. Dobrogeanu-Gherea, care a demonstrat valoarea egală a cititorului și a scriitorului, afirmând că „publicul cititor e tot așa de important ca și scriitorii” și că „o literatură fără cititori ar fi un

nonsens”. La rândul lor, cercetători precum P. Cornea, V. Goia, I. Drăgătoiu au stabilit etapele de valorificare a textului literar și au descris metodologia de lucru asupra textului, iar C. Parfene a evidențiat: calitatea de cititor antrenează implicit dezvoltarea percepției, imaginației, a gândirii artistice a elevului, valorificarea și dezvoltarea potențelor de creativitate.

La sfârșitul sec. XX, ideea interrelația *operă literară – cititor* se inversează în formula *cititor – operă literară*, realizată exclusiv prin comunicarea literară și asigurată preponderent de limbajul poetic, totodată *cititorul* este investit cu statutul de *subiect creator* sau *al doilea subiect al operei literare*, această valoare fiind manifestată în două planuri: planul operei (cititorul re-crează opera) și planul subiectului receptor (cititorul se creează pe sine, își sporește valoarea). Cele două planuri ale creației-receptării interacționează, astfel încât re-crearea operei literare condiționează valorificarea cititorului și a nivelului său de dezvoltare (general-culturală, estetică, literară) [Vl.P., 2013].

Aceste schimbări de paradigmă au condus la reconceptualizarea predării-învățării-evaluării literaturii în școală din perspectiva formării elevului cititor ca subiect al operei literare, care, în R. Moldova, a fost realizată de cercetătorul Vl. Pâslaru, cel care a fundamentat în acest scop un nou domeniu educațional, intitulat *educația literar-artistă* (ELA), a formulat obiectivele și finalitățile educaționale ale acestui domeniu – formarea cititorului cult de literatură și a competențelor literare-lectorale, pe care le-a transpus în standarde educaționale care precizează *ce și cât* trebuie să învețe elevii, pentru a se forma în calitate de cititori culți de literatură, a stabilit conținuturile literare și sistemul de metode privind aplicarea ELA în procesul de învățământ, toate acestea fiind sintetizate apoi într-o teorie a educației literar-artistice [Vl.P.].

Dintre cercetările pedagogice, care au dezvoltat ideile și conceptele ELA și au scos în evidență valoarea elevului cititor ca al doilea subiect creator al operei literare, respectiv, și a competențelor formate prin ELA mai relevante ni se par a fi următoarele lucrări: „Introducere în teoria educației literar-artistice” de Vl. Pâslaru (2001); „Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise” de A. Pamfil (2002); „Metodica predării literaturii române” de C. Șchiopu (2009); „Didactica lecturii. Interacțiunea elev – operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice” de M. Marin (2013); „Didactica textului în rețea” de A. Ghicov (2017).

Acum, când ne aflăm la o nouă etapă de dezvoltare a curriculumului școlar, în general, și a celui de limba și literatura română, în particular, apar întrebări de tipul: *Cum ar trebui să se predea astăzi literatura? Ce tipuri de texte ar trebui incluse în programa școlară? Ce metode și mijloace pedagogice trebuie aplicate pentru a eficientiza studiul literaturii în școală? Ce competențe trebuie formate prioritar prin activitatea de lectură* ș.a., ele devenind tot mai preocupante pentru cercetătorii și metodiștii în domeniu. Evident, răspunsurile la aceste și alte întrebări trebuie căutate în chiar miezul disciplinei, adică pornind de la scopul și finalitățile acesteia, dar și de la noile tendințe, viziuni și modele privind predarea literaturii

în școală, cum ar fi, de exemplu, *literaritatea, lectura pragmatică, analfabetismul funcțional* ș.a., acestea sugerând noi perspective de abordare a textului, precum și necesitatea unei reconceptualizări a practicilor de lectură școlară.

Astfel, referindu-se la modelul tradițional de orientare a predării literaturii din perspectivă diacronică, teoreticianul și criticul literar francez cu renume mondial R. Barthes a optat întotdeauna în favoarea literarității textelor, subliniind: „Operele literare trebuie considerate din perspectiva textului și nicidecum din cea a genezei, diacronic nu se poate afirma nimic decât simplul fapt că operele se succed”. Numeroase studii ulterioare au împărțit punctul de vedere al lui Barthes, pronunțându-se împotriva „modelului perimat” de predare, iar tehnicile tradiționale de comentare-explicare a textului și disertația folosite în calitatea lor de formule de evaluare în procesul predării tradiționale a literaturii în școala franceză vin să confirme practicile defectuoase de învățare a literaturii de către elevi, prin cunoașterea biografiei autorului, a textui și contextului în care a fost scris și redactarea unor texte despre cele învățate [apud C. Șchiopu].

La noi, reconceptualizarea predării-învățării literaturii în școală s-a produs odată cu fundamentarea de către Vl. Pâslaru a noului concept educațional *educație literar-artistică* (ELA), adoptarea modelului comunicativ ca bază pentru realizarea studiului integrat al limbii și al literaturii (educație lingvistică *plus* educație literar-artistică, ambele subordonate modelului comunicativ), care au schimbat total paradigma de predare a celor două discipline integrate, deplasând accentul de pe cunoștințe pe competențe și având ca finalitate *formarea pedagogic orientată a vorbitorului cult și a cititorului avizat de literatură*.

În planul receptării textului, alături de știința despre text, care pune accent deosebit pe *textualitate*, se dezvoltă și conceptul de *literaritate* a textului, care se referă la valorile estetice ale unui text sau la *poeticitatea* textului și vizează capacitatea acestuia de a fi literar sau nonliterar, iar în planul comunicării despre text, s-a trecut de la *comunicarea scriptică*, predominant reproductivă, la *comunicarea interpretativă* sau la *vorbitul despre text*, respectiv, dat fiind că s-a schimbat și rolul elevului cititor, care nu mai este perceput doar ca *receptor* pasiv, ci și ca *interpretator* activ al textului, dar și ca *apreciator/evaluator*, precum și în calitatea sa de *producător de noi sensuri* și semnificații ale textului lecturat.

La fel, s-au schimbat și practicile de lectură, care nu se mai raportează strict la textul literar, ci s-au extins și asupra textului nonliterar, funcțional, precum și asupra textelor de graniță sau, mai nou, chiar a textelor electronice/multimodale.

Aceste schimbări de paradigmă privind abordarea textului, parvenite dinspre teoriile textului, ale științei literaturii, teoriile lecturii și ale literarității, scot în evidență dinamica studiilor realizate astăzi despre text, care a fost sesizată de S.M. Ardeleanu încă în 1995 ca o direcție de reorientare dinspre o gramatică narativă spre una interpretativă de tip *investigație textuală*, în care textul trebuie perceput ca un anume mod de funcționare a limbii (*textul este limbă*), deci el trebuie privit ca un ansamblu finit și structurat de semne, prin care se comunică ceva, despre ceva și într-un anume scop.

Respectiv, aceste modificări de viziune asupra lecturii textului au condus la apariția a două domenii antinomice – *literarul* și *nonliterarul* și activitatea de lectură reconfigurări ale a

Respectiv, la nivelul didacticii lecturii, a fost conturat un nou model de predare-învățare a literaturii în școală, structurat pe conceptele de *lector/cititor*, *textul-discurs* (literar/nonliterar) și *contextul* în care s-a produs acesta, toate fiind subordonate scopului comunicării, iar în ceea ce privește cartografierea textului au apărut două domenii antinomice – *literarul* și *nonliterarul* prin care conceptul de lectură literară s-a extins spre lectura textelor nonliterare/funcționale, acest model orientând practicile de lectură școlară spre o lectură mai pragmatică a textelor de cele mai diverse tipuri și spre dezvoltarea comunicării literare.

În acest model, lectura comprehensivă și interpretativă a textului apare ca un proces personal, activ și holistic, proces ce presupune interacțiunea a trei factori: cititorul, textul și contextul lecturii, de unde și denumirea modelului didactic de „triunghi al lecturii”, în care textul literar/nonliterar este plasat în centrul „situației de discurs” care l-a produs și-l produce continuu, textul-discurs aflându-se la intersecția a două procese: cel al enunțării/comunicării, care vine dinspre autor, și cel al receptării/interpretării, care vine dinspre lector. Textul este, așadar locul de întâlnire în care „dialoghează” autorul și contextul enunțării, pe de o parte, cu receptorul și contextul interpretării, pe de altă parte. Respectiv, literaritatea sau capacitatea unui text de a fi literar trebuie înțeleasă ca un „raport contractual” între autor/text, receptor și context.

De menționat, toate aceste schimbări de paradigmă au impus dezvoltări pe toate elementele structurale ale curriculumul disciplinar, care reiterează ideea că elevul rămâne a fi plasat în centrul tuturor activităților de formare pedagogică, dar că, în raportul *operă – cititor*, privilegiat este totuși elevul cititor și dezvoltarea sa individuală, dezvoltare însemnând achiziționarea de către elev a competențelor vizate – înțelegerea de text și *producerea de text*, precum și a atitudinilor necesare astăzi personalității în creștere.

Totodată, se precizează că materiile de predat (sistemele și fenomenele limbii, operele și fenomenele literare) trebuie interpretate nu numai ca valori imanente, ci și ca valori care sunt produse prin activitatea de învățare, comunicativă și literară a elevilor (*valoarea in actu*), dar și că aria lecturii se va extinde dincolo de granițele textului literar, ceea ce impune din partea profesorului structurarea unor scenarii didactice focalizate asupra elevului cititor și asupra proceselor prin care se constituie sens în actul lecturii.

Așadar, în procesul de elaborare a noului curriculum la disciplina Limba și literatura română (ediția 2019) s-a ținut cont de tendințele dezvoltărilor curriculare înregistrate pe plan internațional și național, dar și de abordările postmoderne în didactica limbii și în didactica literaturii, precum și de necesitățile de adaptare a finalităților curriculumului disciplinar la așteptările societății și la nevoile de formare ale elevilor.

În ceea ce privește modelul de studiere a literaturii în școală și practicile de formare a elevului-cititor, implicit și a competenței de lectură a acestuia, trebuie de menționat că, în ultimii 20 de ani, la nivel internațional, dar și național, s-au elaborat mai multe cercetări în care modelul tradițional de predare-învățare a literaturii în baza diacronismului istoric este supus criticii, fiind considerat unul „perimat”, pentru a mai fi promovat prin intermediul programelor și manualelor școlare. Astfel, s-a produs o „desacralizare a textului literar”, ceea ce a impus „coborârea lui de pe piedestalul istoriei literaturii”, pentru a deveni „în mod esențial un spațiu al limbajului, al comunicării și al interpretărilor multiple pe care le admite polisemia discursului literar” [apud C. Șchiopu, 64].

Drept urmare, la nivelul didacticii lecturii a fost dezvoltat modelul comunicativ-funcțional de predare-învățare a literaturii, care, potrivit A. Panfil, a schimbat radical paradigma limbii și literaturii române, impunând redimensionarea acestor domenii tradiționale de conținuturi – limbă și comunicare, ambele așezate acum sub cupola comunicării, din perspectiva unei abordări funcționale, asociate cu imperativele actuale ale educației și formării și a pretins o nouă cartografiere a disciplinei, solicitând o viziune mai pragmatică asupra literarității, cu accent pe valorificarea strategiilor de lectură comprehensivă, a conceptelor de *lectură pragmatică*, *lector autonom* și *text discurs*.

Această modificare de paradigmă a impus nu numai constituirea unei didactici a oralului, ci și o reconfigurare a didacticii literaturii din perspectiva noilor teorii ale textului și lecturii. Respectiv, alături de textul literar a apărut nonliterarul, această schimbare solicitând o integrare a textului nonliterar în seria conținuturilor învățării, ca fiind necesară și funcțională în activitățile de analiză și de producere de text. Totodată, schimbarea a impus proiectarea unor demersuri didactice de lectură care să dezvolte relația dialogică *cititor – text* și să valorifice, în primul rând, sensul construit de cititor în actul lecturii, să valorizeze deopotrivă procesul lecturii și textul care îl face cu putință, în al doilea rând, să conducă la asimilarea unor strategii de lectură capabile să transforme elevul în cititor autonom.

De aici, importanța activității de lectură pentru înțelegerea celor citite în paradigma generală a învățării, precum și necesitatea proiectării strategiilor de formare-dezvoltare a elevului ca cititor autonom pentru înțelegerea diverselor tipuri de texte (artistice, științifice, publicistice etc.) cu care acesta vine în contact prin învățarea disciplinelor de studiu, în cadrul învățării formale, dar și al celor parvenite prin învățarea nonformală și informală, de unde și nevoia unei metodologii de realizare a activităților de lectură autentică desfășurate în diferite scopuri, care este necesară atât elevului cât și adultului pe parcursul întregii vieți.

Trebuie de menționat faptul că integrarea textului nonliterar în procesul didactic de formare a competenței de lectură este dictată de cerințele instruirii și evaluării autentice, la care ne-am referit în capitolul I, din perspectiva cărora, între activitățile, procesele și necesitățile de învățare școlară autentică, lectura ca tip de învățare ocupă locul central ca activitate de dezvoltare intelectuală, dar și ca necesitate spirituală de formare-dezvoltare a personalității, de aceea competența de lectură, mai ales, de înțelegere a lecturii, a fost considerată dintotdeauna

o condiție a reușitei elevului în școală, apoi – un mijloc de acces la cunoașterea generală și, în sfârșit, la cunoașterea specializată.

În viața sa de școlar, elevul citește pentru a îndeplini mai toate funcțiile actului de lectură: el citește pentru a se informa, pentru a învăța un anumit conținut, pentru a cunoaște mai mult despre ceea ce îl interesează, dar și pentru a înțelege specificul construcției diverselor tipuri de texte, pe care trebuie să le producă, iar în ceea ce privește textul literar, elevul trebuie să citească pentru a descifra semnificația acestora, a face ceva cu datele din text sau a zice ceva în legătură cu ceea ce a citit; nu în ultimul rând, el citește pentru a se informa, pentru a cerceta, pentru a găsi un răspuns la o întrebare care îl frământă sau o soluție de rezolvare a unei probleme, dar și pentru a-și imagina, a aprecia, a produce sensuri globale sau parțiale în baza textelor lecturate etc.

În acest sens, activitatea de lectură școlară trebuie înțeleasă ca un tip general de învățare, care se realizează în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ, dar într-un limbaj specific fiecărui obiect de studiu, adică utilizând limbajele specifice, de aceea competența de înțelegere a unui text citite/lecturat, indiferent de caracterul său literar sau nonliterar, ar trebui considerată una transdisciplinară și urmărită transversal prin toate activitățile de formare și evaluare, ca una dintre finalitățile de bază ale procesului educațional, în general, și ale educației lingvistice și literare, în particular, aceasta fiind vizată în mod special în ultimul deceniu prin programul internațional de evaluare PISA.

Plecând de la caracterul general, transversal al învățării prin activități de lectură școlară, având în vedere diversitatea actelor de lectură realizate de elev în mediul școlar, dar și dincolo de pereții școlii, specialiștii în teoria și didactica lecturii [3, 7, 8] evidențiază mai multe tipuri de lectură școlară pentru care ar trebui să fie pregătit elevul:

- a) *lectură de informare*, prin documentare și cercetare, în cazul istoriei, geografiei, biologiei etc., care este, în fond, o lectură de înțelegere și explicativă;
- b) *lectură literară*, realizată în cadrul disciplinelor limba și literatura română, limbile materne, limbile străine, care poate fi: lectură comprehensivă sau de înțelegere, lectură comprehensivă și interpretativă, lectură metodică etc.;
- c) *lectura de descifrare* a simbolurilor, formulelor, graficelor sau a schemelor, în cazul fizicii, matematicii, chimiei, informaticii;
- d) *lectura notelor muzicale* pe un portativ sau *de descifrare a unei imagini*, în cazul artelor plastice;
- e) *lectura de destindere/de plăcere sau recreativă*; etc.

Plecând de la această multitudine a tipurilor de lectură și a diversității textelor lecturate de către elev, dar mai ales având în vedere că *textualitatea este caracteristica de bază a oricărui limbaj*, în ultimii ani, s-au înmulțit cercetările despre lingvistica textului, lectură ca instrument al învățării și rolul acesteia în dezvoltarea cognitivă a individului, metodologia lecturii și a valorificării textului în școală, strategiile lecturii etc., în care se încadrează și cercetările realizate la noi de T. Cristei, care a fundamentat științific și a demonstrat, prin experimentul peda-

gogic, necesitatea și posibilitatea formării competenței textuale la elevii de liceu, precum și cea efectuată de A. Ghicov, care a revitalizat lingvistica textului în context didactic și a elaborat o didactică a textului în rețea.

Totodată, de când textul nonliterar, datorită modelului comunicativ-funcțional, a pătruns în programa și manualele școlare de limba și literatura română, cercetătoarea A. Panfil evidențiază necesitatea abordării literarului și nonliterarului într-o *perspectivă integratoare*, demonstrând existența unor zone de confluență ale acestor două categorii de texte, reprezentate de structurile textuale prototipice, și se avansează necesitatea realizării unei *lecturi pragmatice* a discursului literar/discursului nonliterar, subliniind că această schimbare de perspectivă impune un efort sporit de construcție metodologică în vederea pregătirii elevilor pentru înțelegerea și a altor categorii de texte, adică nu doar celor literare, dar și non-literare, precum și a celor ce fac parte din literatura de frontieră) [A.P., Perspective, 2, 2004].

În aceeași viziune, M. Mureșan optează pentru o lectură pragmatică chiar și a textului literar, subliniind că introducerea conceptului de *literaritate* a reprezentat primul pas în acest sens, ea descrie și prezintă unele practici de abordare pragmatică a unor texte literare prin valorificarea *literarității*, sugerând că astăzi ar fi mai adecvată o discuție despre comunicarea literară și comunicarea nonliterară decât una despre textul literar versus textul nonliterar. Autoarea argumentează: calitatea unui text de a fi literar sau nonliterar nu este o caracteristică imanentă a textului respectiv și deci nu e „decisă” exclusiv de planul lingvistic. Textul în sine nu poate fi „extras” – decât artificial – din „situația de discurs” care l-a produs și-l produce [].

De menționat, autoarea utilizează conceptele de text și discurs ca sinonime, precizând: textul/discursul rămâne punctul nodal al comunicării literare, căci e singura realitate concretă accesibilă cititorului/receptorului, care prin actul său interpretativ o re-crează continuu, producând perpetuu noi texte.

În legătură cu această viziune, cercetătoarea O. Costea merge mai departe și propune o *abordare funcțional-pragmatică* a didacticii lecturii, în postmodernitate, sugeră chiar necesitatea subordonării practicii de lectură din școală lecturii din societate, care este o activitate foarte diversă ca tip, scop și surse de informare și documentare, autoarea susținând că școala trebuie să fie direct implicată în pregătirea cititorului pentru activitatea de lectură continuă pe parcursul întregii vieți [3].

Așadar, comunicarea literară care se realizează prin lectura textului literar trebuie înțeleasă astăzi mai degrabă ca o practică a comunicării, având în continuare un scop estetic, etic, cathartic etc., dar, mai nou, și un scop funcțional-pragmatic, iar lectura – ca un act de mare complexitate ce se produce în interrelația *text – lector – context*. Altfel spus, intrată în circuitul comunicativ (emițător – receptor), literatura sau comunicarea literară devine text-discurs, având în amonte, ca mecanism de generare, activitatea enunțiativă, iar în aval, condițiile de înțelegere și întrebuintare a discursurilor. Ea nu afișează un interes practic imediat, dar acest

lucru nu o sustrage motivării, prin urmare, are și anumite intenții, scopuri pragmatice [A.P.].

În această viziune, a citi pragmatic un text-discurs literar înseamnă a-i observa organizarea internă și funcționarea externă, în care tocmai legarea înțelesurilor textuale cu reprezentările mentale ale extralingvisticului real sau fictiv dă substanță receptării. Iar a învăța elevul să gândească pragmatic literaritatea înseamnă a-l deprinde cu un mod de cunoaștere compatibil cu paradigma epistemologică a secolului XXI. A învăța elevul să gândească pragmatic viața înseamnă a-l deprinde să se adapteze caracterului dinamic al lumii în care trăiește și urmează să se integreze, să nu-și piardă busola într-o lume în care „reperele” se schimbă perpetuu. M.M.

Așadar, competențele de bază formate și dezvoltate în cadrul Limbii și literaturii române, disciplină care integrează două domenii distincte – *educația lingvistică* și *educația literară*, sunt: competența de comunicare (orală și scrisă) și competența de lectură, ambele având caracter general și integrând mai multe competențe specifice (lingvistică, de exprimare, de receptare, textuală, culturală etc.) [12, 13].

Formarea-evaluarea competenței de lectură în școală se realizează procesual, integrativ și instrumental, prin metode și tehnici specifice, de aceea și procesul integrat de formare-evaluare a competenței date solicită din partea cadrului didactic, în primul rând, cunoașterea teoriei lecturii și a didacticii lecturii, în al doilea rând, stăpânirea metodelor de lucru, respectarea etapelor de formare în proiectare a activităților de formare-evaluare, selectarea metodelor adecvate, utilizarea diverselor tehnici de lectură și integralizarea acestora în strategii didactice interactive [8, 11].

Datorită valențelor informative și formative plurale, activitatea de lectură – ca sursă de cunoaștere și spațiu al căutării și construirii de sensuri – a stat întotdeauna în centrul activităților de formare-evaluare la orele de limba și literatura română, deci putem considera că mediul tradițional de formare a competenței de lectură îl constituie disciplina respectivă sau, mai exact, unul din domeniile acesteia – *educația literară*, al cărei scop de bază vizează „formarea cititorului cult de literatură, prin dezvoltarea la elevi a unui ansamblu de competențe literare/lectorale: de înțelegere/receptare, de analiză/interpretare, de comentare, de caracterizare, de scriere despre text etc. [12].

Resursa pedagogică de bază a procesului integrat de formare-evaluare o constituie *textul* literar/nonliterar de diverse tipuri, purtător de sensuri și de informații semnificative pentru elev, iar datoria profesorului este de a-l ajuta pe elev să perceapă aceste sensuri, să le analizeze din diferite perspective, să se formeze intelectual, moral, estetic etc. prin apropierea sensurilor, adică să valorifice această resursă în planul dezvoltării personale, prin asimilare de noi cunoștințe, transformarea lor în abilități, deprinderi și încorporarea acestora în noi produse orale și scrise create de el însuși, care și sunt semnele achiziționării unei competențe.

Pe de altă parte, angajarea elevului într-o activitate autentică de lectură trebuie să presupună, deopotrivă, activarea și completarea unor *structuri cognitive* (cunoș-

tințe despre text, cunoașterea diferențelor între textul literar și nonliterar, recunoașterea structurilor textuale fundamentale; cunoașterea noțiunilor de subiect, temă, idee principală/secundară, personaj principal/secundar etc.), exersarea și dezvoltarea în permanență a unor *abilități/deprinderi* de identificare/decodificare/interpretare/rezumare, ce se pot întinde de la recunoașterea unui cuvânt sau selectarea ideii principale pînă la configurarea sensului global al unui text, precum și solicitarea din partea elevilor a formulării unor *atitudini, sentimente și trăiri proprii* vizavi de textul lecturat.

Prin urmare, principalele activități de lectură vizate în cadrul procesului educațional sunt desemnate prin următoarele verbe: *a înțelege, a analiza, a interpreta, a caracteriza, a compara, a aprecia, a critica*, respectiv, putem vorbi despre diferite tipuri sau niveluri de realizare a lecturii în clasă: lectura comprehensivă sau de înțelegere, lectură analitică sau interpretativă, lectură critică etc. Dar, pentru a putea utiliza competența dată și în viața de adult, omul mai are nevoie și de formarea-evaluarea unor astfel de capacități și atitudini, precum: a putea citi și printre rînduri; a reflecta asupra celor scrise; a identifica poziția autorului în problema dată; a adopta o poziție proprie în legătură cu cele scrise; a reacționa la cele scrise etc.

În acest sens, înțelegerea sau comprehensiunea unui text scris depinde, în mare măsură, de nivelul de dezvoltare în școală al unor capacități ale elevului precum: citirea și înțelegerea tuturor cuvintelor scrise în text; capacitatea de a înțelege unele cuvinte necunoscute din context; recunoașterea și înțelegerea structurilor gramaticale folosite de autor în text; decodarea sensurilor și elaborarea de noi semnificații etc.

Pornind de la distincția *text literar/text nonliterar* evidențiată în curriculumul de limba și literatura română, vom adopta totuși poziția A. Panfil, care susține că lectura literară nu poate părăsi centrul didacticii maternei, de aceea vom sublinia rolul esențial pe care îl au cunoștințele despre *textul literar și structurile textuale* în procesul de formare a competențelor de înțelegere a lecturii, de interpretare a textului literar, precum și cunoașterea, utilizarea și stăpânirea progresivă de către elev a diverselor tipuri de texte (epice, lirice, dramatice), ceea ce presupune organizarea unor situații de lectură care să vizeze expres comprehensiunea unei tipologii cât mai variate de texte literare – *narrative, descriptive, explicative, argumentative, expositive* etc.

În această viziune, comprehensiunea și interpretarea După cum observă A. Panfil [8], apar ca două moduri diferite de cuprindere a sensului textului, care sunt abordate uneori ca procese simultane, alteori ca etape succesive, în funcție de tipul de text abordat, care are o construcție și o structură specifică, aceasta trebuie cunoscută de elevi și abordată într-un mod specific în procesul de înțelegere/receptare și de analiză/interpretare a textului lecturat în vederea dezvoltării ulterioare a competenței de receptare a lecturii în competența de interpretare și de producere a textelor în baza lecturii într-o gamă la fel de diversă.

Autoarea evidențiază tipurile de lectură ce trebuie promovate în cadrul orelor (lectura inocentă, lectura explicativă, lectura interpretativă, lectura critică) și modele de construire a scenariilor didactice, argumenând că dacă înțelegerea/receptarea textului epic poate fi abordată de către profesor prin modelul clasic al celor cinci întrebări simple ce vizează circumscrierea acțiunii în timp și spațiu și care pot fi formulate astfel: *Ce se săvârșește? De către cine și unde? De ce? Împreună cu cine și/sau împotriva cui? Când și cum?*, atunci verificarea nivelului de receptare a unui text descriptiv este mai dificilă, întrucât necesită proceduri de deconstrucție a descrierii: decuparea obiectului descris în părți, relaționarea și corelarea acestuia cu alte obiecte și, în final, montarea descrierii.

Autoarea susține că tipul de text descriptiv este rezultatul acțiunii de punere în scenă (în imagine) a unui loc, personaj, obiect și poate fi cadrat prin întrebările: *Ce este descris? De cine? Cum? De ce?* În schimb, textul argumentativ este rezultatul încercării emițătorului de a convinge destinatarul (de a-i provoca azeziunea, de a-i modifica opiniile sau reprezentările despre un obiect al discursului) și poate fi cadrat prin întrebările: *Cine argumentează? Ce argumentează? Pe cine dorește să convingă? De ce?* [idem].

Specialiștii în didactica lecturii [3, 8] caracterizează lectura școlară ca pe un proces personal, activ și holistic, în care interacționează trei factori:

1. cititorul cu structurile sale cognitive (ce reunesc cunoștințe despre limbă, despre text, despre lume etc.);
2. textul cu universul său tematic, ideatic, afectiv etc.;
3. contextul lecturii.

Aceasta înseamnă că „figurile” active ale procesului de lectură sunt elevul-cititor, cu abilitățile sale de lectură formate mai mult sau mai puțin (acasă, în afara școlii) și profesorul-formator, cu profesionalismul și metodologia sa de lucru și cu strategiile sale de constituire a sensului unui text. De aici, importanța alegerii textelor respectând particularitățile de vîrstă ale elevilor, gusturile și interesele lor de lectură etc., conștientizînd nevoile lor de formare, precum și a strategiilor de formare-evaluare gîndite, proiectate și realizate de profesor.

Condiția fundamentală a reușitei pedagogice în demersul de formare a competenței de lectură o constituie *interacțiunea* dintre toate cele trei variabile ale procesului lecturii, sugerează A. Panfil. În acest sens, autoarea atrage atenția asupra necesității evitării unor situații de interacțiune deficitară, cum ar fi, de exemplu: gradul de dificultate al textului este prea mare, problematica lui nu se înscrie în orizontul de așteptare al elevului, strategiile de comprehensiune selectate de profesor sunt ineficiente, iar contextul – inadecvat.

Înțelegerea sau comprehensiunea textului literar reprezintă astăzi una din urgențele didacticii lecturii, susține cercetătoarea A. Panfil, de aceea urmărirea expresă a acestei competențe specifice în procesul didactic trebuie să constituie punctul de plecare în proiectarea oricărei activități de formare a competenței de lectură și punctul de sosire pentru evaluarea rezultatelor acțiunii respective.

3.4. RECONFIGURAREA PROCESULUI DE FORMARE A COMPETENȚEI DE LECTURĂ DUPĂ MODELUL LECTURII PLURALE

În literatura de specialitate sunt descrise mai multe modele de configurare a procesului didactic de lectură școlară, după care pot fi proiectate și realizate strategiile de formare și, respectiv, de evaluare a competenței de lectură, însă ceea ce trebuie de reținut este faptul că toate aceste modele accentuează necesitatea efectuării mai multor lecturi pentru înțelegerea adecvată a unui text.

P. Cornea [2], de exemplu, consideră că o activitate eficientă de lectură, în cadrul procesului didactic, trebuie să se desfășoare prin *multiple lecturi* de înțelegere/receptare/analiză/decodificare/interpretare a textului scris. În opinia acestui autor, procesul lecturii trebuie să parcurgă cinci etape: 1) percepția/receptarea textului; 2) re-lectura pentru decodarea sensurilor textului; 3) lectura pe unități a textului și înțelegerea detaliată a sensului; 4) lectura interpretativă a unor secvențe de text; 5) interpretarea estetică a textului.

De remarcat, în teoriile moderne ale lecturii, înțelegerea/receptarea și analiza/interpretarea sunt abordate de unii autori ca procese simultane, de alții – ca etape succesive, specificându-se că este vorba totuși de diferite tipuri de lectură: lectură de gradul întâi și al doilea, după P. Ricouer, lectura euristică și hermeneutică, după M. Riffaterre, lectura naivă și critică, după U. Eco. În aceeași viziune, J. Lanjer [apud O. Costea] reprezintă actul lecturii și relația cititor – text prin succesiunea a patru pași sau etape:

1. A pași din exterior spre interior, ceea ce înseamnă intrarea în lumea textului;
2. A fi în interior și a explora lumea textului;
3. A pași înapoi și a regândi datele cu care s-a pornit la drum;
4. A ieși din lumea textului și a obiectiva experiența trăită.

Cercetătoarea T. Erika tratează actul lecturii ca pe un proces de „constituire a Sinelui prin construcția de Sens”, care, de asemenea, se desfășoară în patru etape: 1. Întîlnirea cu paratextul; 2. Lectura; 3. Relectura productiv-creativă, gândită ca un act de întregire a textului; 4. Lectura critică. Observăm în acest model parcurgerea acelorași patru etape ale lecturii, cu implicarea însă două elemente noi: a *paratextului* (observarea elementelor însoțitoare ale unui text, perceperea rolului acestora în pagina de text etc.), care este urmat de o lectură și o *relectură productiv-creativă*, pentru ca să se poată ajunge la nivelul superior al lecturii critice *evaluării* [idem].

În cartea sa *Introducere în teoria educației literar-artistice*, cercetătorul Vl. Pâslaru conturează un model al lecturii plurale, argumentînd științific necesitatea proiectării și realizării procesului de lectură literară după *stadiile lecturii*, adică în câteva etape: *stadiul prelectural*, cînd elevul trebuie să conștientizeze scopul lecturii (informativă, de cercetare, de destindere etc.), *stadiul lectural*, în care elevul realizează lectura expresivă prin mijloace verbale/nonverbale și *stadiul postlectural*, în care elevul decodifică mesajul, interpretează valorile operei, formulează idei, ia atitudini în legătură cu cele citite [9], iar curriculumul de limba

și literatura română (edițiile 2000, 2006), coordonat de același autor, recomandă profesorilor configurarea activității de lectură școlară anume după acest model teoretic structurat în trei etape: *pre-lectură*, *lectură propriu-zisă*, *post-lectură* [12].

Pe aceeași poziție se situează și profesorul universitar C. Șchiopu, care în lucrarea sa „Metodica predării literaturii române” dezvoltă modelul lecturii plurale și propune cadrelor didactice o metodologie de proiectare și realizare a activităților de lectură, structurată pe diverse tipuri de texte literare, evidențiind condițiile optime necesare de asigurat, etapele de valorificare a operei literare și nivelurile receptării textului literar, modalitățile și perspectivele de interpretare a acestuia etc. [11].

Plecând de la acest model al lecturii plurale necesar de aplicat în cadrul formării competenței de lectură, în cele ce urmează vom sugera câteva strategii didactice de realizare a activităților de lectură comprehensivă, urmate de acțiuni de verificare a înțelegerii în fiecare etapă de lucru asupra textului literar, care, în opinia noastră, se înscriu în demersul de evaluare autentică a competenței de lectură, specificând că ne vom concentra atenția asupra înțelegerii *textului literar*.

Vom preciza că, în termeni generali, *metoda* este calea care conturează întregul demers de proiectare și realizare a acțiunii evaluative, de la stabilirea competenței de evaluat și pînă la construirea și aplicarea instrumentului de măsurat-apreciat, prin care intenționăm să obținem informațiile necesare în vederea adoptării unei decizii în acest sens: a fost sau nu atinsă ținta demersului de formare, stăpînesc elevii la nivelul corespunzător sau încă nu competența avută în vedere.

Principalele metode de evaluare, al căror potențial formativ susține cu adevărat autenticitatea instruirii și individualizarea actului educațional, prin sprijinul acordat elevului în procesul său de formare-dezvoltare, sunt: *observarea activității de lectură*, *dialogul euristic în baza textului lecturat*, *analiza și comentariul de text*, *investigația*, *portofoliul* etc.

Tehnicile de măsurare și apreciere a competenței de lectură care pot fi aplicate din perspectiva evaluării autentice sunt și ele multiple și diferite: *observația*, *discuția*, *itinerarul de lectură*, *dezbaterea*, *proiectul*, *studiul de caz*, *autoevaluarea* etc., aplicarea acestei diversități de mijloace sporește autenticitatea, veridicitatea și fidelitatea aprecierii.

Observarea. Pentru a se ajunge la o evaluare mai validă și mai eficace în plan didactic, este nevoie, în primul rînd, de observarea atentă a procesului de lectură realizat în clasă și de intervenția competentă a profesorului în acest proces. De aceea, în loc de a căuta sau elabora instrumente de diagnosticare sofisticate, sub formă de teste, este mai bine să se investească mai mult în formarea capacității profesorului de a observa cum decurge procesul de lectură în cazul fiecărui elev și de a interveni eficace, acolo unde este cazul, prin integrarea procedurilor de evaluare formativă în activitatea didactică, pentru a acorda elevului ajutorul necesar, susține cercetătoarea O. Costea. Or, evaluarea formativă înseamnă, în primul rînd, observare atentă, scoatere în evidență a dificultăților de învățare ale fiecărui elev, căutarea cauzelor acestor dificultăți, acțiune corectivă etc.

Observarea ca metodă de evaluare formativă autentică poate furniza profesorului informații relevante asupra nivelului de formare a competenței de lectură a elevilor săi din perspectiva capacității de acțiune și relaționare a cunoștințelor, integrare a abilităților de care aceștia dispun la o anumită etapă de studiu.

Pentru aplicarea acestei metode, profesorul trebuie să realizeze următorii pași:

1. să precizeze comportamentele-țintă pe care intenționează să le urmărească prin observare în procesul lecturii; 2. să opteze pentru una din tehnicile de observare (*observare continuă* pe un interval de timp sau *observare secvențială* la intervale regulate); 3. să elaboreze un *instrument* de măsurare-apreciere adecvat obiectului observării, care să-i permită înregistrarea informațiilor culese prin observare.

Ce comportamente concrete ale elevului pot fi urmărite de către profesor în procesul lecturii unui text literar? De exemplu, modul cum elevul se pregătește pentru activitatea de lectură sau cum își îndeplinește sarcinile de lectură, atitudinea acestuia în procesul lecturii sau viteza cu care parcurge textul.

Propunem mai jos o listă de comportamente-țintă, structurată pe acești parametri ai observării, care poate constitui conținutul unei *fișe de observare sistematică a comportamentului elevului* în timpul lecturii.

1. Elevul citește cu atenție, fără întreruperi, mișcând încet buzele, urmărind cu degetul fiecare rând etc.
2. Subliniază cu creionul anumite cuvinte, propoziții, fraze în text.
3. Când întâlnește un cuvânt neînțeles, recurge exclusiv la profesor, îl caută în dicționar sau în subsolul paginii.
4. Manifestă interes, plăcere, plictiseală pe parcursul lecturii.
5. A terminat de citit primul, ultimul, odată cu toți.
6. Etc.

În cartea sa „De ce și cum evaluăm”, G. Meyer recomandă utilizarea metodei observării atât în cadrul procedurilor de evaluare continuă/formativă a procesului de lectură, cât și în evaluarea finală/normativă a produselor lecturii. Validitatea și relevanța acestei metode, susține autoarea, va depinde, pe de o parte, de situațiile concrete de lectură construite de profesor, în locul unei învățări ordinare, iar, pe de altă parte, de „grila de analiză” propusă sau de ansamblul punctelor de reper propuse pentru o observare clinică – grila de observare fiind gândită pentru fiecare elev și, evident, de capacitatea profesorului de a o utiliza și exploata, pentru a propune un ajutor adecvat elevului.

În cazul evaluării comportamentului de lectură al elevului prin metoda observării, profesorul poate recurge la utilizarea a două instrumente de colectare și înregistrare a informațiilor: *fișa de evaluare* și *lista de control/verificare*.

Fișa de evaluare se elaborează de către profesor, ea poate fi *individuală* sau *colectivă* și ar trebui să includă, așa cum am sugerat mai sus, principalele comportamente ce urmează a fi observate și, respectiv, înregistrate, la anumite etape ale formării competenței de lectură, astfel încât să configureze întreaga arie comportamentală a elevului în procesul de formare a competenței de lectură.

Propunem, în continuare, exemplul unei fișe de evaluare normativă a competenței de lectură, adaptată după G. Meyer, prin care este vizată observarea comportamentului elevului în procesul lecturii a două tipuri de texte literate: narative și descriptive.

Fișă de evaluare a competenței de lectură

Clasa _____
 Numele elevului _____
 Perioada _____
 Data _____

Perioade de observare/ Comportamente-țintă	Per. 1 Niveluri	Per. 2 Niveluri	Per. 3 Niveluri	Per. 4 Niveluri
<i>Elevul poate:</i>				
1. să citească fluent, cu voce tare un text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
2. să răspundă la întrebări asupra unui text : a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
3. să rezume un text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
4. să realizeze un desen, pornind de la un text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
5. să producă, pornind de la textul dat, un text propriu de tip: a. narativ; b. descriptiv.	FB, B, M, S			

Așa cum se poate lesne de observat din exemplul de mai sus, fișa de evaluare include abilitățile de bază ale elevului necesare de urmărit în procesul de formare a competenței de lectură a unui text literar de tip narativ sau descriptiv, deci care trebuie evaluate formativ, perioadele sau datele concrete pe care le stabilește profesorul pentru observare, precum și nivelurile posibile de atins prin fiecare din aceste comportamente *foarte bine, bine, mediu, satisfăcător*, care vor fi înregistrate și apreciate. Aplicată periodic, această fișă poate fi utilizată, mai ales, în cazul elevilor precari, pentru a se urmări creșterea, de la o etapă la alta, a reușitei școlare pentru fiecare dintre comportamentele vizate, ea înregistrând, de fiecare dată, nivelul real de stăpânire al abilităților de lectură literară, și, cel mai impor-

tant, din punctul de vedere al evaluării formative, cu ajutorul ei, profesorul poate repera deficiențele și nevoile de formare în ceea ce privește competența dată.

Dialogul euristic. În condițiile realizării unei educații centrate pe elev și a promovării unui stil de învățare activă, clasa de elevi trebuie gândită ca un spațiu al dialogului autentic și al cooperării profesor-elev și elev-elev. În acest sens, rolul profesorului de limba și literatura română este de a valorifica din plin textul literar ca resursă pedagogică și de a utiliza cele mai eficiente tehnici de interogare a textului, care să conducă nu doar la o înțelegere adecvată a mesajului global al acestuia, ci și la o înțelegere detaliată și dincolo de text.

În proiectarea demersului de evaluare a înțelegerii lecturii prin tehnica întrebărilor vom ține cont de cele trei niveluri de înțelegere a unui text literar descrise de cercetătoarea E. Calaque (1989) și care se suprapun pe etapele modelului stadial de lectură plurală:

1. Înțelegerea imediată, care este nivelul cel mai simplu de percepere a datelor/informațiilor/evenimentelor furnizate, explicate sau descrise într-un text.
2. Înțelegerea detaliată (logică) presupune reperarea unor detalii și informații din text, punerea lor în relație în vederea construirii sensului textului dat. Aceste sarcini cer înțelegerea, punerea în relație și tratarea fiecărei informații furnizate în text.
3. Înțelegerea finală se referă la sensul global al textului citit și implică tratarea în profunzime a înțelesului unui text. La această etapă lectorul trebuie să aibă capacitatea de a suplini lacunele și de a adăuga ceea ce lipsește în text.

Dialogul euristic sau tehnica întrebărilor reprezintă modalitatea cea mai simplă de comunicare și de verificare a înțelegerii unui text, prin intermediul căruia pot fi primite și transmise informații, idei, opinii și sentimente în legătură cu textul citit. Dialogul elevilor în baza textului lecturat nu înseamnă numai un schimb de idei și sentimente, el mai „permite tatonarea comprehensiunii, cunoașterea interlocutorului și cunoașterea modului în care s-a petrecut înțelegerea, aprofundarea subiectului de reflecție” (A. Panfil).

Tehnica întrebărilor poate fi utilizată chiar la etapa pre-lecturii, care este momentul proiecției inițiale a sensului unui text: imediat după lectura titlului textului, profesorul poate interoga elevii prin întrebări de tipul: *Ce gânduri vă sugerează titlul dat? Despre ce credeți că va fi textul? Ce așteptări aveți vizavi de acest text?* Etc. Sau: dacă mergem pe modelul propus de T. Erica, la etapa întâlnirii cu paratextul, se poate solicita observarea de către elevi a unor elemente însoțitoare, cum ar fi: *Ce vă sugerează subtitlul? Ce imagini are textul imaginea? Ce vă spun cuvintele date în subsolul paginii?* Etc.

Așa cum textul narativ este considerat o re-prezentare a unei/unor acțiuni, iar acțiunea poate fi definită prin ceea ce săvârșește/face cineva, verificarea nivelului de înțelegere a textului, după lectura propriu-zisă, poate fi măsurată printr-un sistem de întrebări care să vizeze circumscrierea acțiunii: *Ce se săvârșește? De către cine? De ce? Împreună cu cine și/sau împotriva cui? Cum?* Etc.

Simple la prima vedere, aceste întrebări țintesc înțelegerea de către elevi a acțiunii ca „o rețea conceptuală” ce include agentul acțiunii, scopul pentru care este realizată, motivele din care se face și circumstanțele realizării, de aceea ele sunt considerate fundamentale pentru înțelegerea imediată a textului și, totodată, ca puncte de plecare pentru realizarea etapelor următoare de înțelegere – finală și dincolo de text.

Întrebările pentru verificarea înțelegerii aprofundate a lecturii sau a re-lecturii pot viza succesiunea întâmplărilor sau evenimentelor descrise în text, timpul și spațiul în care se produc acestea, personajele antrenate în acțiune etc. La această etapă, evaluarea înțelegerii poate fi organizată în jurul următoarelor întrebări: *Care sunt principalele întâmplări sau evenimente produse în text? În ce ordine sunt ele prezentate? Ce personaje sînt antrenate în acțiune? Care este timpul și spațiul în care se desfășoară evenimentele?* Etc.

Aceste întrebări vor servi drept bază pentru activitățile de rezumare sau de povestire a textului, precum și pentru cunoașterea și înțelegerea unor concepte teoretice: cel de *structură narativă* minimală a unui text: stare inițială, eveniment declanșator, complicație, rezolvare, finalul acțiunii sau cel de *momentele subiectului*: expozițiune, intrigă, desfășurarea acțiunii, punctul culminant și deznodământ.

La stadiul post-lectural, profesorul va relua dialogul euristic asupra înțelegerii textului, însă prin întrebări de înțelegere finală. De exemplu: *Care este mesajul final al textului? În ce măsură textul a răspuns așteptărilor voastre inițiale? Ce sentimente v-a provocat lectura textului?* Etc. De asemenea, pot fi formulate și întrebări parvenite dinspre „polisemantismul operei” (A. Panfil), localizat de autoare „nu în plinurile textului, ci în blaturile și în zonele de indeterminare ale acestuia” cum ar fi: *Ce așteptări ați avut vizavi de acest text? Ce n-a spus în mod direct textul? Ce poate fi subînțeles?* Etc.

Important este ca rolul profesorului și întrebările formulate în cadrul dialogului euristic să fie concepute în viziune modernă, care presupune următoarele:

- profesorul vorbește cât mai puțin posibil;
- profesorul doar facilitează și structurează discuția;
- majoritatea întrebărilor sînt puse de elevi;
- majoritatea întrebărilor sînt întrebări problematizate;
- feedback-ul se dă după consultarea opiniilor celorlalți elevi.

Itinerarul de lectură. În cadrul orei de curs, înțelegerea unui text se construiește atît prin lectură individuală, cât și prin interacțiunea dintre elevi. În această viziune, reacțiile imediate ale elevilor și comentariile lor pe marginea textului citit sunt considerate de E. Calaque [1] drept date semnificative pentru evaluator, ca, de altfel, și *itinerarul de lectură* realizat în mod individual de fiecare elev.

Demersul de elaborare a *itinerarului de lectură* (termenul este preluat de la E. Calaque) vizează construirea personală de către elev a sensului unui text, fără vreo intervenție din exterior. În acest mod se poate observa capacitatea elevului de a elabora el însuși o reprezentare mentală coerentă asupra textului. Itinerarul de lectură parcurs de elev și comentariul pe care îl face acesta asupra drumului

parcurs în elaborarea sensului sunt datele observabile care evidențiază calitatea, dar și singularitatea acestei reprezentări.

Itinerarul de lectură se elaborează în mod individual de către fiecare elev, la solicitarea profesorului, care rolul de moderator și facilitator al activității de evaluare. Pentru a aplica tehnica respectivă, profesorul își pregătește din timp două instrumente de lucru: 1. Textul de citit (copii conform numărului de elevi din clasă) și 2. Un set de sarcini de lucru, repartizate pe etapele consacrate ale procesului lecturii. Schema de mai jos exemplifică etapele de lucru în cadrul unui itinerar de lectură.

<p>1. Prima lectură Citiți textul o dată, fără a nota sau sublinia ceva.</p>	<p>1. Elevul citește și își construiește prima imagine mentală, de ansamblu, despre text. Această etapă corespunde unei lecturi fluide, orientate spre percepția de ansamblu a textului.</p>
<p>2. Lectura a doua Citiți textul a doua oară, subliniind ce vi se pare mai important, esențial. Rețineți, elementele subliniate (cuvinte, propoziții, fraze) trebuie să se înlanțuie pentru a forma un text mai scurt, dar coerent.</p>	<p>2. Punerea la punct a primei impresii. Elevul obține o reprezentare mai complexă, mai structurată decât prima. Lectorul ierarhizează elementele constitutive ale textului, prin selecționarea și organizarea a ceea ce este esențial pentru el.</p>
<p>3. Analiza individuală a lecturii Expuneți oral sau în scris ce v-a ghidat să faceți anume acest itinerar de lectură.</p>	<p>3. Elevul/lectorul verbalizează comprehensiunea individuală a textului. Este o etapă de analiză reflexivă a itinerarului de lectură parcurs de fiecare elev în parte și vizează explicitarea de către lector a reprezentării sale despre text.</p>
<p>4. Etapa confruntării lecturilor individuale Comparați itinerarul vostru de lectură cu cel al colegiei/colegului.</p>	<p>Este o etapă de discuții și negocieri asupra înțelegerii sensului textului citit, care permite fiecărui elev să-și evalueze lectura personală, confruntând-o cu a celorlalți elevi. Etapa vizează implicarea lectorului în procesul de argumentare și de justificare a itinerarului de lectură parcurs, schimbul de experiență cu alții, acțiuni care, eventual, pot conduce la modificarea înțelegerii inițiale a sensului global al textului.</p>
<p>5. Validarea reprezentării despre text Reveniți la ceea ce ați subliniat în text și elaborați un itinerar final de lectură.</p>	<p>Raportându-se la alții și la modul în care aceștia au înțeles textul, elevul/lectorul își pune la punct, comprehensiunea personală a textului și elaborează varianta de înțelegere finală a textului.</p>

Itinerarul de lectură parcurs de fiecare elev și comentariul personal făcut de acesta la fiecare etapă de lucru constituie datele observabile referitoare la calitatea dar și la singularitatea actului lecturii, care pot fi monitorizate și evaluate formativ. Acest demers didactic vizează analiza calitativă a înțelegerii individuale a lecturii, raportarea la modul de înțelegere al altora și elaborarea înțelegerii finale, care este una validă pentru toți.

Autoevaluarea. Pentru ca evaluarea lecturii să fie resimțită și de către elevi ca având un efect formativ, este necesar și util ca profesorii să exerseze dezvoltarea capacității acestora de *a se autoevalua*. Însă pentru ca elevii să se poată autoaprecia corect, ei trebuie mai întâi să cunoască cerințele față de ei în procesul lecturii, în cazul *standardelor lecturii și criteriile de evaluare* a competenței de lectură.

Cunoașterea de către elevi a standardelor lecturii este astăzi mai problematică, dat fiind faptul că acestea, din păcate, încă nu au devenit un document public, elaborat și pe înțelesul elevilor. Dar criteriile pe care le utilizează profesorul în evaluarea procesului lecturii pot deveni un instrument de lucru și al elevului, prin care acesta să-și măsoare-aprecieze competența de lectură și să-și poată regla propria învățare.

Când se pune problema evaluării competenței de lectură literară, M. Frumholz recomandă utilizarea următoarelor trei criterii de bază de evaluare:

1. Criteriul „vitezei de lectură”;
2. Criteriul „comprehensiunii textului lecturat”;
3. Criteriul „calității decodajului”.

Cunoașterea de către elev a standardelor și criteriilor de evaluare este un lucru foarte util pentru dezvoltarea capacității sale de autoevaluare. Totuși, aflat într-o situație concretă de autoevaluare a propriei învățări, elevul are nevoie de niște puncte de referință mult mai concrete, care să-i arate exact *ce și cât* trebuie să știe/să poată face la un anumit moment al învățării, care să-l ajute să conștientizeze progresele și achizițiile făcute în acest proces, dar și lacunele sale și, respectiv, nevoile de perfecționare sau ceea ce mai trebuie de realizat.

Din perspectiva instruirii și evaluării autentice, elevul trebuie privit nu doar ca subiect al propriei formări, dar și ca subiect activ al evaluării pedagogice, de aceea el trebuie implicat în procesul evaluării, iar datoria profesorului este de a-i oferi elevului cât mai des aceste oportunități de implicare în actul de evaluare.

Metoda *autoevaluării* este cea mai adecvată scopului de implicare activă a elevului în acțiunea de evaluare, întrucât predispozează la autoanaliză și reflecție asupra propriei formări, precum și luarea unei decizii personale în acest sens, dar și în vederea înscrierii actului integrat de predare-învățare-evaluare într-un demers interactiv. Tehnica de evaluare adecvată aplicării acestei metode o constituie *testul de autoevaluare*, iar instrumentul de evaluare potrivit este *lista de control* sau *check list*.

Iată un exemplu de construire a unei liste de control pentru elevi, ce vizează autoevaluarea competenței de lectură. Lista include principalii indicatori de performanță necesar de atins de către elev în cazul studierii textelor literare de tip narativ, care sunt predominante în clasele gimnaziale:

Eu sunt capabil:	Da	Nu
1. să citesc cu atenție un text narativ		
2. să determin locul și timpul acțiunii în text		
3. să evidențiez etapele desfășurării acțiunii		

4. să deosebesc personajele principale de cele secundare		
5. să explic din context cuvintele neînțelese		
6. să găsesc în text cuvinte cu sens figurat		
7. să identific o descriere		
8. să împart textul în fragmente		
9. să fac planul textului		
10. să redau pe scurt conținutul textului		

Deși pare asemănătoare cu fișa de observare a profesorului, lista de control se deosebește de prima prin faptul că aceasta este, în primul rând, un instrument de autoevaluare al elevului, prin care el își poate măsura-aprecia propriul nivel de stăpânire a competenței de lectură a textului narativ, chiar dacă, prin intermediul listei date, se poate constata doar prezența sau absența unui indicator concret de competență, fără a se emite o judecată de valoare oricât de simplă.

Mai mult, prin informațiile pe care le furnizează, metoda autoevaluării, testul de autoevaluare și lista de control elaborată în acest sens pot avea un rol esențial în întregirea imaginii de sine a elevului și pe care acesta o poate raporta la judecata de valoare pe care o emite profesorul.

BIBLIOGRAFIE:

1. Albulescu L. *Pragmatica predării. Activitatea profesională între rutină și creativitate*. Pitești: Paralela 45, 2008
2. Ardeleanu S.M. *Repere în dinamica studiilor pe text. De la o gramatică narativă către un manual de investigație textuală*. București: EDP, 1995
3. Calaque E. *Itinéraires de lecture et construction du sens. // Regards sur la lecture, textes et images*, Grenoble, ELLUG, 1989
4. Cornea P. *Introducere în teoria lecturii*. București, Editura Minerva, 1988
5. Costea O. *Didactica lecturii. O abordare funcțională*. Iași, institutul European, 2006
6. Hadîrcă M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor*. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006
7. Hadîrcă M. (coord. și autor) *Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadru conceptual și metodologic*. Chișinău, 2010
8. Hadîrcă M. *Competența de lectură – concept, structură și mediu de formare*. În: *Limba Română*, nr. 3-4, 2015
9. Hadîrcă M. *Educația literar-artistică: paradigma modernă de formare a cititorului elevat de literatură*. În: *Didactica Pro*, nr. 1 (95), 2016, p. 8 – 12
10. Hadîrcă M. *Condiții pentru formarea-evaluarea transdisciplinară a competenței-cheie de comunicare în limbaromână*. În: *Revista Univers pedagogic*, nr.1 (57) 2018 (p. 3-9)
11. Gadamer H. G. *Actualitatea frumosului*. Iași: Polirom, 2000
12. Ghicov A. *Didactica textului în rețea*. Chișinău, 2017
13. Goia V., Drăgotoiu I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: EDP RA, 1995
14. Marin M.
15. Meyer G. *De ce și cum evaluăm*. Iași, Editura Polirom, 2000

16. Miller B. și Singleton L. *Formarea cetățenilor. Corelarea evaluării autentice cu procesul de învățământ / Instrucția în educația civică / referitoare la lege* (trad.). Boulder, Colorado, 1997
17. Mureșan M. *Dimensiunea pragmatică a literarității*. În: *Perspective, Revista de didactica limbii și literaturii române*, nr. 2, 2004
18. Pamfil A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Ediția a II-a, Pitești, Editura Paralela 45, 2000
19. Pamfil A. *Literarul și non-literarul: domenii confluente*. În: *Perspective, Revistă de didactica limbii și literaturii române*. Nr. 2, 2004
20. Pâslaru Vl., Crișan Al., Cerchez M. *Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V – IX*. Chișinău: Știința, 1997
21. Pâslaru Vl. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău, Muzeum, 2001
22. Șchiopu C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău, 2009
23. Ministerul Educației și Științei. *Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial* (clasele a V-a – a IX-a). Chișinău, 2000; 2006; 2010
24. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial* (clasele a V-a – a IX-a). Chișinău, 2019
25. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial* (clasele a X-a – a XII-a). Chișinău, 2019
26. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare. *Raportul „Republica Moldova și Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2015”*, Chișinău, 2016

Capitoul IV. DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ALE ELEVILOR PRIN PROCESUL DE COMUNICARE PEDAGOGICĂ

Orice proiect de formare se reduce la o acțiune de ajustare a mediului vizând modelarea conduitelor umane, susține Ph. Meirieu, școala instituționalizează această voință de schimbare a comportamentului, utilizând în acest scop comunicarea pedagogică, acest univers al discursurilor (multi)disciplinare, care este văzută astăzi tot mai mult ca o *comuniune a elementelor cognitiv-afective*, prin care se transmite informația, se inspiră încrederea, se induce o emoție sau se dă la iveală un comportament.

Or, după cum afirmă profesorul Ioan Cerghit, anume „instituția de învățământ constituie locul unde se învață comunicarea; unde se deprinde și se perfecționează comunicarea; unde se elaborează (creează) comunicarea; unde se educă (cultivă) comunicarea. Aici, comunicarea are semnificația unei valori umane și sociale, motiv pentru care educarea comunicării constituie un scop în sine, un obiectiv major al *învățământului, la care toate disciplinele trebuie să-și aducă propria contribuție.*”

În această viziune, comunicarea pedagogică reprezintă nu doar un principiu axiomatic al activității educaționale, ci mecanismul însuși prin care se realizează acțiunea educativă de formare a personalității în devenire, prin urmare, acest mecanism poate și trebuie utilizat cu maximă eficiență, astfel încât să conducă și la dezvoltarea competențelor de comunicare ale preșcolarului, elevului, studentului etc., dacă procesul de comunicare este construit în sens curricular, se realizează după cerințele psihopedagogice actuale și, mai ales, într-un limbaj literar considerat *primul însemn* al identității profesionale a cadrului didactic, *cartea de vizită* a fiecărui profesor competent.

4.1. FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE PENTRU COMUNICAREA PEDAGOGICĂ

Titlul acestui subcapitol ar trebui înțeles ca un îndemn sau o sugestie adresată celor două instanțe sau niveluri de formare profesională a cadrelor didactice: formarea inițială, realizată prin colegiile pedagogice și universitățile cu profil pedagogic, pe de o parte, și formarea continuă realizată prin instituțiile/departamentele de instruire/formare continuă, pe de altă parte. Considerăm că ambele instanțe ar trebui să acorde mai multă atenție pregătirii învățătorilor și profesorilor pentru noua lor identitate profesională – cea de *formatori* – formatori de conștiințe, formatori de atitudini, formatori de competențe, formatori de caractere etc.

Această nouă identitate profesională a cadrului didactic s-a conturat în contextul pedagogiei postmoderne, care promovează paradigma curriculumului centrat pe

învățarea inter- și transdisciplinară și pe formarea de competențe-cheie (școlare/profesionale), învățarea centrată pe competențe fiind considerată „una dintre mișcările cele mai semnificative din teoria și practica educațională din ultimii ani, manifestă în mai multe domenii: educația formală prin școală, formarea personalului didactic, formarea profesională etc.” (cf. L. Ciolan, 2008, p. 143). În acest context, formatorul nu doar transmite cunoștințe, ci mai ales formează abilități, atitudini și comportamente, între care și cele de comunicare corectă.

Iar îndemnul vine după ce ani la rând am observat, mai întâi în calitate de inspector școlar, mai apoi în cadrul examenelor de masterat, de susținere a tezelor de licență și de atestare la grad, modul cum comunică, cum își țin discursul, cum formulează o întrebare sau cum argumentează o idee, în general, cum vorbesc/se exprimă oral și în scris pedagogii proaspăt formați sau cei cu vechime care vin la cursurile de masterat și de formare continuă, cum aceste persoane cu studii superioare, nu-și pot satisface la nivelul convenit necesitățile de comunicare. Gândindu-ne la faptul cât de puțin am învățat cu toții despre comunicare, în general, și despre comunicarea pedagogică, în special la facultate, dar și după terminarea acesteia, nici nu ar trebui să ne mai mire această constatare.

De aici și presupuziția că, la nivelul formării inițiale și continue, ar exista o anumită *insuficiență* de ordin teoretic și metodologic atât în ceea ce privește formarea cadrelor didactice pentru stăpânirea competenței de comunicare, în general, și a celei de comunicare didactică, în particular, pe care o considerăm una cu puternic impact asupra formării competenței de comunicare a elevilor și asupra *eficientizării* procesului educațional, în mod special.

În tratarea acestui subiect, vom porni de la axioma că orice specialist trebuie să fie bine pregătit pentru domeniul în care urmează să activeze, să stăpânească pe deplin modul de comunicare și limbajul specialității sale, precum și mecanismele, metodele și instrumentele de lucru pe care va trebui să le aplice în activitatea sa. În cazul profesiei de pedagog, *comunicarea didactică* reprezintă un principiu axiomatic al activității de predare-învățare-evaluare, dar și mecanismul de bază prin care se realizează această activitate.

Examinata prin prisma teoriei comunicării și în raport cu comunicarea umană, în general, comunicarea didactică are anumite specificități:

- comunicarea didactică reprezintă un transfer de informații prin intermediul unui mesaj educațional elaborat de profesor și capabil să provoace o reacție formativă la nivelul elevului, care este evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă sau internă;
- comunicarea didactică se realizează între partenerii actului didactic: profesorul, pe de o parte, și elevii, pe de altă parte, și are drept scop comunicarea eficientă a mesajului educațional în scopul eficientizării actului de învățare;
- între cei doi poli ai comunicării didactice se interpune «canalul» sau calea de comunicare, pe traseul căruia pot interveni perturbatii diferite: suprapunere de sunete, neînțelegerea unor cuvinte, reverberația sălii de clasă, zgomote, vocea slabă etc., care pot provoca pierderi de informații.

Elementele structurale ale comunicării didactice sunt: (1) emițătorul (profesorul); (2) receptorul (elevul, clasa de elevi); (3) repertoriul emițătorului = ansamblul cunoștințelor, noțiunilor, priceperilor, deprinderilor, experienței etc. de care dispune profesorul și cu care se angajează în actul predării; (4) repertoriul receptorului (elevului) = ansamblul cunoștințelor, noțiunilor, priceperilor, deprinderilor, experienței etc. de care dispune elevul; nivelul dezvoltării psihice și fizice cu care acesta se angajează în actul învățării.

Cunoașterea esenței și a caracteristicilor comunicării didactice este foarte importantă pentru orice pedagog care dorește să fie bine pregătit pentru realizarea actului de comunicare educațională, să cunoască cerințele față de această activitate, regulile ce trebuie avute în vedere la structurarea mesajului educațional, pentru că numai astfel învățătorul/profesorul va ști să comunice mai bine și mai eficient cu elevii, cu adolescenții, în mod special, dar și cu părinții acestora, precum și la nivel interpersonal. Astfel, prin efectele activității lor de comunicare didactică eficientă, pedagogii pot să producă puternice reverberații comportamentale și educative nu doar asupra conduitei verbale a elevilor, ci și a tuturor membrilor oricărei comunități de învățare, implicit și a societății, în general. Atunci, probabil, am putea vorbi despre școală ca despre o „cetate educativă”, cu un mediu „care educă și în care se educă”. Prin urmare, un profesor ce demonstrează abilități de comunicare eficientă, va reuși să formeze și elevilor săi competențe de comunicare.

În contextul abordării instruirii în bază de competențe-cheie, care vizează expres înzestrarea, prin procesul de formare pedagogică, a elevilor cu un sistem de competențe necesare în viață, se impune cu necesitate examinarea, din aceeași perspectivă, a activității de formare-dezvoltare a *competențelor profesionale ale cadrelor didactice*, activitate ce se desfășoară în cadrul instituțiilor de formare inițială și continuă cu profil pedagogic și pe care o vedem ca o precondiție a asigurării școlii cu învățători/profesorii bine pregătiți, competenți și eficienți la locul lor de muncă, ei înșiși trebuind să fie înzestrați, până la începutul carierei, cu toate competențele necesare în profesia dată, între care și competența de comunicare didactică.

Ne aflăm în momentul când dezbateră în jurul problemei definirii, identificării și operaționalizării competențelor-cheie în procesul de învățământ încă nu s-a încheiat, totuși, cele 8 competențe-cheie stabilite la nivel european ca necesare de format pe parcursul școlarității obligatorii în vederea dezvoltării lor pe parcursul întregii vieți au fost adoptate de sistemele de învățământ, între care și cel din R. Moldova, ca direcții prioritare de dezvoltare a curriculumului școlar.

La fel, continuă și dezbateră în jurul *profilului de competențe* necesare cadrului didactic pentru implementarea conceptului de instruire în bază de competențe. Or, plecând de la realitatea practicii educaționale, desfășurate la cele două nivele de formare – școlară și universitară, credem că încă nu se poate vorbi de o înțelegere, asumare și abordare unitară a conceptului respectiv, după cum nu se poate afirma că această abordare a devenit o realitate efectivă în întregul sistem de învățământ din R. Moldova. Iar ipoteza de la care pornim în dezvoltarea acestui

subiect este: competența de comunicare didactică eficientă și corectă trebuie să facă parte din profilul de competențe profesionale ale cadrului didactic, pentru că o comunicare didactică eficientă, realizată într-un limbaj literar/corect și coerent, poate influența benefic nu doar asimilarea conținuturilor instruirii transmise prin diferite discipline de studiu, ci și activitatea globală de formare a competenței de comunicare a elevului, implicit și a vorbitorului cult în spațiul educațional al R. Moldova.

Acum un deceniu, la nivel internațional, într-un raport UNESCO (2008), a fost recunoscut faptul că formarea tradițională nu-i mai înzestrează pe viitorii pedagogi cu toate competențele solicitate de paradigma curriculară având ca prioritate finalitățile educației proiectate conform cerințelor societății postmoderne, care este recunoscută actualmente sub denumirea de *abordare a instruirii în bază de competențe* (approche par competences – APC), aceasta fiind considerată cea mai adecvată abordare pedagogică a activității de predare-învățare în vederea pregătirii tinerilor pentru viață, după ce Parlamentul European, prin Recomandarea L 394/13 (din 30.12.2006, Official Journal of the EU) a stabilit cele 8 competențe-cheie necesare fiecărui individ european, menite să-i asigure „adaptarea flexibilă la o lume în rapidă schimbare și profundă interconectare”.

De menționat, cele 8 competențe-cheie europene au fost formulate din perspectiva concepției educației permanente/pe tot parcursul vieții, competențele-cheie școlare urmând să stea la baza formării și dezvoltării competențelor profesionale. Altfel spus, competența-cheie de comunicare formată la nivelul învățământului secundar trebuie dezvoltată la nivel universitar, în special, în cazul universităților cu profil pedagogic, or, calitatea sistemului educațional presupune, dincolo de curriculum și legi, existența unor profesori calificați, care să fie nu doar buni specialiști într-un anume domeniu al educației, ci să știe să comunice corect și eficient cu elevii, să fie capabili să își asume decizii cu privire la metodele didactice utilizate, conținuturile predate, formele de organizare a copiilor etc.

La momentul respectiv, învățământul preuniversitar din Republica Moldova, făcuse deja un efort de sincronizare curriculară cu politicile europene în domeniul educației și formării, prin adoptarea modului de abordare a instruirii în acord cu recomandarea europeană, adică APC, astfel asumându-și, prin Codul Educației (2008), asigurarea formării sistemului de competențe-cheie stabilite la nivel european, pe care le-a transpus apoi în curriculumul școlar ca direcții prioritare de formare-dezvoltare pedagogică a personalității elevului.

La nivel însă de curriculum universitar, pe plan național, această sincronizare, în opinia noastră încă nu s-a produs sau, cu unele excepții, s-a produs mult mai târziu, de aceea problema privind ruptura sau lipsa de concordanța dintre formarea inițială/pregătirea pedagogilor pentru abordarea APC și realitatea practicii educaționale în învățământul preuniversitar, trebuie să recunoaștem, este actuală și astăzi, chiar dacă de la adoptarea modelului educațional orientat spre formarea sistemului de competențe-cheie au trecut mai bine de 10 ani. Acest fapt este recunoscut de chiar tinerii pedagogi încadrați recent în procesul educației

onal, care susțin că nu se simt pregătiți bine nu doar pentru formarea sistemului de competențe-cheie, ci și pentru multe alte nevoi profesionale (cum ar fi, de exemplu, comunicarea cu elevii, evaluarea performanțelor școlare etc.).

Pe de altă parte, dacă analizăm documentele de politici educaționale, elaborate la nivel de formare profesională inițială/continuă a cadrelor didactice și implementate la nivel de proces de învățământ, în special curricula sau programele de formare, ne dăm seama că există atât dezacorduri cât și contradicții între acestea, după cum nu există vreo strategie clară sau un plan de acțiuni privind corelarea educației și formării inițiale în ceea ce privește implementarea competențelor-cheie.

Prin urmare, este nevoie de o articulare/armonizare a abordărilor pedagogice privind educația și formarea din perspectiva APC, în vederea racordării acestora la contextul exigent al calității actului educațional și la paradigma curriculară de formare a competențelor-cheie necesare persoanei în societatea postmodernă, astfel încât ajustarea pregătirii inițiale a cadrelor didactice pentru implementarea conceptului de instruire în bază de competențe-cheie să se producă sincronizat la toate nivelurile procesului de învățământ, iar cea mai eficientă cale de implementare a acestei abordări în practica educațională ar fi *pregătirea strategică* a cadrelor didactice în acest scop, inclusiv pregătirea lor pentru *comunicarea didactică eficientă*, văzută de noi ca un factor determinant în obținerea rezultatelor școlare performante prin procesul de învățământ.

La nivel de politici curriculare, abordarea APC figurează ca premisă pentru conceptualizarea curriculumului școlar/universitar, la fel, formarea inițială a cadrelor didactice prevede ca obiectiv formarea competenței de comunicare didactică (cf. S. Cristea, Vl. Pâslaru, L. Papuc, L. Sadovei ș.a.), însă analiza modulelor de proiectare curriculară a educației și formării la cele două niveluri ale învățământului, preuniversitar și universitar, demonstrează că acestea sunt orientate diferit: or dacă prin curriculumul școlar activitatea pedagogică de formare-dezvoltare a personalității elevului este circumscrisă abordării APC încă din 2010, când în curriculum au și fost stipulate clar finalitățile/competențele școlare cu care trebuie să fie înzestrat elevul până la finalul perioadei de școlaritate, atunci în ceea ce privește activitatea de formare profesională inițială a cadrelor didactice, reieșind din finalitățile proiectate prin curriculumul universitar, aceasta mai rămâne tributară vechii paradigme de formare, centrată mai mult pe achiziționarea de cunoștințe, ceea ce vine în contradicție cu standardele de competență elaborate recent pentru cadrele didactice, precum și cu orientările curriculumului școlar privind proiectarea și realizarea procesului educațional.

Astfel, la o examinare atentă a curriculumului universitar elaborat pentru predarea disciplinelor școlare (didactica istoriei, didactica chimiei, didactica matematicii etc.) elaborat în 2011, observăm că acestea nu menționează abordarea APC ca premisă pentru conceptualizare, deci nici nu o valorifică, chiar dacă în cadrul conceptual al acestora este subliniat faptul că „finalitățile de studiu ale disciplinei sunt exprimate în termeni de competențe”. Am căutat în curricula

respectiv stipularea acestor finalități de studiu, dar, la modul concret, le-am găsit doar într-un singur curriculum – cel elaborat pentru didactica limbii și literaturii române (autori T. Cartaleanu, O. Cosovan), unde sunt prezentate clar *competențele generice și competențele specifice* ale formării profesionale la disciplina dată.

În ceea ce privește competența de comunicare didactică trebuie de subliniat faptul că în literatura de specialitate există numeroase studii privind semnificația și implicațiile psihopedagogice ale comunicării didactice (C. Cucuș), conceperea comunicării ca intervenție educativă (C. Sălăvăstru), caracteristicile și impactul comunicării didactice asupra formabililor (L. Iacob, L. Șoitu, L. Sadovei), rolul limbajului în dezvoltarea lingvistică a copilului (T. Slama-Cazacu, N. Vicol), particularitățile comunicării interpersonale la diferite vârste școlare (G. Albu) ș.a., în care sunt evidențiate principiile pe care trebuie să se întemeieze comunicarea didactică, caracteristicile de bază ale acesteia, între care:

- (1) Comunicarea didactică trebuie să vizeze cu precădere realizarea unor *obiective educaționale* și nu doar dimensiunea cognitivă a acestora, ci și cea afectiv-motivațională;
- (2) Conținutul mesajului transmis prin intermediul comunicării didactice trebuie *structurat conform logicii pedagogice* a științei/disciplinei predate;
- (3) Comunicarea didactică are caracter *directionat, de ghidare, de dirijare*, în funcție de obiectivele stabilite: aceasta se face prin ordinea de prezentare a cunoștințelor, evidențierea cuvintelor-cheie, prin instrucțiunile oferite, modul de formulare și de ordonare a întrebărilor etc.;
- (4) Comunicarea didactică are *un pronunțat caracter explicativ*, deci trebuie să vizeze prioritar înțelegerea de către elevi a mesajului educațional transmis;
- (5) Discursul didactic trebuie să fie unul *programat*, având în vedere domeniul competenței necesare de format (care este dedusă din curriculumul școlar, planul de lecție);
- (6) *Rolul activ al profesorului* în selectarea și organizarea conținuturilor: acesta acționează ca un facilitator al învățării, accesibilizând, organizând și personalizând conținuturile în funcție de destinatar și de cadrul în care se transmit;
- (7) Discursul didactic comportă o notă *evaluativă și autoevaluativă* în egală măsură pentru educat și educator; Etc. [Frunză].

Din aceste caracteristici se pot desprinde ușor un sistem de *cerințe imperative* necesare de avut în vedere la proiectarea curriculară a comunicării didactice, care trebuie structurată pe toate dimensiunile de realizare a acesteia, dat fiind că doar luate împreună aceste cerințe vizează formarea competenței cadrului didactic de a realiza o comunicare eficientă, armonizată la cerințele paradigmei curriculare și a modelului cultural de dezvoltare a educației, precum și cu teoriile învățării constructiviste, dar și cu cerințele actuale față de proiectarea și realizarea acesteia.

Cu toate acestea, constatăm că în literatura de specialitate nu prea există abordări strategice ale activității de formare pedagogică cadrelor de educatori/învățători / profesori pentru domeniul de competență *comunicarea didactică*, excepție

făcând câteva lucrări semnate de autori precum: T. Slama-Cazacu – *Comunicare și educație. Necesitatea unei educări continue a comunicării*, în *Psiholingvistica, o știință a comunicării* (1999), T. Callo – *O pedagogie a integralității. Teorie și practică* (2007), A. Boțan-Ohrimenco – *Formarea inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic* (2018). Respectiv, și programele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice acordă și mai puțină atenție problemei date, în consecință, pregătirea strategică a formatorilor pentru a realiza o comunicare didactică eficientă rămâne o problemă deschisă.

Pe de altă parte, competențele-cheie necesare de format prin educația școlară și cea universitară, care au fost gândite din perspectiva educației permanente/pe tot parcursul vieții, nu ar trebui privite în izolare, ci ca un construct complex, în continuă formare și dezvoltare, cu multe relaționări și întrepătrunderi articulate la disciplinele de învățământ și consonante cu cerințele pieței muncii și a societății contemporane. Din acest punct de vedere, instruirea în bază de competențe și conceptul de competențe-cheie transpus actualmente în curriculumul școlar elaborat pentru toate disciplinele de învățământ ar trebui văzute ca elemente generator și pentru dezvoltarea curriculumului universitar și luat ca bază în dezvoltarea cursurilor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. Astfel, competența profesională *comunicarea didactică* ar fi adusă.

Totodată, la nivelul formării profesionale inițiale, în corespundere cu noile exigențe și standardele elaborate pentru cadrele didactice, ar trebui reactualizate finalitățile formării profesionale pe fiecare ciclu de învățământ, astfel încât să se contureze neapărat un *profil de competențe* cu care să fie înzestrat cadrul didactic pe parcursul formării sale profesionale și în care competența de comunicare didactică eficientă să figureze neapărat pe prima poziție, fiind o competență profesională de bază.

Totuși, cât de mult orientează competențele-cheie, care, subliniem, au fost gândite în perspectiva educației permanente/pe tot parcursul vieții, dezvoltarea propriu-zisă de curriculum sau programe, fie aceasta la nivel școlar sau universitar? În ce măsură standardele profesionale ale cadrului didactic elaborate recent (2018) conturează ele însele un *anume profil de competențe-cheie* profesionale necesare acestuia? Cum ar trebui conectată această abordare la cele două niveluri ale formării pedagogice (inițială și continuă)? Vor putea oare profesorii formați/pregătiți în continuare monodisciplinar să predea în cheie transversală, așa cum o cere APC?

Trebuie să recunoaștem că o viziune de ansamblu, la nivel de sistem, despre cum să fie abordate unitar și integrate în practice educațională/de formare pedagogică deocamdată nu există. Dacă citim însă cu atenție documentele europene privind formarea de competențe-cheie, dar și lucrările elaborate pe această temă la nivel național, trebuie să înțelegem că noua paradigmă educațională solicită expres punerea activității de formare, implicit și a celei de predare-învățare-evaluare școlară într-o cheie transversală și orientează cadrele didactice spre o abordare constructivistă a procesului învățării.

Plecând de la aceste întrebări și situații contradictorii, pe de o parte, între educație și formare, pe de altă parte, între abordarea monodisciplinară și cea transversală/transdisciplinară a învățării, considerăm că este momentul ca, în sfârșit, schimbarea de paradigmă în ceea ce privește proiectarea curriculară să se producă și la nivelul formării, astfel încât abordarea APC sau formarea în bază de competențe să devină operațională, în primul rând, la nivel de formare profesională a cadrelor didactice (inițială și continuă), care trebuie să asigure pregătirea corespunzătoare a acestora pentru implementarea noii paradigme la nivelul procesului de învățământ.

Or, dacă școala își propune să formeze competențe-cheie, atunci și cadrele didactice, prin formarea profesională inițială și continuă, trebuie să fie pregătite tot în această perspectivă, căci numai astfel poate fi înlăturată discordanța constatată astăzi la nivelul practicilor de formare la nivel preuniversitar și universitar și asigurată implementarea cu succes a noii abordări în procesul integral de învățământ, adică pe toată integrale educației și formării.

Așadar, avem o problemă legată de divergențele de abordare pedagogică a educației și, respectiv, a pregătirii cadrelor didactice prin programele de formare, iar ca o soluție de rezolvare a acestei probleme sugerăm *necesitatea elaborării unui nou curriculum universitar* pentru formarea inițială a cadrelor didactice, care să fie centrat *expres* pe formarea de competențe profesionale cu adevărat necesare cadrului didactic în vederea consolidării nivelului său de pregătire teoretică și metodologică pentru exercitarea profesiei pentru care se formează și care să stipuleze clar finalitățile formării, adică ce competențe profesionale sunt formate în procesul de pregătire a cadrelor didactice, pentru ca acestea să poată implementa noul model de abordare metodologică a instruirii școlare – formarea-dezvoltarea prin procesul de învățământ a competențelor-cheie.

În mod special, ar trebui reexaminat, în opinia noastră, modul cum, prin curriculumul universitar predat, este proiectată și asigurată formarea la viitorii pedagogi a *culturii pedagogice aprofundată metodologic*, realizabilă, așa cum evidențiază S. Cristea, prin aprofundarea teoriilor generale grupate pe: a) niveluri și trepte de învățământ (pedagogia învățământului preșcolar, primar, general etc.); b) acțiuni subordonate activității de instruire (teoria comunicării didactice; teoriile învățării; teoria evaluării); c) domenii ale educației/instruirii cercetate interdisciplinar (psihologia educației, sociologia educației, managementul educației etc.).

De asemenea, trebuie asigurată și formarea la viitorii pedagogi a *culturii pedagogice aplicate*, realizabilă prin: a) didacticile particulare, proiectate pe discipline și trepte de învățământ, de exemplu: didactica matematicii în învățământul primar, didactica matematicii în învățământul gimnazial etc.; didactica istoriei în învățământul gimnazial, didactica istoriei în învățământul liceal etc.; b) practica pedagogică de observație, de realizare la: disciplina de specialitate (matematică, istorie etc.); activități educative de tip formal (ora de dirigenție, activitate de orientare școlară și profesională) și nonformal (cercuri de specialitate/dezbateri, consultații individuale și de grup etc.) [S.C.].

La modul teoretic, fiecare învățător sau profesor ar trebui să dispună, la începutul carierei sale, de toate aceste achiziții teoretice, metodologice și practice ale culturii pedagogice descrise cu atâta rigoare științifică de prof. univ. S. Cristea tocmai pentru o înțelegere unitară a conținuturilor necesare de predat în cadrul cursurilor de formare pedagogică a viitoarelor cadre didactice, ele urmând a fi consolidate și dezvoltate ulterior prin programele de formare continuă, dar și prin activitățile de autoinstruire/autoperefecționare desfășurate pe parcursul avansării în cariera didactică.

La modul practic însă lucrurile stau cu totul altfel, cultura pedagogică formată la facultate lasă încă mult de dorit, iar prestigiul cadrelor didactice suferă mult tocmai din această cauză. Precizăm, cultura pedagogică a cadrului didactic se constituie din mai multe componente, dar iese în evidență prin calitatea *activității sale de comunicare și interrelaționare* cu colegii, dar și cu elevii, părinții, prin felul cum stăpânește conceptele pedagogice de bază pe care le utilizează în comunicare, cum cunoaște și respectă principiile didactice în exersarea practicii educaționale, cum își construiește și prezintă strategia didactică, la fel, cât de adecvat știe să selecteze și să aplice metodele și tehnicile cele mai eficiente în demersul de predare-învățare-evaluare etc.

În acest context, se impune inovarea curriculumului universitar și postuniversitar din perspectiva competențelor specifice activității didactice, care să vizeze *prioritar* formarea-dezvoltarea competenței de comunicare eficientă a cadrului didactic, precum și elaborarea unor programe și suporturi de curs pe teme specifice comunicării didactice. Totodată, atragem atenția că impactul comunicării didactice asupra climatului educațional va fi eficient, dacă se va ține cont de modificările care au intervenit în statutul elevului, odată cu transformarea acestuia din obiect în subiect al educației.

De asemenea, considerăm necesară includerea în programele de formare a cursului universitar *Comunicarea pedagogică* în vederea asigurării unei mai bune pregătiri a cadrelor didactice pentru comunicarea și interrelaționarea în scop didactic. Or, analiza practicii educaționale demonstrează că la majoritatea pedagogilor, atât cei formați acum 20 de ani, cât și cei recent încadrați în proces, nu stăpânesc la nivelul convenit prima și cea mai importantă competență în profesia dată – *comunicarea și interrelaționarea* în scop didactic, mulți dintre aceștia confruntându-se și cu alte probleme de comunicare, cum ar fi: incapacitatea de a-și expune logic și coerent discursul didactic, glosfobia (frica de a vorbi în public), neglijența în exprimare și altele.

Evident, ne referim aici cu precădere la deficiențele de comunicare și la limbajul neliterar (de cele mai dese ori) utilizat în cadrul comunicării didactice înregistrate la nivelul elementar al unui act de comunicare, cum ar fi punerea unei întrebări, pentru a obține un răspuns de verificare a înțelegerii mesajului pedagogic transmis, dar și la calitatea discursului pedagogic realizat de profesorii de la specialitățile nefilologice, precum și la modul de comunicare și de interrelaționare a acestora cu colegii și, mai ales, cu elevii, observat atât în cadrul orelor, cât

și înafara lor în cadrul efectuării deplasărilor pe teren, care, în opinia noastră, ar trebui să fie mult mai bine gândite, construite logic și realizate obligatoriu într-un limbaj literar, respectând particularitățile lor de vârstă ale elevilor, pentru a le servi acestora drept model de exprimare și de conduită verbală.

În aceste condiții, instituțiile de învățământ superior angajate în formarea inițială a cadrelor didactice au nevoie de stabilirea, printr-un document oficial/normativ, care poate prelua forma unui *cadru național al calificărilor în pedagogie*, elaborat expres din perspectiva APC, în care să se contureze *profilul de competențe* necesare de format viitoarelor cadre didactice, cu indicarea clară a sistemului de competențe profesionale ce urmează a fi achiziționate de către cei care solicită această pregătire, și care să servească drept bază de pornire pentru cei angajați în activitatea pedagogică de formare a acestora, astfel încât, la sfârșitul perioadei de formare profesională, aceasta ar trebui să se încheie cu specificarea finalităților atinse din cele proiectate la începutul formării și neapărat cu *certificarea nivelului competență atins* prin formare, altfel spus, diploma de studii pedagogice trebuie să certifice clar *competențele profesionale* cu care sunt înzestrați viitorii pedagogi.

Respectiv, între aceste finalități, obligatoriu ar trebuie să se regăsească și competența de comunicare pedagogică, identificată astăzi ca una din nevoile stringente de formare pentru creșterea impactului comunicării și eficientizarea acesteia în acțiunea educativă, de aceea reiterăm ideea: la nivelul formării inițiale ar fi necesar să se pună bazele acestui domeniu prin predarea unor cursuri universitare, cum ar fi: *Psihopedagogia comunicării, Teoria și metodologia comunicării pedagogice, Cultura comunicării didactice* ș.a., cu accent deosebit pe: strategiile comunicării pedagogice, empatie și asertivitate în comunicarea pedagogică, tehnici de comunicare persuasivă în școală, canalele și formele comunicării didactice, particularitățile comunicării cu elevii de diferite vârste, autenticitatea și credibilitatea discursului pedagogic etc., precum și pe corectitudinea vorbirii/exprimării în cadrul acestui tip specific de comunicare, impactul emoțiilor asupra comunicării, evitarea exprimării nonviolente etc., urmând ca, la nivelul formării continue, prin strategii didactice specifice, aceste teme să fie reluate, aprofundate și dezvoltate la un nivel superior, altfel spus, formatorii să se preocupe mai mult de *perfecti-onarea/optimizarea/eficientizarea* actului de comunicare în mediul educațional.

Această zonă neacoperită curricular, care, în fapt, determină insuficiența teoretică și metodologică în pregătirea cadrelor didactice pentru *comunicarea pedagogică de calitate*, reprezintă de mai mult timp o problemă și o lacună regretabilă a programelor de formare inițială și continuă, dar care încă nu a fost eliminată, iar consecințele fenomenului dat se întrevăd atât în nivelul de stăpânire a competenței de comunicare a cadrelor didactice, cât și la cel de construire și realizare a discursului pedagogic în timpul orelor de curs, respectiv, ele se răsfrâng negativ asupra formării competenței de comunicare a elevilor cu care acestea vin zilnic în contact direct.

În acest context, avansăm ideea că formarea pentru comunicarea pedagogică, implicit și pentru discursul didactic, ar trebui să figureze ca un obiectiv prioritar

în curriculumul pentru pregătirea profesională a viitorilor pedagogi, respectiv, acest obiectiv pedagogic ar trebui să se materializeze în cursuri de *Psihopedagogia comunicării* sau *Comunicarea didactică*, cu statut de discipline obligatorii pentru toate facultățile cu profil pedagogic, pentru o mai bună înțelegere a importanței, complexității și specificității actului de comunicare în mediul școlar, și prin care să se asigure formarea la studenții pedagogi a competenței profesionale de comunicare didactică.

Încheiem acest subcapitol prin următoarea constatare: despre comunicarea umană, în general, s-a scris și se scrie mai mult, pe când despre comunicarea pedagogică, care este *o formă particulară a comunicării umane* și, în special, despre *comunicarea didactică eficientă* s-a scris mult mai puțin, deși aceasta reprezintă un transfer mult mai complex, multifazial și prin mai multe canale al informațiilor între două entități specifice – învățătorul/profesorul, pe de o parte, și elevii, care sunt nu doar de vârste diferite, ci și individualități diferite în cadrul fiecărei vârste și care solicită deci o abordare foarte diferită, pe de altă parte.

Or, după cum afirmă H. Ginott (citată de G. Albu), felul în care vorbesc părinții și profesorii „îi arată copilului părerea lor despre el. Afirmările lor influențează încrederea și prețuirea pe care acesta o acordă propriei persoane. Într-o mare măsură, limbajul celor mari determină destinul aceluși copil”. De aceea, o bună comunicare se realizează doar atunci când „există un fond sufletesc echilibrat (mental și afectiv) al colocutorilor, atunci când atmosfera creată între ei este una de respect și încredere (reciproce), când principiile care o întemeiază și o vor întemeia mereu sunt principiul cooperării și principiul politeții.

În sprijinul ideii de specificitate a comunicării realizate în procesul didactic aducem aserțiunea reputatului profesor universitar C. Cucos, potrivit căruia comunicarea pedagogică trebuie gândită ca „o expunere elaborată *special* pentru instruire, transmiterea cunoștințelor și a valorilor educaționale, demonstrată de interacțiunea dintre emițător – receptor în procesul de instruire, care se realizează prin interacțiunea dintre pedagog și preșcolari/elevi/studenti în procesul de instruire, în cadrul căreia *discursul didactic* reprezintă nu doar „un gen aparte de comunicare”, ci și un mod specific de comunicare, dictată de specificul instituțiilor de învățământ, de care depinde *calitatea* mesajului educațional.

Prin urmare, în cazul instituțiilor de formare inițială cu profil pedagogic, formarea competenței de comunicare didactică trebuie să reprezinte scopul și finalitatea de bază a curriculumului universitar, respectiv, activitatea pedagogică de formare a competențelor profesionale, în general, și a competenței de comunicare didactică, în particular, ar trebui să se încheie cu acțiuni de evaluare finală, de tip examen, prin care să fie certificate competențele profesionale achiziționate pe parcursul formării inițiale, între care, pe prima poziție, ar trebui să figureze competența de comunicare didactică eficientă.

4.2. COMUNICAREA DIDACTICĂ: FUNDAMENT ÎN DEZVOLTAREA TRANSDISCIPLINARĂ A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ALE ELEVILOR

Educația, pe parcursul evoluției sale a avut mai multe momente de criză, fără însă ca acestea să poată anula fundamentele sale originare, care, de altfel, o fac să-și păstreze identitatea în timp. De aceea, pentru a putea pune corect în evidență *ceea ce este* important la un *anume timp* pentru educația aflată în criză, dar mai ales pentru a identifica *sensul* profund al fenomenului respectiv, acest *ce este* trebuie analizat într-o perspectivă mai amplă și în sistem, sugerează cercetătoarea T. Callo (T.Callo, 2018), care urmărește de mai mulți ani sinuoasa evoluție a științei pedagogice în orientarea practicii de formare a cadrelor didactice R. Moldova.

Comunicarea pedagogică a fost și rămâne, în opinia noastră, unul dintre fundamentele originare ale educației, dar și o constantă a acesteia, datorită faptului că stă chiar la baza producerii acțiunii educative de transmitere a *mesajului educațional* prin activitățile de predare-învățare-evaluare, or nimic nu se poate realiza fără instrumentalizarea comunicării didactice, în care anume „cadru didactic este emițătorul (cel care transmite) mesajului didactic, dar și deținătorul puterii de explicare, de captare a atenției și de mobilizare cognitivă capabil să provoace reacția formativă a *obiectului* educației (a preșcolarului, elevului, studentului etc.)” [DP, p. 47].

Pe lângă aceasta, scopul comunicării didactice este acela de a forma convingeri și motivații pentru învățare, prin organizarea activităților didactice și alegerea acelor procedee favorabile formării convingerilor. Atunci însă când formarea de convingeri nu este posibilă, se apelează la *persuadare*, prin care înțelegem influențarea persoanei mai mult decât prin formare de convingeri, utilizând argumentarea, dar și prin vizarea afectivității, de exemplu, atunci când apelăm la flatare pentru a convinge mai ușor. Persuasiunea însoțește convingerea atingând atât rațiunea, cât și sentimentele educatului.

După cum se știe, succesele unui elev depind în mare măsură de potențialul său educativ, adică de capacitățile sale cognitive, de nivelul intelectual de dezvoltare, de voința sa și eforturile depuse în procesul de învățare, de particularitățile sale psihofiziologice, de timpul acordat învățării și de alți factori educativi. Nu mai puțin important însă este, în opinia noastră, și factorul ce tine de modul în care profesorul proiectează și desfășoară comunicarea în scop didactic. De aceea vom considera rolul principal în edificarea unui climat educațional adecvat îi revine profesorului, care trebuie să stimuleze potențialul creativ al elevilor în procesul instruirii.

În activitatea de predare-învățare din clasă/școală, profesorul exercită influențe sociale specifice – de natură educațională – asupra elevilor, îndeosebi prin procesul de comunicare. Nu există act de învățare a elevului în care să nu fie implicată comunicarea: cu învățătorul prin prezența lui fizică sau simbolică, cu semenii prin comportamente sociale, cu alte generații etc. Deși procesul de comunicare

didactică constituie modalitatea fundamentală a activității de predare-învățare a unor conținuturi specifice divers codificate.

Ca transmițător de informații, pentru a reuși în realizarea unei comunicări didactice eficiente, dar și pentru a favoriza climatul educațional de formare a personalității elevului în timpul procesului instructiv, cadrul didactic trebuie să țină cont de o serie de condiții absolut necesare în ceea ce privește transmiterea mesajului către elevi:

- ✓ *claritate* – care se referă la organizarea conținutului de comunicat, astfel încât acesta să poată fi ușor de urmărit; folosirea unui vocabular adecvat temei; o pronunțare corectă și completă a cuvintelor;
- ✓ *acuratețe* – care presupune exploatarea exactă și completă a subiectului de comunicat; folosirea unui vocabular bogat pentru a putea exprima sensurile dorite;
- ✓ *empatie* – vorbitorul trebuie să fie deschis tuturor interlocutorilor, încercând să înțeleagă situația acestora, pozițiile din care adoptă anumite puncte de vedere, atitudinile, manifestând în același timp amabilitate și prietenie;
- ✓ *atitudinea* – evitarea mișcărilor bruște în timpul vorbirii, a pozițiilor încordate sau a unora prea relaxate, a modificărilor bruște de poziție;
- ✓ *realizarea contactului vizual* – este absolut necesar ca în timpul comunicării interlocutorii să se privească, contactul direct, vizual, fiind o probă a credibilității și a dispozițiilor la dialog;
- ✓ *înfățișarea* – reflectă modul în care te privești pe tine însuși: ținuta, vestimentația trebuie să fie adecvate locului și temei discuției, statutului social al interlocutorilor;
- ✓ *postura* – poziția corpului, a mâinilor, a picioarelor, a capului, a spatelui – toate acestea trebuie controlate cu abilitate de către vorbitor;
- ✓ *vocea* – urmărește dacă sunteți auziți și înțelegeți de cei care vă ascultă, reglați-vă volumul vocii în funcție de sală, de distanța până la interlocutor, față de zgomotul de fond;
- ✓ *viteza de vorbire* – trebuie să fie adecvată interlocutorilor și situației; nici prea mare pentru a indica urgența, nici prea încetă, pentru a nu pierde interesul ascultătorului;
- ✓ *pauzele de vorbire* – sunt recomandate atunci când vorbitorul dorește să pregătească auditoriul pentru a recepționa o idee importantă etc. [7]. *Cozărescu M. Comunicare didactică. Teorie și aplicație. – București, 2003.*

De asemenea, este cert că instituția de învățământ a fost și rămâne locul unde se învață comunicarea; unde se deprinde și se perfecționează comunicarea; unde se creează situații de comunicare; unde se învață cum se elaborează produsele comunicării; unde se educă (cultivă) comunicarea. Aici, comunicarea are semnificația unei valori umane și sociale, motiv pentru care educarea comunicării constituie un scop în sine, un obiectiv major al învățământului, la care toate disciplinele trebuie să-și aducă propria contribuție, după cum menționează Ioan Cerghit.

Acum însă ne aflăm la o etapă a schimbărilor fără precedent în domeniul

educației și formării, când realitatea însăși a vieții profesionale se modifică de la o zi la alta, în căutarea obținerii de competențe utile în viață și când cadrul didactic parcurge o traiectorie pe cât de complicată, pe atât de complexă în *reconstrucția identității sale profesionale*, reflectează T. Callo, precizând că astăzi educația nu mai poate fi înțeleasă decât dacă ea însăși nu se prezintă *ca un exemplu* și dacă, în plan profesional, nu intervine, înaintea competenței, *conștiința profesională* necesară, mai ales, acum în vederea „*conștientizării* necesității învățării competiției competențelor pe piața muncii”, care este una dintre coordonatele noii identității profesionale [idem].

Între timp, obiectul educației (elevul) s-a transformat în *subiect* al educației, respectiv, centrarea procesului educațional pe nevoile de formare ale subiectului/ elevului a schimbat poziția/ autoritatea și rolul cadrului didactic în realizarea propriu-zisă a comunicării pedagogice, această schimbare fiind resimțită adeseori dureros de către mulți dintre pedagogi, care declară că suferă de o anumită „insuficiență” profesională, fiind impuși să-și schimbe *eu-l profesional*, de aceea consideră autoarea, formarea inițială și cea continuă ar trebui să se implice mai activ în *reconstrucția unei noi identități profesionale*, pornind expres de la identificarea competențelor profesionale de care are nevoie cadrul didactic astăzi, în noul context educațional, între care și competența de comunicare didactică ce ar trebui proiectată și realizată *altfel*.

Iar efortul unei dezvoltări profesionale constă tocmai în a căuta anumite premise din datele de care dispune subiectul și în a structura din comunicarea cu acesta un raționament care, operaționalizat, să producă anumite efecte, competența fiind, într-adevăr, o chestiune de efort și de efect, scopul căreia se axează pe modificarea permanentă a reprezentării asupra identității personale și asupra identității profesionale [2011, p. 154- 156].

În aceste condiții, subliniază autoarea, școala nu mai are nevoie de un profesor care știe doar să prezinte cunoștințe dintr-un domeniu sau altul și să verifice asimilarea acestora de către elevi, ci de un *formator* care, utilizând strategiile comunicării eficiente, știe, în primul rând, să organizeze situații de învățare și să *comunique cu elevii* participanți la propria formare, nu pentru a le livra idei și informații, ci pentru a orienta efortul personal de formare al acestora, cultivându-le *dorința* de a crește spiritual, *curiozitatea* de a cunoaște, încrederea în forțele proprii și în oamenii de alături, sprijinind astfel *devenirea elevului competent*.

Cu alte cuvinte, actualmente este nevoie de un *formator de tip constructivist*, care știe cu adevărat să *construiască cunoașterea* în sălile de clasă și să comunice eficient cu elevii în scop didactic, utilizând comunicarea ca instrument specific formării constructiviste de competențe. Reieșind din aceste caracteristici, profesorul constructivist (de orice specialitate) este acela care, prin activitatea zilnică de comunicare didactică la clasă:

- asigură un context ambiental pentru activitatea exploratorie a participantului la formare;
- oferă participantului la formare oportunități de construire a cunoașterii:

- sprijină învățarea prin cooperare;
- ia în considerare convingerile și atitudinile subiectului;
- stimulează dialogul constructiv;
- creează conflicte cognitive, oferă explicații științifice;
- acordă suficient timp pentru gândire și reflecție;
- este interesat de cunoștințele personale ale subiectului obținute în afara școlii, asigurând sinergia dintre educația formală, nonformală, informală; etc. [ibidem, p. 159].

Iată deci că toate aceste caracteristici ale profesorului constructivist se referă, în primul rând, la comunicarea didactică, ele trebuind a fi înțelese ca niște *pre-condiții specifice predării-învățării de tip constructivist*, pe care formatorul constructivist trebuie să le asigure în cadrul fiecărei lecții, utilizând metodele și tehnicile de comunicare eficientă.

Așadar, în procesul de reconstrucție a identității sale profesionale, formatorul însuși trebuie să fie puternic convins de *valoarea și puterea* comunicării didactice în realizarea acțiunii educative și de impactul formativ al acesteia în construcția de competențe necesare elevului și în reconstrucția noii sale identități profesionale, susține autoarea, precizând, totodată, că subiectul participant la acțiunea de formare trebuie să fie și mai puternic convins de necesitatea celor învățate, implicându-se astfel cu încredere în acțiunea formativă, dat fiind că atunci când formatorul și formabilul se găsesc într-un proces *credibil* de transmitere/receptare a informației, a înțelege ce se spune cere din partea ambilor subiecți *participare*.

Iar *credibilitatea* formatorului este reprezentată de gradul în care subiectul este dispus să aibă încredere în spusele acestuia și să participe la activitățile de formare proiectate în acest sens, administrarea credibilității de către formator fiind influențată de *abilitățile* lui de a vorbi, de a-și structura expunerea, de a convinge, de claritatea și precizia de care dă dovadă în utilizarea limbajului pedagogic și de întreg „spectacolul” pe care îl oferă subiecților ca pledant al unor idei, al unor conținuturi formative. Numai formatorul cu o înaltă credibilitate poate să finalizeze acțiunea sa educativă prin a forma/dezvolta competențe. [ibidem, p. 153]

Ca formă particulară a comunicării umane, comunicarea didactică este specifică numai pedagogilor și se realizează doar în cadrul instituționalizat al școlii, în timpul procesului nemijlocit de instruire, prin care se și produce, în fapt, activitatea de predare-învățare-evaluare a unor conținuturi curriculare specifice, în vederea atingerii unor scopuri și finalități specifice, fiind determinată de *interacțiunea emițător – receptor*.

În această interacțiune, educatorul/învățătorul/profesorul este *emițătorul* (enunțiatorul, transmiteătorul) mesajului educațional, el este deținătorul unei puteri de motivare pentru învățare, de mobilizare cognitivă și imobilizare a atenției, de explicare a mesajului necesar de receptat, pe scurt, cadrul didactic este dator „să provoace reacția formativă a obiectului educației (a preșcolarului, elevului, studentului etc.) evaluabilă în termen de conexiune inversă externă și internă” S. Cristea.

Or, numai în aceste condiții putem vorbi despre impactul formativ al unei comunicări didactice eficiente, proiectate și realizate în perspectiva producerii unei învățări eficiente. Enunțăm în continuare caracteristicile de bază ale comunicării didactice, sintetizate din mai mulți autori (L. Iacob, L. Șoitu, V. Frunză ș.a.) și restructurate din perspectiva învățării eficiente:

- ✓ Comunicarea didactică se realizează și se dezvoltă în cadre instituționale, ceea ce presupune că *vizează cu precădere realizarea unor obiective educaționale* și nu doar dimensiunea cognitivă a acestora, ci și cea afectiv-motivațională;
- ✓ Conținutul mesajului transmis prin intermediul comunicării didactice trebuie *structurat conform logicii pedagogice* a științei/disciplinei predate;
- ✓ Comunicarea didactică are caracter *directionat, de ghidare, de dirijare*, în funcție de obiectivele stabilite: aceasta se face prin ordinea de prezentare a cunoștințelor, evidențierea cuvintelor-cheie, prin instrucțiunile oferite, modul de formulare și de ordonare a întrebărilor etc.;
- ✓ Comunicarea didactică are *un pronunțat caracter explicativ*, deci trebuie să vizeze prioritar înțelegerea de către elevi a mesajului educațional transmis;
- ✓ Discursul didactic este unul *programat*, având în vedere domeniul competenței necesare de format (care este dedusă din planul de învățământ, curriculumul școlar, planul de lecție);
- ✓ *Rolul activ al profesorului* în selectarea și organizarea conținuturilor: acesta acționează ca un facilitator al învățării, accesibilizând, organizând și personalizând conținuturile în funcție de destinatar și de cadrul în care se transmit;
- ✓ Discursul didactic comportă o notă *evaluativă și autoevaluativă* în egală măsură pentru educat și educator;
- ✓ Este un tip de comunicare în care domină comunicarea verbală inițiată și susținută de profesor (60-70%) și are în vedere conducerea de către profesor a actului de comunicare; etc.

Vorbim deci de o *competență de bază* a cadrului didactic, probată zilnic prin capacitatea sa de: a) comunicare empatică în condiții de interacțiune permanentă cu toți partenerii (elevi, alți profesori, manageri școlari, părinți etc.); b) comunicativitate funcțională prin „manifestările favorabile realizării schimbului informațional și interpersonal”, impus de statutul și rolurile cadrului didactic. Pe acest fond este realizabilă (auto) perfecționarea permanentă a profesorului care asigură, în practica școlară, saltul de la o situație virtuală (aptitudinea sa pedagogică potențială) la una reală, cea de educare prin comunicare. Este stadiul, precizează L. Ezechil, în care competența sa didactică „exprimă aptitudinea pedagogică împlinită” [4].

Așadar, comunicarea didactică este specifică numai pedagogilor, se realizează doar în cadrul instituționalizat al școlii și în timpul procesului nemijlocit de instruire, respectiv, cel care o realizează este *formatorul constructivist* reprezentantă cheia succesului educației de astăzi, iar *formarea de tip constructivist* este

activitatea prin care se urmărește să se confere subiectului competență (fie el elev sau adult), de aici, solicitarea de profesori *competenți, calificați*, capabili să realizeze un învățământ formativ. Iar valorificarea principiului formativ în educație și instruire implică abordarea înțelegerii, conștientizării și *convingerii*, ca acte de vorbire raportate la subiect, atât la nivelul formării elevilor, cât și la nivelul de analiză a activității formatorilor care s-au angajat să realizeze un învățământ formativ.

Asumarea acestei provocări contează enorm de mult atât pentru pedagogii cercetători cât și pentru formatorii care transpun în practică realizările cercetării pedagogice, mai ales acum, când „ne aflăm în situația lui Prometeu care a furat focul cerului. Numele său înseamnă *cel care gândește înainte*. Ne aflăm și în situația lui Epimeteu, fratele lui Prometeu, numele lui însemnând *cel care gândește după*. Între Prometeu și Epimeteu, între cel care gândește înainte de a face ceva și cel care gândește după ce a făcut ceva, suntem obligați să găsim poziția justă a celui ce *privește și acționează*”, după cum bine spune E. Macavei [].

Și aici ajungem din nou la educatorul/învățătorul/profesorul formator, la cel care acționează în numele viitorului, care trebuie să conștientizeze „necesitatea de schimbare a individului pe ideea de desăvârșire” (Vl.P., 2011) și să intervină ca un organizator și supervisor al transformării ființei în devenire, dat fiind că anume el a fost și este văzut în continuare ca „un specialist în comportamentul uman și a cărui sarcină este de a aduce schimbări extraordinar de complexe într-un material, care el însuși este extraordinar de complicat” (Skinner, 1968) [].

În acest context de referință, știința și arta comunicării pedagogice ar trebui gândite ca o dublă promovare a potențialului elevului, deoarece s-a stabilit că „în măsura în care știința vorbirii stimulează succesul școlar, în aceeași măsură promovează întreaga afirmare a lui în tot cursul vieții. Se favorizează concomitent *nevoia de a vorbi, puterea de a vorbi și voința de a o face*, toate fiind încoronate de bucuria reușitei. Actul vorbirii presupune *efort și curaj*. Vorbirea este de fapt angajarea tuturor simțurilor. Ea trebuie să ofere *bucuria de a trăi* prin împliniri estetice, morale, sociale, spirituale, ea este o artă care-și lasă cucerite teritoriile numai prin strădaniul susținute și sistematice”. (L. Șoitu, 1996, p. 19) [].

Prin urmare, comunicarea pedagogică, definită ca un tip specific de comunicare umană și ca instrument principal de muncă intelectuală al cadrului didactic, poate și trebuie să fie transformată într-un mecanism eficient de formare-dezvoltare transdisciplinară a competențelor comunicative ale elevului și în formarea cultural-lingvistică a acestuia. Iar cadrul didactic privit din perspectiva paradigmei constructiviste a curriculumului, constituie resursa de bază, agentul formării de competențe, competența de *comunicare pedagogică* trebuind a fi evidențiată ca una dintre competențele de bază ale acestuia și ridicată la nivel de principiu al proiectării pedagogice și normă de acțiune didactică.

Pe de altă parte, formarea pedagogilor pentru realizarea comunicării didactice într-un limbaj literar, corect din punct de vedere al normelor lingvistice și de comunicare, este un alt moment ce trebuie avut în vedere în procesul de formare/

dezvoltare profesională a acestora. Or, după cum afirmă R. Zafiu, școala are o vină evidentă în „distorsionarea” vorbirii, dar nu numai ea. Pentru că, uneori, o atitudine defetistă apare în rândul profesorilor, care au impresia că materia predată nu mai folosește la nimic sau că nu-i mai ascultă nimeni. Dacă fiecare și-ar lua foarte în serios ce are de făcut și ar avea responsabilitatea lucrului bine făcut, probabil că ar trebui în primul rând să găsească căile de a se adapta la situația actuală [].

Tinerii au nevoie de un învățământ foarte creativ, foarte flexibil, care să *compenseze tocmai ceea ce ei pierd în societatea actuală*. Dacă ei scriu toată ziua mesaje, trimit sms-uri sau participă la jocuri în Internet, atunci ar trebui ca profesorii să-i învețe că există și un alt mod de a comunica decât acesta, că în alte situații ei trebuie să știe să construiască un text legat, că trebuie să argumenteze și să fie foarte atenți la formă, că trebuie să pună virgulele unde trebuie. Nu e nimic pierdut, doar că trebuie să insistăm mai mult pentru a compensa ceea ce se întâmplă în acest haos.

De multe ori, noi atribuim cuvintelor niște sensuri deduse din context. Dar astăzi chiar nu mai ai nicio scuză să nu verifici sensul cuvintelor. Normal ar fi ca toată lumea să aibă grija de a căuta sensul cuvintelor pe care le-a auzit și le-a înțeles vag. Într-un fel, noi nu putem fi stăpânii limbii niciodată, pentru că nu putem noi, ca indivizi, să o influențăm decisiv. În același timp, putem fi stăpâni *pe bucațica noastră de competență lingvistică* [].

Competența de comunicare corectă a elevului în limba română se formează în procesul comunicării, în special al comunicării profesor – elev/student, care reprezintă în fapt un dialog permanent între cei doi subiecți ai educației. Acest proces se realizează nemijlocit prin comunicarea didactică, definită nu doar ca un proces de *transmitere* a valorilor, ci și de *creare de valori*, subliniază Vl. Pâslaru, precizând: nicio valoare înglobată de termenul *cultură* nu se prodice decât prin cuvânt, iar generația tânără se integrează valoric în cultură prin cuvântul matern. (PP, p. 34) [].

În monumentală sa lucrare *Psiholingvistica – o știință a comunicării* (1999), T. Slama-Cazacu se întreba, pe bună dreptate: ce se (mai) învață astăzi în școală, în universitate despre comunicare, în general, așa încât fenomenul comunicării să fie cunoscut în toată complexitatea sa și în modul lui de funcționare? Mai ales, dacă conștientizăm faptul că întreaga viață umană se desfășoară pe un fond de permanentă comunicare, iar activitatea educativă se face numai prin limbaj. Cu toate acestea, observa autoarea, problema comunicării și a dezvoltării limbajului aproape că încetează să se mai pună pentru educație după terminarea studiilor medii (cu excepția pregătirii actorilor) [].

Într-un capitol special, autoarea analizează relația complexă dintre educație și comunicare, demonstrează natura circulară a acestei relații, după modul cum funcționează (comunicarea servește educației, care, la rândul ei, influențează comunicarea, iar ciclul se reia mereu de la capăt) și subliniază că aceasta este una fundamentală pentru dezvoltarea limbajului elevilor, evidențiind rolul limbajului în formarea gândirii și facilitarea operațiilor intelectuale ale educaților, în autore-

glarea activității de învățare (prin mijlocirea limbajului interior), reversibilitatea relației *emițător – receptor* și influențarea verbală a primului în relația *educat – educator*.

Autoarea atrage atenția asupra faptului că, de obicei, în pedagogie, se omite să se înglobeze, printre căile de intervenție pedagogică, și rolul limbajului în transmiterea *codului* caracteristic fiecărei științe, fără de care nu s-ar putea realiza înțelegerea comunicării în metalimbajul *specific* științei date, nici fixarea sau consolidarea cunoștințelor respective, de aceea insistă asupra condițiilor care fac posibilă o comunicare pedagogică *ideală*, cu satisfacție deplină pentru ambii parteneri ai actului de comunicare:

- caracterul bilateral al procesului de comunicare;
- atribuirea unui statut egal celor doi parteneri ai actului de comunicare;
- însușirea de către elevi a limbajului specific fiecărei științe;
- potențarea tuturor elementelor comunicării, inclusiv a celor nonverbale;
- rolul activ al celui educat în procesul de comunicare;
- existența răspunsului (ca mijloc de verificare a descifrării mesajului celui-lalt); etc.

T. Slama-Cazacu militează pentru o *educație continuă a comunicării prin limbaj*, realizată atât la nivelul școlii, cât și al învățământului superior, subliniind că limbajul pedagogilor trebuie să fie el însuși suficient de „educat”, pentru a servi eficient educației, și argumentând că este stringent necesară o intervenție a educației pentru dezvoltarea generală și continuă a comunicării, cu accent pe corectitudinea vorbirii dascălilor, și indică asupra unor aspecte ale vorbirii acestora cărora nu li se acordă atenția cuvenită în procesul de formare a cadrelor didactice, cum ar fi: *debitul vorbirii, frazarea, rolul tăcerii* (pentru receptor și *tăcerea* este semnificativă), *intonația, accentul, pauzele*, ca și ceea ce ține de acuratețea articulării, rostirii, concluzionând că este necesară o educație a educației – deopotrivă a educatorului și a educatului, pentru ca ambii parteneri să fie capabili să realizeze o comunicare eficientă [].

Prin urmare, instanțele care se ocupă de formarea pedagogilor nu mai pot evita necesitatea abordării, prin programele de formare inițială și continuă, a unei *educații a comunicării prin limbaj*, recomandare făcută acum două decenii de către reputata lingvistă, care, în opinia noastră, poate fi implementată practica pedagogică prin predarea unor astfel de cursuri universitare, cum ar fi:

- *Educația ca inițiere în cultură;*
- *Limbajul comunicării pedagogice;*
- *Cultura comunicării pedagogice;*
- *Formarea discursului didactic;*
- *Specificul comunicării interpersonale cu elevii de diferite vârste ș.a.*

Problema formării viitoarelor cadre didactice sau a pedagogilor deja formați în aceste noi perspective este solicitată mai ales acum, în contextul abordărilor funcțional-pragmatice a problematicii privind calitatea educației și a realizării unui învățământ centrat pe competențe (școlare/profesionale), dar mai ales având

în vedere praxisul vorbirii în limba română în chiar spațiul educațional al R. Moldova, care activează noi argumente pentru o intensificare a eforturilor educative în vederea promovării unei educații a culturii comunicării.

Or, inițierea în cultură și dobândirea instrumentelor culturale sunt cele mai stringente cerințe pe care școala trebuie să le îndeplinească acum și întotdeauna, susține reputatul pedagog C. Cucuș, specificând: a ști să te cultivi, să utilizezi cu grijă facultatea de a judeca, de a raționa, de a distinge falsul de adevăr, răul de bine, urâtul de frumos sunt calități ce trebuie formate de-a lungul școlarității, iar această nevoie se intensifică ea însăși de îndată ce este stimulată. La un moment dat, nici nu mai este nevoie de o tutelă în ceea ce privește culturalizarea. Cumulul cultural, odată interiorizat, trezește noi apetențe și deschide noi posibilități. Cultura naște cultură, conchide autorul (P., p. 190).

Totuși, în această activitate de comunicare pedagogică nu trebuie să se uite faptul că elevul vorbitor, ca, de altfel, orice subiect vorbitor, își păstrează poziția sa de *releu*, în funcție de posibilitățile sale verbale, de intențiile sale și de presiunile pe care le exercită asupra sa contextul social-cultural din care face parte, astfel că toți cei implicați direct în educația copiilor cu vârste de până la 18 ani – părinți, educatori, voluntari, consilieri – trebuie să tindă să înțeleagă cât mai bine universul complex al unui copil, să cunoască *specificul* comunicării didactice la diverse vârste și numai după aceea să se implice în comunicarea cu acesta.

În al doilea rând, se pune o mai bună articulare a curriculumului universitar și postuniversitar de formare a cadrelor didactice la cerința curriculumului școlar de centrare pe *formarea-dezvoltarea culturală a personalității educatului*, prin valorificarea tuturor resurselor culturii generale, de profil și de specialitate, în corelație cu cerințele societății și cerințele educatului, școala trebuind să-și afirme misiunea sa de „factor de cultură și civilizație”, după cum susține S. Cristea.

Prin urmare, vorbirea cultă, elevată a profesorului, în litatea sa de reprezentant și transmițător al culturii, trebuie să servească drept model pentru elev în exercitarea vorbirii, iar cerința curriculumului de formare transdisciplinară a elevului ca vorbitor cult al limbii române trebuie să devină un obiectiv urmărit prin toate disciplinele școlare implicate direct în formarea lui ca personalitate. Finalmente, educația trebuie percepută ca un proces de inițiere în cultură, vorbirea corectă în limba maternă – un instrument de dobândire și exprimare a culturii, iar competența culturală poate ar trebui inclusă în lista competențelor-cheie, cultura fiind până la urmă cea care condiționează originalitatea personalității.

Așadar, încă „înaintea intrării sale în scenă”, cadrul didactic, în ipostaza sa de principal *actor* al educației, trebuie să se producă mai întâi pe sine ca agent al culturii, adică să devină el însuși un bun depozitar și transmițător de cultură, apoi să-și pregătească atent mesajul educațional pe care dorește să-l transmită elevilor săi în cadrul lecției, care trebuie gândită, regizată chiar ca un minispectacol ce durează doar 45 de minute, pe care trebuie să le distribuie exact (cu ce încep, cum încep, ce spun, cum spun, când consolidez cele spuse, prin ce mijloace etc.), demonstrându-și astfel „arta” sa de a forma vorbitori culti.

Ce se poate obține prin dezvoltarea unei astfel de atitudini profesionale a cadrelor didactice în raport cu limba română ca instrument în care educă și instruiesc, atitudine pe care o vedem exprimată printr-o luare de poziție în favoarea corectitudinii vorbirii în spațiul școlii și a utilizării unui limbaj strict literar în activitatea zilnică de predare-învățare-evaluare? Trei rezultate ni se par evidente în această luare de poziție în planul comunicării pedagogice, susține T. Callo:

- Stoparea degradării vorbirii în limba română în mediul educațional;
- Combaterea atitudinii de eximare neglijentă atât a cadrelor didactice, cât și a elevilor;
- Promovarea de către toate cadrele didactice a corectitudinii vorbirii în limba română [Callo].

Astfel, vom putea ajunge să transpunem în faptă ceea ce sugera încă la sfârșitul secolului trecut renumitul lingvist Eugen Coșeriu: toți profesorii, indiferent de materia pe care o predau, trebuie să fie și profesori de limba română. Pentru realizarea acestui deziderat este necesar să adoptăm perspectiva coșeriană asupra realizării unei educații lingvistice generale în vederea utilizării limbajului la nivel de activitate culturală a omului. Astfel, comunicarea didactică poate deveni nu doar fundament în dezvoltarea transdisciplinară a competențelor comunicative ale elevilor, ci și un factor important de culturalizare lingvistică a vorbitorilor nativi ai limbii române.

Pe de altă parte, a trăi într-un mediu cultural și a avea acces la valorile acestuia este doar *premisă* devenirii umane în spiritul culturii, a formării unei personalități culturale, importantă fiind apropierea ființei umane de valorile culturii pentru a le cunoaște, a le asimila, pentru a se modela prin ele. În acest sens, sistemul educațional are menirea să faciliteze accesul la valorile culturii, or prin educație, prin ofertele ei culturale, fiecare individ își poate crea un mod cultural personalizat de viață, inclusiv în planul vorbirii culte și al culturii comunicării, în general.

Având în vedere rolul și impactul comunicării didactice corecte din punct de vedere al normelor lingvistice, propunem inițierea, prin programele de formare inițială și continuă, a unei *strategii de normare pedagogică* a actului comunicării didactice, ceea ce presupune realizarea actului de comunicare în conformitate cu principiile comunicării și cu normele limbii literare, acțiune ce ar conduce la promovarea unei culturi a vorbirii nu doar în școală, ci și în afara acesteia. Totuși, perfecționarea actului comunicării și cultura vorbirii nu vine numai din studierea la facultate a teoriei comunicării, a stăpânirii tehnicilor de comunicare, ci și din *sufletul* omului, subliniază G. Albu, dându-ne de înțeles că anume dimensiunea afectivă este cea care determină atitudinea față de limbă și comportamentul verbal al vorbitorului.

Prin această luare de poziție poate fi demonstrată la modul practic posibilitatea de realizare a unei pedagogii formatoare a atitudinii de respect față de limba română, care este instrumentul de bază în realizarea activității de formare-dezvoltare culturală a personalității elevului (vezi în acest sens cartea „Pedagogia practică a atitudinilor”, 2014, de T. Callo), dar și față de alte valori ale procesului

educațional, această luare de atitudine/ poziție trebuind a fi transmisă, cultivată și elevilor.

Rolul principal în coordonarea și realizarea acestor acțiuni de strategie educațională pedagogică în ceea ce privește formarea vorbitorului cult de limba română, utilizând ca instrument comunicarea îl pot avea trei instituții: Școala, Universitatea și Academia.

Școala, prin statutul său de instituție educativă, este obligată să asigure, printr-o educație lingvistică și de culturalizare a vorbirii realizată în plan transdisciplinar, achiziționarea de către elevi a competenței-cheie de comunicare corectă în limba română, ca element al vorbitorului cult, dar și să contribuie, prin studiul limbii, istoriei, literaturii la formarea conștiinței și identității lingvistice, în baza cărora să li se inculce tinerilor atitudinea de respect față de valorile și simbolurile naționale, între care limba, literatura și istoria națională, astfel încât aceștia să fie capabili să-și exprime clar și să-și apere identitatea lor etnică, lingvistică și culturală, dar și să acționeze pentru păstrarea promovarea și dezvoltarea acestor valori.

Universitățile cu profil pedagogic ar trebui să-și extindă și să-și intensifice, în plan curricular și la nivelul procesului de formare, demersurile pentru pregătirea cadrelor didactice atât pentru calitatea lor de vorbitori culti ai limbii române, dar și în aspectul *comunicării psihopedagogice* eficiente, astfel încât, odată ajunși în fața clasei de elevi, învățătorii/profesorii să fie nu doar buni specialiști în domeniul ales de predare, ci și buni comunicatori ai conținuturilor învățate, dar și vorbitori într-o limbă română literară, ei înșiși trebuind să fie *modele de vorbire* cultă.

Prin urmare, problema formării pedagogilor pentru comunicarea didactică ar putea fi definită și clarificată în termeni de cerințe față de această activitate, care a fost și rămâne a fi cheia de boltă a procesului educațional, aceste cerințe ar trebui transpuse untr-un standard profesional și apoi urmărită, monitorizată pe parcursul întregii activități, prin controale interne și externe. Acest standard, concretizat în indicatori și descriptori de performanță, ar putea fi utilizat atât la certificarea studenților în profesia de pedagog, cât și în activitatea permanentă de evaluare a cadrelor didactice.

Academia de Științe a Moldovei, prin Institutul de Lingvistică, trebuie să apere, să promoveze și să consolideze la nivel de stat și de societate adevărul științific despre denumirea corectă a limbii noastre, despre originea și identitatea popoului băștinaș și să investigheze (de ce nu?) domeniul sugerat de R. Piotrowski – *sinergetica* – știință care studiază mecanismul intern al limbii, factorii fiziologic, național, psihologic – care, luate împreună, influențează din interior dezvoltarea limbii, contribuind astfel la perpetuarea culturii și limbii literare în acest teritoriu.

Astfel, prin acțiunea sinergetică a tuturor acestor instituții și a eforturilor de susținere, prin programe coerente de educație și formare pedagogică, există șanse să reabilităm limba română în conștiința și practica vorbitorilor din R. Moldova. Or, prin cercetările efectuate pe terenul comunicării pedagogice, a fost stabilit faptul că cei mai influenți factori ai contextului psihosocial al procesului de comunicare din mediul educațional sunt: a) comunicarea didactică; b) comunicarea

interpersonală; c) relațiile interindividuale dintre membrii grupului; d) comportamentul model al persoanelor semnificative pentru subiecții în formare.

Între acești patru factori, *comunicarea didactică* și *vorbirea model a cadrului didactic* trebuie considerate nu doar fundament pentru dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor, ci, mai ales, în ceea ce privește instalarea unei culturi a comunicării în spațiul școlar, iar în ceea ce privește activitatea grupului școlar, *comunicarea interpersonală* reprezintă modalitatea fundamentală de interacțiune psihosocială între profesor și elevi, de realizare a relațiilor interindividuale de cunoaștere, informare, influență, valorizare și reglare reciprocă [].

În această ordine de idei, pentru activitatea pedagogică de formare a personalității elevului, precum și pentru ambele niveluri ale formării profesionale, a fost definit conceptul de *vorbitor cult* care, în general, reprezintă un vorbitor (adică o persoană care folosește limbajul articulat) corect informat; cu opinii proprii în raport cu valorile socioculturale și general-umane, care are cunoștințe diverse (corecte, extinse); are un nivel înalt de cultură; este bine instruit; care are competențe de vorbire contextuală; care vorbește plăcut auzului și care respectă coordonatele fundamentale ale vorbirii culte și normele limbii literare: *congruență; corectitudine; adecvanță (potrivire); oportunitate; exemplaritate; varietate; convenabilitate; deontologie; liberă acceptare* (T. Callo, 2015).

Totodată, comunicarea didactică mai are și unele particularități și chiar *caracteristici specifice*, care o deosebesc de alte forme ale comunicării interumane/interpersonale, dat fiind că:

- ✓ se desfășoară între doi sau mai mulți agenți: profesor și elevi, având ca scop comun instruirea acestora, folosind comunicarea verbală, scrisă, non-verbală, paraverbală și vizuală, dar mai ales forma combinată;
- ✓ mesajul didactic este conceput, selecționat, organizat și structurat logic de către profesor, pe baza unor obiective didactice precise, prevăzute în programele școlare;
- ✓ stilul didactic al comunicării este determinat de concepția didactică a profesorului și de structura lui psihică;
- ✓ discursul didactic are o dimensiune explicativ-demonstrativă și este transmis elevilor folosind strategii didactice adecvate dezvoltării intelectuale a acestora și nivelului de cunoștințe pentru a fi înțeles de elevi;
- ✓ comunicarea se reglează și autoreglează cu ajutorul unor retroacțiuni (feedback și feed-forward), înlocuind blocajele care pot apărea pe parcurs [].

Respectiv, prin cercetările realizate, au fost stabilite condițiile în care comunicarea didactică poate fi considerată *eficace*, acestea trebuind să parvină din partea ambilor parteneri ai actului de comunicare. Astfel, în ceea ce îl privește pe profesor, acesta este responsabil de următoarele aspecte ale comunicării didactice:

- claritatea mesajului transmis;
- structurarea logică a informațiilor transmise;
- utilizarea unui limbaj adecvat, corect din punct de vedere științific și accesibil elevilor;

- prezentarea interesantă a conținutului instruirii;
- asigurarea unui climat adecvat comunicării ș.a.

În vederea asigurării eficacității comunicării, elevilor, ca parteneri ai actului de comunicare, li se cere:

- să aibă capacitate de concentrare (pentru a putea recepta și înțelege mesajul profesorului);
- să posede cunoștințele anterioare necesare învățării ce urmează;
- să fie motivați pentru a învăța (în general și la un anumit obiect studiu, în particular);
- să cunoască limbajele utilizate (de profesor sau de calculator, în cazul instruirii asistate de acesta) ș.a.

Așadar, calitatea și eficiența comunicării didactice depinde atât de pregătirea și aptitudinile învățătorului/profesorului de a comunica mesajul educațional, cât și de capacitățile intelectuale ale elevului de a recepta acest mesaj. Iar atunci când aceste condiții necesare pentru desfășurarea comunicării didactice lipsesc sau nu sunt satisfăcute din ambele părți ale actului comunicării, apar așa-numitele *blocaje de comunicare*, care conduc fie la distorsionarea informației, fie la neînțelegerea ei.

La fel, a moderniza relația profesor-elev înseamnă a crea condiții optime pentru ca între cei doi poli să se realizeze un schimb reciproc de mesaje, adică *o cooperare*. Caracteristica acestei cooperări constă în faptul că ea presupune și include, alături de circuitul vertical profesor-elevi și circuitul orizontal elevi-elevi. Cu cât aceasta din urmă funcționează mai intens, respectiv mesajele circulă mai operativ, cu atât sensul formativ al cooperării se intensifică. Evident, acest lucru depinde, în primul rând, de profesor, de modul în care el organizează activitatea didactică. Sensul inovator al întregii sale activități s-ar putea concretiza în crearea unui mediu școlar adaptativ care include o gamă largă de intervenții și solicitări în concordanță cu diferențele individuale dintre elevi.

Structurarea însă a comunicării didactice în procesul educational se face conform logicii pedagogice: profesorul trebuie să facă dovada faptului că stăpânește competența comunicativă, aceasta constând în abilitatea acestuia de a utiliza codurile limbajului educational (lingvistic, didactic, specific vârstei) în combinații adecvate situațiilor de învățare. Profesorul trebuie să fie capabil să utilizeze limbajul ca mijloc principal al educației, iar coordonatele unui limbaj corect ar fi: vocabular bogat, orientat la subiect, emoțional, mobilizator, simplu, inteligent, încheșat, plăcut auzului, nuanțat, curgător, plastic, scriere lizibilă.

Calitatea comunicării didactice este influențată de ținuta fizică, expresivitatea feței, gesturi, stralucirea privirii, contactul vizual. Elementele limbajului nonverbal prelungește semnificația cuvintelor. De exemplu, un profesor care intră în clasă și se așază la catedră sau se lipește de tablă și rămâne acolo toată ora, își diminuează mult din forța discursului. Limbajul nonverbal are semnificații la fel de profunde ca și cel verbal.

Astfel conceptualizată, proiectată și realizată în procesul educațional, luat ca întreg, atât la nivelul formării, cât și al realizării practice, comunicarea didactică

poate servi drept fundament pentru dezvoltarea transdisciplinară a competențelor de comunicare ale elevilor, iar aceasta va contribui, la rândul ei, la creșterea imaginii *profesorului de calitate*, care, potrivit lui S. Cristea, receptează, interiorizează, exprimă și angajează valorile proprii culturii pedagogice în contextul cerințelor impuse de paradigma curriculumului și necesară societății informaționale, bazată pe cunoaștere []. Or, tocmai această paradigmă solicită formarea unui profesor de calitate superioară, înzestrat cu toate competențele necesare practicii educaționale, care însă nu poate fi dobândită altfel decât prin interiorizarea culturii pedagogice de nivel teoretic, metodologic și care trebuie probate zilnic la nivelul practicii de proiectare și realizare a activității de instruire.

Totodată, plecând de la realitatea lingvistică din R. Moldova, care este departe de a oferi elevului/studentului un mediu lingvistic ambient cultural, și având în vedere nivelul nesatisfăcător al calității vorbirii cadrelor didactice din acest spațiu geografic, sugerăm necesitatea integrării în conceptul de cultură pedagogică și a componentei *cultura comunicării*, care este o calitate esențială a comunicării didactice, în general, și a discursului didactic, în special, dar și ca un însemn al identității profesionale a cadrului didactic, finalitatea discursului didactic fiind tocmai transmiterea eficace a științei și culturii.

De precizat, noțiunea de comunicare, fiind mai generală și mai completă decât informarea, presupune reciprocitate, de aceea interrelaționarea profesor – elev/student trebuie văzută ca o competență profesională a cadrului didactic, iar *claritatea și acuratețea* mesajului educațional transmis prin actul comunicării didactice sunt calități esențiale. Or, dacă profesorul nu decriptează la timp reacțiile elevilor la mesajul transmis și nu-și reglează la timp conduita sa verbală, devenind mai clar în exprimare, alegându-și cu grijă cuvintele, făcând pauzele necesare et., întreaga activitate de comunicare educațională poate fi compromisă. Prin urmare, a fi profesor, înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacitatea de a transpune didactic ceea ce știi, adică a ști *ce, cât, cum, cui, când, în ce fel* să oferi cunoștințele în cadrul unei lecții, menționează C. Cucoș [3].

4.3. STANDARDELE DE COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ

Didactica modernă orientează învățătorii și profesorii să-și centreze activitățile de predare-învățare-evaluare pe nevoile de formare ale educabilului și atrage atenția la felul în care trebuie să se comunice cu acesta, recomandând să țină cont nu doar de ceea ce doresc să transmită cu orice preț, ci și de modul în care transmit mesajul educațional, ținând cont de diferența dintre „cuvintele care demoralizează și cele care dau curaj, de cea dintre „cuvintele care incită la confruntare și cele care invită la cooperare”, de cea dintre „cuvintele care îl pun pe copil în imposibilitatea de a gândi sau de a se concentra și cuvintele care descătușează dorința de a învăța” [Faber A. și colaboratorii, apud G. Albu].

De menționat, abordarea educabilului ca subiect al educației, implicit și cerința de a-l înzestra cu un sistem de competențe necesare acestuia, aduc schimbări radicale în întreg sistemul și procesul educațional, iar în mod special – în ceea ce privește practica de realizare a comunicării didactice, care solicită astăzi nu doar un mod mai rafinat de interacțiune profesor-elev, ci și instrumente adecvate de măsurare și apreciere a calității acesteia, în condițiile când „magisterul atotștiutor” a fost coborât de pe pedestalul său și situat alături de elev, având rolul mai mult de partener și facilitator în procesul de învățare decât de transmitător, prin actul de predare, a unor cunoștințe, informații etc., iar educabilul este tratat ca o persoană responsabilă, capabilă să accedă la propria formare în deplină libertate de cunoaștere și de exprimare.

Această schimbare de roluri însă nu diminuează rolul și importanța comunicării didactice, care rămâne a fi în continuare nucleul practic și pragmatic al comunicării pedagogice, constituind esența însăși și vehiculul tuturor secvențelor procesului de învățământ, derulat sub formă de lecții. Doar că activitatea de comunicare didactică trebuie să devină mai strategică, să se concentreze în jurul formării profilului de personalitate a elevului stabilit pentru un ciclu sau altul de învățământ, prin mijlocirea unor strategii, metode și conținuturi curriculare specifice, capabile să conducă la atingerea unor finalități educaționale de bază, între care și competența-cheie de comunicare.

Tocmai pornind de la această schimbare a *felului de comunica* cu elevii (profesorul nu mai comunică pe o axă verticală, ci pe una orizontală, monologhează mai puțin, dialoghează mai mult, construiește situații adecvate în acest scop etc.), considerăm că ar trebui revizuit modul actual de formare a viitorilor pedagogi pentru activitatea de comunicare didactică, pornindu-se de la definirea competenței respective și determinarea caracterului fundamental al acesteia în pregătirea profesională, detalierea dimensiunilor de realizare a acesteia (informativă, explicativă, argumentativă, evaluativă etc.) și stabilirea unor standarde, criterii și indicatori de performanță pentru asigurarea calității comunicării didactice, astfel încât aceasta să devină una *de calitate*.

Creșterea exigențelor față de actul comunicării cadrului didactic este solicitată mai ales acum, când calitatea în educație a devenit un obiectiv prioritar, iar aceasta impune asigurarea unui nivel mai bun de pregătire profesională a specialiștilor pe toate dimensiunile activității didactice, inclusiv în ceea ce privește realizarea comunicării didactice.

În această bază, competența de comunicare didactică apare ca *una fundamentală*, deci ea trebuie vizată ca primă țintă a formării pedagogice, dat fiind impactul acesteia în procesul de predare-învățare-evaluare școlară, de aceea profilul de competențe profesionale stabilit prin curriculumul de formare inițială a cadrelor didactice și programele de formare continuă a acestora trebuie să includă această finalitate, pentru a fi racordat la cerințele învățământului actual formulat în termeni de competențe/standarde profesionale, astfel încât formarea universitară și cea școlară să fie integrate într-un ansamblu unitar și coerent de acțiuni având același scop strategic – formarea de competențe.

În al doilea rând, creșterea cerințelor față de calitatea comunicării didactice este determinată de caracterul *interactiv* al învățării de tip constructiv, care trebuie situată în chiar miezul comunicării didactice, pentru ca să favorizeze învățarea prin metode interactive și să contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor. De aceea, subliniază G. Albu, în actul permanent al comunicării trebuie să învățăm să comunicăm mai bine cu elevii, cu adolescenții, în mod special. Calitatea relației noastre cu ei, inclusiv numărul și amploarea crizelor interpersonale, dar și consistența lor umană, spirituală depind foarte mult de calitatea și durata comunicării cu ei [].

Aceasta impune obligatoriu pregătirea încă din facultate a viitorilor pedagogi pentru o comunicare didactică *eficientă*, achiziționarea competenței de comunicare a cadrului didactic trebuie să devină scop, mijloc de formare și finalitate a formării profesionale, ținând cont de faptul că activarea, exersarea permanentă a acestei competențe este deopotrivă aptitudinală și dobândită: absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică eșecul sau dificultățile pe care profesorii, unii dintre ei foarte bine pregătiți științific, le au în activitatea curentă, subliniază L. Iacob [].

Tocmai de aceea, pentru instituțiile de învățământ superior cu profil pedagogic, dicția și corectitudinea vorbirii în limba română ar trebui să fie *un criteriu național* de selectare și de încadrare în profesie a viitorilor pedagogi, apoi, de acest criteriu trebuie să se țină cont la etapa de certificare și calificare profesională a acestora, respectivul criteriu urmând să fie transpus și în standardele ocupaționale/de competență profesională și urmărit continuu în cadrul realizării comunicării pedagogice în interacțiunea profesor-elev, profesor-profesor, profesor-inspector etc. prin obiectivele oricărei activități de control intern sau extern și de evaluare a cadrelor didactice.

Iar pentru ca acest criteriu de selectare și de încadrare în profesie să devină principiu și normă de acțiune, el trebuie transpus în conținutul documentelor și actelor normative elaborate în acest sens pentru formarea inițială și continuă: curriculum universitar, curriculum postuniversitar, standarde profesionale, statutul cadrului didactic etc., pentru că numai astfel se poate asigura formarea și dezvoltarea, prin cursurile de formare pedagogică, a competenței profesionale de comunicare didactică și se pot evita practicile de vorbire spontană, neroditoare în plan educațional, aceste documente având menirea de a reglementa comunicarea didactică realizată în cadrul școlii și a promova corectitudinea vorbirii.

Reamintim că prin competență profesională se înțelege capacitatea dovedită de a se informa, a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență. În acest sens, competențele profesionale reprezintă un ansamblu integrat și dinamic de cunoștințe (cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific, explicare și interpretare) și abilități (aplicare, transfer și rezolvare de probleme, reflecție critică și constructivă, creativitate și inovare) [].

Din aceste considerente, cercetătorii I. Lupu, V. Cabac, S. Gâncu afirmă că noțiunea de competență completează noțiunea de calificare (Acțiunea de a (se) califica și rezultatul ei; pregătire într-un anumit domeniu de activitate profesională.) „O calificare este dobândită atunci când un organism abilitat constată că nivelul de învățare la care a ajuns o persoană a atins un anumit standard al capacităților de cunoaștere, deprinderilor și competențelor generale. Standardul rezultatelor învățării este confirmat prin intermediul unui proces de evaluare sau prin finalizarea cu succes a unui program de studiu. Învățarea și evaluarea în vederea obținerii unei calificări se poate realiza printr-un program de studiu și/sau experiența la locul de muncă. O calificare conferă recunoașterea oficială a valorii rezultatelor învățării pentru piața muncii, precum și pentru educația și formarea profesională continuă. O calificare conferă un drept legal de a practica o ocupație/meserie/profesie” [].

V. Goraș-Postică observă că competența de comunicare profesională include acțiunea de a îmbina și a utiliza cunoștințele, deprinderile și atitudinile în scopul dobândirii rezultatelor propuse. A avea competențe într-un domeniu profesional înseamnă a dispune de un ansamblu de însușiri și caracteristici specifice: a cerceta și examina diferite situații profesionale, a raporta un principiu general la un caz particular, a pune în practică cunoștințele de specialitate, a utiliza deprinderi specifice, a colabora cu persoanele din grup, a clarifica o problemă sau o situație imprezizibilă, a informa sau a transmite niște informații etc. [19, p. 32].

De cele mai dese ori, conceptul de standard profesional este asociat direct cu cel de *normă* și *criteriu* de calitate a muncii prestate, îndeplinirea standardelor trebuind să fie criteriul de bază în aprecierea rezultatelor școlare sau profesionale. Standardele permit părților interesate să evalueze calitatea activității realizate, să monitorizeze progresele în vederea atingerii sau depășirii standardelor și să evalueze eficiența implementării reformelor în educație.

Pentru profesia didactică, standardele sunt definite ca „așteptări și cerințe explicit formulate, referitoare la *cunoștințele, abilitățile și mentalitățile* pe care trebuie să le probeze un profesor în activitatea sa cu elevii, pentru a se considera că își îndeplinește îndatoririle profesionale la un nivel acceptat de societate”. Astfel, normativitatea pedagogică este transpusă în norme și proceduri standardizate, ceea ce poate oferi cadrului didactic sau evaluatorilor acestuia anumite repere de siguranță, chiar o anume eficiență, dar nu poate garanta accesul la structurile profunde ale realității pedagogice.

În România, în anul 2002, au fost elaborate standarde profesionale, numite *standarde ocupaționale*, pentru fiecare dintre următoarele profesii din sistemul educațional: *Educatoare, Învățător, Profesor de gimnaziu – liceu, Director de unitate de învățământ, Inspector școlar, Formator de formatori și Mentor*. Aceste standarde descriu *ansamblul de competențe* ale cadrului didactic (ce trebuie să știe și să facă) și *nivelurile de performanță* (cât de bine trebuie să știe și să facă) cerute pentru practicarea unei sau altei profesii în învățământ. Astfel, în conformitate cu standardele respective, un profesor de liceu – gimnaziu trebuie să facă dovada unor cunoștințe, calități și abilități speciale, de exemplu, ei trebuie să demonstreze că:

- Are solide cunoștințe în domeniul pe care îl predă;
- Stăpânește metode și tehnici interactive de predare;
- Știe să comunice eficient cu elevii de diferite vârste și cu părinții acestora;
- Cunoaște și utilizează adecvat tehnologia modernă a informației;
- Evaluează progresul școlar al elevilor printr-o paletă variată de instrumente [].

Respectiv, pentru această categorie de cadre didactice, în România au fost stabilite standarde de performanță pe următoarele șase domenii: *comunicare, curriculum, dezvoltare profesională, evaluare, formarea elevilor, relația familie-școală-societate*, iar pentru fiecare domeniu au fost precizate unitățile de competență. Standardele cuprind descrierea domeniilor de competență și a unitatilor de competențe corespunzătoare. Pe baza acestora, se subliniază în document, angajatorul evaluează persoanele atât la angajare cât și pe parcursul dezvoltării carierei lor și stabilește măsura în care acestea au capacitatea de a desfășura eficient activitățile de muncă cerute de ocupația pe care o dețin.

Un standard este format din unități de competență care definesc o activitate ce conduce la un rezultat concret (produs sau serviciu) ce poate fi evaluat. Funcția majoră identificată în analiza ocupațională, care necesită pentru îndeplinire importante cunoștințe, abilități și atitudini, poate deveni unitate de competență. De exemplu, pentru domeniul *Comunicare*, standardele vizează două standarde de competență: 1. *Comunicarea cadru didactic – elev* și 2. *Comunicarea între cadre didactice*, pentru care sunt precizate 3 – 4 elemente de competență din care constau fiecare dintre acestea și determinate criteriile de realizare, în baza cărora unitățile de competențe pot fi evaluate. Iată, de exemplu, cum este detaliată structura și ce criterii de apreciere sunt stabilite pentru competența []:

1. *Comunicarea cadru didactic – elev*

Elemente de competență	Criterii de realizare
1. Alege modalitățile de comunicare	1.1. Modalitățile de comunicare identificate sunt adecvate situațiilor concrete în vederea realizării scopului educațional. 1.2. Modalitățile de comunicare sunt alese în raport cu scopul și conținutul comunicării. 1.3. Modalitățile de comunicare țin seama de particularitățile de vârstă ale elevului.
2. Transmite informații cu caracter instructiv-educativ	2.1. Discuțiile sunt inițiate într-un limbaj adecvat încât să atingă obiectivele propuse. 2.2. Informațiile esențiale sunt selectate în funcție de obiectivele stabilite în programă.
3. Utilizează feed-back în comunicare	3.1. Însușirea corectă a mesajului transmis este verificată prin reacția elevilor în diferite situații special create. 3.2. Mesajul transmis se compară cu cel receptat de elevi 3.3. Deficiențele constatate în lanțul comunicării sunt remediate cu promptitudine.

4. Facilitează comunicarea elev-elev	<p>4.1. Situațiile de comunicare construite permit facilitarea schimbului de informații elev-elevși profesor-elev.</p> <p>4.2. Însușirea unui protocol de comunicare necesar dezvoltării elevilor este asigurată prin diferite situații de comunicare.</p> <p>4.3. Mediarea comunicării între elevi se realizează prin construirea de situații de lucru.</p>
--------------------------------------	--

În vederea implementării conceptului de instruire în bază de competențe la nivelul învățământului general, și în R. Moldova au fost elaborate *Standarde de competență* (2010) pentru fiecare disciplină școlară, iar pentru cadrele didactice care predau aceste discipline au fost proiectate și aprobate *Standardele de competență profesională* (2018). Așa cum este specificat în *Nota de prezentare* a documentului respectiv, standardele de competență profesională prezintă cerințele de bază pe care trebuie să le respecte și să le demonstreze la nivelul practicii educaționale cadrul didactic angajat în învățământul general, subliniindu-se că acestea urmează a fi folosite:

- *de către cadrele didactice*, pentru autoevaluarea activității, elaborarea planurilor individuale de dezvoltare profesională;
- *de către evaluatorii externi*, pentru determinarea nivelului calității activității cadrului didactic, elaborarea instrumentelor de evaluare diagnostică pe fiecare dintre dimensiunile standardelor; elaborarea recomandărilor pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice;
- *de către instituțiile abilitate în formare inițială și continuă a cadrelor didactice*, pentru conceperea planurilor de învățământ în cadrul dezvoltării profesionale, elaborarea suportului curricular pentru respectivele activități.

Documentul mai specifică: ansamblul de *standarde, indicatori și descriptori* vizează dezvoltarea profesională coerentă și unitară a cadrelor didactice și vizează, pe de o parte, extinderea acestora asupra formării inițiale, iar, pe de altă parte, optimizarea activităților de formare continuă, garantând eficiența formării profesionale a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.

Spre deosebire de standarde profesionale elaborate pentru cadrele didactice din România, standardele elaborate la noi pentru aceeași categorie profesională, care, în fond realizează aceleași activități la nivel de proces de învățământ, sunt structurate pe următoarele patru domenii:

1. Proiectarea didactică;
2. Mediul de învățare;
3. Procesul educațional;
4. Dezvoltarea profesională;

După cum se vede clar din domeniile evidențiate mai sus, standardele profesionale ale cadrului didactic din R. Moldova nu includ în structura lor și domeniul *comunicare didactică*, deși, așa cum am demonstrat până acum, aceasta reprezintă dimensiunea cea mai importantă a activității sale profesionale, după cum, la fel, nu fac vreo referire la un alt domeniu, la fel de important – *comunicare și interrelaționare (între cadrele didactice, între profesor și elevi, cu familia)*.

Totuși, la sugestia noastră, în faza de finalizare a documentului, în standardul de competență **3. Procesul educational**, a fost inclusă cerința 3.2. *Cadrul didactic demonstrează o comunicare didactică eficientă*, pentru care au fost formulate și următorii indicatori de performanță:

3.2.1. Respectă norma literară a limbii în care predă și asigură exprimarea corectă a subiecților.

3.2.2. Formulează clar și accesibil conținuturile, sarcinile și explică modalitățile de lucru, folosind terminologia și limbajul adecvat.

3.2.3. Dezvoltă abilitățile de comunicare ale copiilor/elevilor pentru integrarea socială a acestora.

Chiar și cu această completare, vom considera acest document ca fiind unul incomplet, atâta vreme cât nu se referă clar și univoc la cele două competențe de comunicare ale cadrului didactic – *comunicare didactică* și *comunicare și relaționare*, pe care le vedem situate pe primele poziții ale sistemului de competențe profesionale necesare în școală, ele trebuind să constituie finalități de bază în proiectarea activităților de formare pedagogică, dar și de certificare în profesia data, precum și standarde de competență pentru evaluarea eficienței muncii acestuia pe parcursul creșterii sale în carieră.

Cu titlu de exemplu, prezentăm mai jos un model de operaționalizare a două dintre standardele de competență ale cadrului didactic, lipsa cărora am semnalat-o mai sus, concepute pentru domeniul comunicării.

Domeniul 1: Comunicare și relaționare

Standard 1. Cadrul didactic stăpânește competența de comunicare și de relaționare

Indicatori:

1.1.	Stăpânește conceptele-cheie din psihologia și pedagogia comunicării
1.2.	Interacționează cu elevii prin mesaje clare, corecte, coerente și adecvate
1.3.	Utilizează capacitatea de persuasiune/convingere în actul de comunicare cu ceilalți
1.4.	Demonstrează abilități de rezolvare a problemelor de comunicare, de negociere și de management al conflictului
1.5.	Respectă principiile interacțiunii verbale, cooperării și politeții în procesul de comunicare

Standard 2: Cadrul didactic stăpânește competența de comunicare didactică eficientă

Indicatori:

2.1.	Proiectează și realizează procesul instructiv-educativ ca un act de comunicare educațională
2.2.	Demonstrează abilități de comunicare eficientă cu elevii în funcție de particularitățile lor de vârstă
2.3.	Alege și aplică tehnici eficiente și adecvate de comunicare cu elevii
2.4.	Utilizează feed-back-ul în scopul eficientizării procesului de predare-învățare
2.5.	Mediază comunicarea și raporturile sociale dintre elevi, elevi și profesori, elevi și părinți

Prin urmare, actualele standarde profesionale elaborate pentru cadrele didactice ar trebui revizuite atât din perspectiva comunicării didactice specifice profesorului formator de tip constructivist, cât și din perspectiva elevului/formabilului angajat în procesul de învățare constructivistă, dar și corelate cu alte standardele profesionale elaborate pentru profesia dată (de exemplu, cu cele din România, care vizează aceeași profesie, deci și cerințele față de această ocupație ar trebui să fie aceleași, construite pe domenii de referință).

Astfel, prin includerea în standardele de competențe profesionale ale învățătorului/profesorului a competenței de comunicare didactică, care să fie urmată de acțiuni pedagogice de formare-dezvoltare prin programele de formare inițiale și continuă, supusă apoi evaluării finale, pentru a fi certificată, și monitorizată continuu, în baza unor criterii și indicatori de performanță, pe tot parcursul afirmării în profesie, toate aceste acțiuni ar putea conduce la eficientizarea comunicării în mediul educațional și la creșterea impactului pozitiv al comunicării didactice în procesul de formare-evaluare a competențelor elevului.

În fața unei clase de elevi cu profiluri individuale de personalitate, cu stiluri diferite de învățare, cu combinații unice de puncte forte și vulnerabilități etc., profesorul de vocație va reuși să genereze soluții de învățare creative, eficiente și personalizate, dacă va fi un bun comunicator, adică dacă va fi pregătit pentru comunicare cu elevii.

Totodată, reiterăm ideea că standardele ar trebui să reflecte clar ce sistem de competențe sunt absolut necesare în realizarea activității didactice (4 – 5 competențe), între care de bază ar trebui să fie, alături de competența de comunicare și relaționare, competența de specialitate (stăpânirea disciplinei de predat), competența metodologică, competența de evaluare, competența de management al clasei de elevi. Insistăm pe includerea separată a competenței de evaluare, care vizează abilitatea profesorului de a stabili metoda și tehnicile adecvate de evaluare, de a formula itemi adecvați pentru obiectivele și conținuturile supuse evaluării, elaborarea instrumentelor de evaluare etc., pe care o considerăm încă insuficient formată, deci care trebuie fortificată la formare, dată fiind importanța ei în realizarea unui proces educațional de calitate.

Problema formării-dezvoltării competenței de comunicare a cadrului didactic se impune cu prioritate mai ales acum, în contextul transpunerii în fapt a paradigmei instruirii în bază de competențe-cheie, paradigmă ce presupune, în primul rând, determinarea unui profil de competențe necesare de format (elevului/specialistului în formare) și, în al doilea rând, existența unor standarde (școlare sau profesionale), în raport cu care se apreciază performanța în educație și care trebuie luate ca bază în ocuparea funcției de învățător sau profesor, între care și competența de comunicare și relaționare cu elevii.

V. Frunză, care s-a ocupat de teoria comunicării didactice (Teoria comunicării didactice, 2003) atrage atenția asupra necesității proiectării activității de formare/perfecționare a cadrelor didactice pe următoarele dimensiuni ale comunicării didactice:

- ✓ *Dimensiunea cognitivă* – care presupune stăpânirea conținutului științific al disciplinei ce trebuie transmis elevilor, utilizarea unui limbaj specific disciplinei respective (lingvistic, matematic, muzical etc.);
- ✓ *Dimensiunea explicativă* – are în vedere expunerea explicită a conținutului educațional, claritatea și accesibilitatea acestuia pentru elevi;
- ✓ *Dimensiunea argumentativă* – vizează capacitatea cadrului didactic de a argumenta raționalitatea învățării conținutului respectiv, pentru a-i convinge pe elevi de necesitatea acestuia;
- ✓ *Dimensiunea interpersonală* – vizează raportarea permanentă a cadrului didactic la auditor, în scopul menținerii atenției, motivării elevilor pentru învățare, care se realizează prin relaționarea directă profesor-elev;
- ✓ *Dimensiunea evaluativă* – presupune monitorizarea permanentă și evaluarea calității transpunerii mesajului didactic prin: evaluarea nivelului de înțelegere, oferirea de feedback, stabilirea performanțelor atinse de elevi în învățare, identificarea posibilelor bariere în comunicare.

Plecând de la aceste dimensiuni ale comunicării didactice, pe care le vedem raportate la criteriile de evaluare și descriptorii de performanță, poate fi construit un instrument standardizat de evaluare a nivelului de competență privind comunicarea didactică a învățătorilor/profesorilor. Cu titlu de exemplu, prezentăm un astfel de construct în tabelul de mai jos.

Tabel. Dimensiuni, criteriile de evaluare și descriptorii de performanță ai comunicării didactice

Dimensiuni	Criterii de evaluare	Descriptorii de performanță
1.Dimensiunea cognitivă	1.1.Stăpânirea materiei de predat 1.2.Claritatea conceptelor și a ideilor expuse 1.3. Accesibilitatea expunerii	1.1.1.Stăpânește conținutul științific al materiei 1.2.2.Prezintă clar și coerent informațiile la temă 1.3.3.Utilizează un limbaj accesibil
2.Dimensiunea explicativă	2.1.Transpunerea didactică a mesajului educațional 2.2.Formularea exactă a noțiunilor 2.3.Coerența și logica expunerii	2.1.1.Transpune ideile pe înțelesul elevilor 2.2.2.Explică noțiunile-cheie necesare de asimilat 2.3.3. Evidențiază esențialul
3.Dimensiunea argumentativă	3.1.Argumentarea necesității însușirii temei 3.2.Prezentarea de exemple în sprijinul argumentelor 3.3.Formularea de concluzii	3.1.1.Argumentează raționalitatea învățării conținutului predat 3.2.2. argumentele 3.3.3.Formulează concluzii
4.Dimensiunea interpersonală	4.1. Interacțiunea cu elevii 4.2. Organizarea situațiilor de comunicare elev-elev 4.3. Facilitarea comunicării între elevi	4.1.1.Captează și menține atenția elevilor 4.2.2.Organizează situații de interacțiune și relaționează direct cu elevii 4.3.3.Facilitează comunicarea între elevi

5.Dimensiunea evaluativă	5.1.Monitorizarea corectitudinii discursului său și a vorbirii elevilor 5.2.Realizarea feed-backului 5.3. Eficiența comunicării	5.1.1.Respectă corectitudinea lingvistică 5.2.2.Oferă feed-back și corectează răspunsurile elevilor 5.3.3.Demonstrează o comunicare didactică eficientă
---------------------------------	---	---

Așadar, competențele-cheie reprezintă astăzi vectorul educației și formării, iar la nivelul educației formale, competența de comunicare didactică apare ca un instrument pedagogic de bază, prin intermediul căruia se poate dezvolta *transdisciplinar* competența de comunicare a elevilor. Altfel spus, comunicarea didactică rămâne a fi, deocamdată, soluția pentru rezolvarea unei probleme atât de complexe, cum este formarea competenței de comunicare, iar prin raportarea descriptorilor de performanță incluși în tabelul de mai sus la o scală de apreciere (*foarte bine, bine, suficient*), se poate determina un anumit nivel de stăpânire a competenței respective.

Din acest punct de vedere, comunicarea didactică și, în cadrul ei, discursul pedagogic ca secvență indispensabilă a acesteia, se manifestă sub forma unei intervenții pedagogice cu valoare informativă, cognitivă, evaluativă, dar și afectivă-atitudinală, prin intermediul căreia profesorul intervine asupra elevului în toată amplitudinea personalității sale.

De aceea competența de comunicare didactică trebuie inclusă în lista standardelor profesionale și formată-dezvoltată prin formarea inițială și continuă astfel, încât să corespundă unor norme sau standarde identificate de specialiști, concretizate în indicatori de performanță pedagogică, capabili să optimizeze procesul de formare-dezvoltare a competențelor comunicative ale elevilor și să asigure interactivitatea celor ce învață.

Nevoia eficientizării învățământului, atât pentru elev cât și pentru cadrul didactic, derivă din documentele de politici europene și naționale elaborate în conformitate cu exigențele societății postmoderne, care solicită pregătirea unor personalități eficiente, înzestrate cu competențe, acestea fiind considerate cheia competitivității atât din perspectiva angajatorilor, cât și din cea a angajaților. De aceea competențele stau astăzi la baza curricula (vezi curriculumul școlar actual), a calificărilor (vezi Cadrul Național al Calificărilor) sau a standardelor profesionale.

Prin urmare, după conceptualizarea curriculumului universitar de formare în baza APC, *standardele de competență profesională* ar putea fi considerate cel de-al doilea punct comun de referință în abordarea unitară a aceluiași fenomen educațional, de la care pot porni instituțiile abilitate în formarea inițială, astfel încât noua abordare a instruirii în bază de competențe-cheie să devină principiu de proiectare curriculară a formării pedagogice și normă de acțiune didactică. Respectiv, curriculumul universitar/postuniversitar pentru instituțiile cu profil pedagogic ar trebui să fie proiectat din aceeași perspectivă pedagogică și să vizeze direct formarea competențelor necesare în profesia dată, ținând cont de faptul că

o competență-cheie se formează numai în comun, prin contribuția tuturor disciplinelor școlare și cu eforturile comune ale tuturor cadrelor didactice, de unde și apar sinergiile, prin urmare activitatea pedagogică trebuie proiectată și realizată astfel, încât să obținem sinergii.

4.4. CULTURA PEDAGOGICĂ ȘI PROFESORUL DE CALITATE

Tema subcapitolului include două concepte-cheie considerate astăzi foarte actuale și destul de relevante în raport cu pedagogia postmodernă, ca reflecție asupra educației, și cu necesitatea asigurării unei educații de calitate – *cultura pedagogică și profesorul de calitate*. Deși au valoare conceptuală și metodologică diferită (primul face parte din categoria conceptelor pedagogice *fundamentale*, iar cel de-al doilea – din categoria conceptelor *operaționale*, mai puțin stabile sau variabile), ambele concepte ar trebui să stea, în opinia noastră, la baza proiectării activității de formare profesională a cadrelor didactice, dată fiind interrelația sau interdependența dintre semnificațiile acestora, or primul îl determină pe cel de-al doilea și invers.

Altfel spus, cei care se ocupă de formarea profesională în domeniul pedagogiei chiar ar trebui să preia și să transpună în fapt principiul *specializării inteligente*, care tocmai vizează corelarea domeniilor formării cu nevoile mediului educațional, iar domeniul *cultura pedagogică* ar trebui să stea la baza formării profesorului de calitate, dat fiind că atribuirea calificativului de *profesor de calitate* unui cadru didactic solicită raportarea directă a acestuia la cultura lui pedagogică.

Ipoteza de la care pornim în dezvoltarea temei propuse în articolul dat este următoarea: cultura pedagogică a cadrelor didactice reprezintă *un factor determinant* în realizarea educației de calitate, care însă nu se poate realiza fără pregătirea unui profesor de calitate, respectiv, cadrul didactic nu poate ajunge să fie un profesor de calitate fără achiziționarea bazelor culturii pedagogice. De aceea ne și interesează în mod deosebit ce ar trebui să înțelegem astăzi prin sintagma *cultură pedagogică*.

Plecând de la această ipoteză, mai avansăm o supoziție: cultura pedagogică a cadrelor didactice reprezintă una dintre problemele cu care se confruntă astăzi învățământul preuniversitar din R. Moldova în ascensiunea sa spre o educație de calitate, iar soluționarea acesteia depinde, în primul rând, de modul în care cele două instanțe ale formării profesionale de nivel universitar și postuniversitar – instituțiile de formare inițială și cele de formare continuă – își asumă și realizează prin programele lor acest deziderat formativ, iar în al doilea rând – de disponibilitatea învățătorilor și profesorilor pentru autoformare / autoperfecționare.

Analizat la nivelul științelor socioumane, conceptul de *cultură* definește ansamblul: a) produselor cunoașterii umane (artă, religie, filozofie, știință, tehnologie), validate social, la diferite intervale de timp, în cadrul unor activități și instituții/ organizații specifice; b) mentalităților, obișnuințelor, comportamentelor, atitudinilor afirmate psihosocial, ca mod de a fi al unei comunități sau persoane, al unui

grup social sau individualități umane. Altfel spus, acest concept reflectă, pe de o parte, modul de a fi al unei societăți sau al unui anumit grup social, iar pe de altă parte, conținutul său vizează achizițiile umane relativ stabile, dar deschise spre schimbare, care determină, în fond, cursul existenței fiecărei personalități umane integrată în diferite domenii ale vieții sociale [4].

După Cicero însă primul sens atribuit culturii este cel filozofic și acesta presupune o *influență* asupra minții omului, respectiv, pedagogia, ca teorie generală a educației, este inclusă astăzi într-un proces de precizare a domeniului teleologic și a raportului cu științele sociale, cultura și științele umane [1], iar valorificarea gândirii pedagogice în aceste condiții ale societății postpostmoderne impune avansarea unui demers analitic capabil să asigure corelația funcțională dintre scopurile educației, mijloacele de acțiune și finalitățile activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității.

Cultura și pedagogia, ca științe socioumane ce lucrează în complementaritate, au acumulat de-a lungul timpului un capital solid de idei, concepte, viziuni, teorii, modele, strategii și mecanisme de influențare a omului în devenire, între care și *pedagogia culturii* – o veche disciplină pedagogică, în care educația era definită de Șt. Bârsănescu, cel mai important exponent al pedagogiei culturii de la noi, drept o activitate conștientă de a-l influența pe om printr-un sistem de acțiuni deliberate (explicite sau implicite) [apud 6].

Pedagogia culturii s-a „născut” din apropierea și logodirea a doi termeni: din termenul „pedagogie” și din termenul „cultură”, termeni care au o bogată istorie, o mare bogăție de sensuri și care dintotdeauna au fost apropiați semantic.

Nu cunoaștem exact dacă astăzi se mai predă această disciplină la facultățile cu profil pedagogic, deși valoarea pragmatică a acesteia se afirmă tocmai acum, când se pune problema formării unui specialist mult mai conștient de identitatea sa profesională și mai responsabil în raport cu societatea din care face parte, dar și a elaborării unor politici culturale și sociale mult mai înțelepte și mai apropiate de ceea ce astăzi se cheamă „o dezvoltare durabilă”.

Știm însă cu certitudine că formarea profesorilor în vederea integrării lor în activitatea de educație/instruire, proiectată și realizată la nivelul instituțiilor școlare solicită astăzi o *cultură pedagogică* fundamentată teleologic și „abordabilă ca ansamblu de: a) produse ale cunoașterii pedagogice necesare, afirmate în plan general, particular și concret; b) atitudini exprimate psihosocial, în plan afectiv, motivațional, volitiv, caracterial.” [4].

Din această perspectivă, procesul de formare inițială și continuă a profesorilor trebuie susținut, asigurat, analizat și perfecționat continuu în vederea dobândirii nivelului necesar de cultură pedagogică, dat fiind că anume pe aceasta se bazează devenirea cadrului didactic ca *personalitate culturală*, care se caracterizează prin disponibilitatea de asimilare, organizare și transfer a cunoștințelor, formarea expresă a acestei personalități trebuind să constituie obiectivul principal al unei formări pedagogice autentice, subliniază C. Cucoș [6].

În cele ce urmează, vom examina structura și semnificațiile acestui concept pedagogic fundamentat de S. Cristea în Dicționarul său de Pedagogie (2000) și dezvoltat apoi în Dicționarul Enciclopedic de Pedagogie, Literele A-C (2017), pe care le vom raporta la realitatea practicii educaționale actuale de la noi, care credem că nu ar mai trebui ignorată, ci din contră, pusă pe tapet și luată drept premisă în proiectarea oricărei formări specializate în domeniul pedagogiei generale. Așadar, potrivit cercetătorului S. Cristea, conceptul de cultură pedagogică include următoarele trei componente:

1. **Cultura pedagogică fundamentală;**
2. **Cultura pedagogică aprofundată metodologic;**
3. **Cultura pedagogică aplicată [4, 5].**

Toate aceste trei componente se formează la nivel universitar, *cultura pedagogică fundamentală* obținându-se prin studiul științelor pedagogice fundamentale: teoria generală a educației, care asigură achiziționarea fundamentelor pedagogiei, teoria generală a instruirii, care asigură cunoștințele necesare din didactica generală, teoria generală a curriculumului, care asigură pregătirea viitoarelor cadre didactice pentru activitatea de proiectare a educației și a instruirii din perspectiva curriculumului [4].

De asemenea, *cultura pedagogică aprofundată metodologic* se obține prin studierea și aprofundarea teoriilor generale grupate pe: a) niveluri și trepte de învățământ (pedagogia învățământului preșcolar, primar etc.); b) acțiuni subordonate activității de instruire (teoria comunicării didactice/predării; teoriile învățării; teoria evaluării); c) domenii ale educației/instruirii cercetate interdisciplinar (psihologia educației, sociologia educației, managementul educației etc.) [idem].

Cultura pedagogică aplicată este realizabilă prin: a) didacticile particulare, proiectate pe discipline și trepte de învățământ, de exemplu: didactica matematicii în învățământul primar, didactica matematicii în învățământul gimnazial etc.; didactica istoriei în învățământul gimnazial, didactica istoriei în învățământul liceal etc.; b) practica pedagogică de observație, de realizare la: disciplina de specialitate (matematică, istorie etc.); activități educative de tip formal (ora de dirigenție, activitate de orientare școlară și profesională) și nonformal (cercuri de specialitate/dezbateri, consultații individuale și de grup etc.) [ibidem].

Din această descriere științifică a conceptului desprindem ideea că cele trei domenii formează „patrimoniul de bază” al culturii pedagogice, ceea ce oferă indicii clare pentru proiectarea conținutului programelor de formare, prin care formatorii trebuie să vizeze asigurarea bazelor culturii cadrului didactic ca fundament pentru formarea competențelor specifice profesiei de pedagog.

De aici, se poate presupune că, la modul teoretic, fiecare învățător sau profesor trebuie să dispună, la începutul carierei sale, de toate aceste achiziții teoretice, metodologice și practice fundamentale, ele urmând a fi consolidate și dezvoltate ulterior prin programele de formare continuă, dar și prin activitățile de autoinstruire/autoperefecționare desfășurate pe parcursul avansării în cariera didactică. La modul practic însă lucrurile stau cu totul altfel, nivelul de cultură pedagogică

achiziționat de către cadrele didactice pe fiecare dintre aceste componente lasă încă mult de dorit, iar prestigiul lor profesional este afectat tocmai din această cauză.

Plecând de la descrierea acestor componente ale conceptului de cultură pedagogică, întrebările firești, logice care se impun *aici și acum* în raport cu programele de formare inițială și continuă sunt: În ce măsură actualul curriculum universitar/postuniversitar asigură formarea/dezvoltarea profesională a cadrelor didactice sub toate aceste aspecte? Cât de bine este reflectată cultura pedagogică (pe toate dimensiunile sale) în sistemul de competențe profesionale cu care este certificat cadrul didactic debutant în profesie, precum și cu standardele de competență profesională propuse pentru ocuparea unei funcții didactice în școală? Acest concept pedagogic, așa cum a fost definit până astăzi, este unul suficient de complet pentru realitatea educațională ce o desemnează sau ar trebui redefinit și chiar reconstruit?

Dacă primele două întrebări formulate în acest context sugerează necesitatea unei evaluări sistemice a calității curriculumului universitar/postuniversitar predat actualmente la facultățile cu profil pedagogic și în instituțiile de formare continuă din această perspectivă, atunci, în ceea ce privește ultima întrebare, răspunsul trebuie căutat neapărat în cercetările întreprinse în psihologia educației moderne și postmoderne, sub genericul fixat deja epistemologic prin „teoria culturii emoționale”, care tocmai au început să trateze *cultura emoțională* a profesorului ca o subcomponentă necesară culturii sale pedagogice (psihologice, dar și sociale).

La noi, acest concept a fost valorificat și dezvoltat în studiile cercetătoarei M. Cojocaru-Borozan, care a și constatat un nivel scăzut al culturii emoționale a cadrelor didactice, reflectat în comportamentul comunicativ al acestora și în rețeaua de relații interpersonale prin: dezechilibru emoțional, lipsă de maturitate afectivă și de sensibilitate, conflicte interpersonale, stres, rezistență scăzută la activitatea profesională, inexpresivitate afectivă, eforturi minimalizate de autoeducație și evaluare subiectivă, incoerență acțională, intoleranță și lipsă de cooperare etc. [3].

Autoarea definește cultura emoțională a cadrului didactic drept „o combinație de calitate și capacități emoționale, comunicative, reglatorii personale, exprimate prin competențe emoționale, ce se integrează într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și de valori emoționale” [3, p. 144]. Ea argumentează nevoia formării inițiale a cadrelor didactice în acest sens și a dezvoltării unor competențe specifice măsurabile în indicatori de performanță profesională, care să reflecte cultura emoțională a profesorilor, susținând că această componentă oferă „o semnificație mai largă” a conceptului de cultură pedagogică, pune în valoare universul afectivității, dezvoltat în plan profesional și general-uman.

Finalmente, valorile culturii emoționale a cadrului didactic ar trebui să se regăsească în următoarele caracteristici afective ale personalității sale: *sensibil, reflexiv, echilibrat, coerent, armonizat cu sine, matur emoțional, încrezător, demn de încre-*

dere, realist, exigent cu sine, conștiincios, orientat valoric, autodisciplinat, puternic, pozitiv, automotivat (motivele puterii, evitării insuccesului, conformării, realizării și autorealizării), autodeterminat, autorealizat, autoactualizat, original, flexibil, ager, inventiv, competent, adecvat, curios, interesat, insistent, empatic, prietenos, mobilizat, eficient, pragmatic, impresionabil, entuziasmat, sociabil, constructiv, energic, tolerant, charismatic, adaptat, asertiv, integrat etc. [idem].

Susținem în totalitate această idee privind necesitatea reconstrucției conceptului de cultură pedagogică și din perspectiva sociafectivității, dat fiind faptul că astăzi nu mai putem vorbi de o cultură pedagogică fără stăpânirea de către pedagogi și a culturii emoționale, de aceea propunem extinderea și completarea structurii conceptului dat în vederea unei mai bune racordări semantice a acestui „nucleu epistemic tare” al pedagogiei la conceptul de competență profesională ca finalitate a formării pedagogice. Această extindere și completare de sens poate determina dezvoltarea curriculumului universitar, elaborarea și implementarea de noi programe și cursuri universitare/postuniversitare în practica de formare pedagogică, ceea ce va conduce neapărat la o mai bună fundamentare teoretică a profesiei didactice, la creșterea calității activității de formare a formatorilor și, implicit, la creșterea nivelului de pregătire profesională a profesorului de calitate.

În acest context, vom aminti că una dintre axiomele de bază ale educației de calitate astăzi se referă la *profesorul de calitate*, care, așa cum subliniază S. Cristea, cunoaște în profunzime și respectă principiile și normele pedagogice/didactice stabilizate epistemologic și social în cadrul celor trei științe pedagogice fundamentale (teoria educației, teoria instruirii, teoria curriculumului), receptează, interiorizează, exprimă și angajează valorile proprii culturii pedagogice în contextul cerințelor impuse de paradigma curriculumului și necesară societății informaționale, bazată pe cunoaștere și are capacitatea de a proiecta și realiza la nivelul normativității pedagogice activitatea de formare-dezvoltare a personalității elevului [5].

Or, tocmai această paradigmă solicită astăzi formarea unui profesor de *calitate superioară*, înzestrat cu o cultură pedagogică formată pe toate dimensiunile și având toate competențele necesare practicii educaționale, care însă nu poate fi dobândită altfel decât prin interiorizarea *integrată* a culturii pedagogice și a culturii emoționale, atât la nivel teoretic, cât și la nivel metodologic, și care trebuie probate zilnic la nivelul practicii de proiectare și realizare a activității de instruire.

Totodată, plecând de la realitatea lingvistică din R. Moldova, care este departe de a oferi elevului/studentului un mediu lingvistic cultural, dar mai ales având în vedere nivelul nesatisfăcător al calității vorbirii cadrelor didactice din acest spațiu geografic, în care se atestă o gravă necunoaștere a limbii române, sugerăm necesitatea integrării în conceptul de cultură pedagogică și a componentei *cultura comunicării*, care este, la fel, o calitate esențială a comunicării didactice, în general, și a discursului didactic, în special, dar și un însemn al identității profesionale a cadrului didactic, finalitatea discursului didactic fiind tocmai transmiterea eficace și într-un limbaj literar a valorilor perene ale științei și culturii pedagogice.

De precizat, noțiunea de comunicare pedagogică include și interrelaționarea profesor – elev/student care, la fel, trebuie văzută ca o competență specifică activității didactice/de instruire și, în mod special, învățătorului/profesorului ca om al culturii, care se ocupă de transmiterea și cultivarea personalității prin cultură, *claritatea și acuratețea* mesajului educațional transmis prin actul comunicării didactice fiind esențiale pentru formarea elevului ca vorbitor cult. Or, dacă profesorul nu decriptează la timp reacțiile elevilor/studentilor la mesajul transmis și nu-și reglează la timp conduita sa verbală, întreaga activitate de comunicare educațională poate fi compromisă. Prin urmare, a fi profesor, înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacitatea de a transpune didactic ceea ce știi, adică a ști *ce, cât, cum, cui, când, în ce fel* să oferi cunoștințele în cadrul unei lecții [6].

Așadar, formarea calitativă a cadrelor didactice în vederea integrării lor cu succes în activitatea de educație/instruire, proiectată și realizată la nivel universitar și postuniversitar, solicită astăzi o consolidare și extindere a culturii pedagogice, abordabilă ca ansamblu de: a) produse ale cunoașterii pedagogice necesare, afirmate în plan general, particular și concret; b) atitudini exprimate psihosocial, în plan afectiv, motivațional, volitiv, caracterial.

Din această perspectivă, procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice poate fi asigurat, perfecționat pe baza dobândirii unei culturi pedagogice extinse, fundamentată teleologic și axiologic la nivel cognitiv, dar și noncognitiv. La nivel cognitiv, prin cultura pedagogică generală (teoretică), metodologică și practică, necesară profesorului la toate disciplinele și treptele de învățământ. La nivel noncognitiv, prin cultura emoțională și prin cultura lingvistică, ambele fiind necesare profesorului în construcția mesajelor pedagogice/didactice formale și nonformale, prin valorificarea resurselor empatice afective și motivaționale, nu doar a celor cognitive.

În concluzie, cele trei dimensiuni ale conceptului traditional de cultură pedagogică trebuie completate cu alte două subcomponente, desprinse din cercetările realizate preponderent în ultimul deceniu și care dovedesc eforturile susținute ale comunității științifice pentru definirea unei noi identități profesionale a cadrului didactic universitar/școlar, solicitat în contextul educației/pedagogiei postmoderne. Aceste rezultate impun, așadar, o *redefinire* a conceptului de cultură pedagogică din cel puțin două perspective, psihologică și lingvistică, dar și o *completare* a acestuia cu noi dimensiuni ale profesionalismului, astfel încât acest concept să reflecte cerințele actuale față de statutul cadrului didactic și să se regăsească în sistemul de competențe psihopedagogice necesare acestuia.

Argumentele aduse mai sus trebuie înțelese ca o pledoarie în favoarea unei culturi pedagogice extinse pe toate dimensiunile competenței profesionale, inclusiv pe cea de comunicare interpersonală, percepută astăzi ca măsură a omului, și concretizată în sisteme structurale de cunoștințe teoretice, capacități metodologice, atitudini, conduite și trăsături de personalitate, pe fundamentul cărora, credem, se formează *profesorul de calitate*, iar, pornind de la acestea, se pot

deduce și fixa noi obiective ale cercetării pedagogice în vederea înscrierii educației și formării într-o nouă perspectivă culturală privind educația de calitate.

S. Cristea definește conceptul de calitate în educație prin „capacitatea sistemului și procesului de învățământ de realizare a *funcțiilor* lor generale (cu caracter obiectiv), la parametri superiori, angajați în sens pozitiv prin intermediul *finalităților* (cu caracter subiectiv), proiectate valoric la educației” (Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. Vol. 1, p. 281). Potrivit acestui autor, finalitățile procesului de învățământ proiectate la nivel de filozofie și politică a educației sunt reprezentate astăzi în curriculum prin sistemul de competențe-cheie, ele au caracter subiectiv, fiindcă sunt proiectate de oameni și pentru oameni ...

Școala, ca instituție în cadrul căreia este organizată activitatea de formare-evaluare a competențelor, conținuturile instruirii transpuse în curriculumul și organizate în manualul școlar, ca instrumente de formare pedagogică, și profesorul, ca proiectant al activității didactice de formare a competențelor, sunt cele **trei elemente cheie** obligate să asigure realizarea funcțiilor și atingerea finalităților asumate de sistem pentru procesul de învățământ. Reamintim că, în contextul pedagogiei postmoderne, finalitățile educației formulate în termeni de *competențe*, sunt cele care direcționează activitatea de proiectare a conținuturilor curriculare în raport cu resursele și condițiile existente. Iar *standardele de calitate*, aplicate unitar, la diferite intervale de timp, vor asigura exprimarea eficacității activităților educative/instructive în raport cu obiectivele pedagogice și finalitățile propuse.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu G. *Comunicarea interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice*. Iași: Institutul European, 2008
2. Callo T. *Educația permanentă ca factor al schimbării*. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: Print Caro, 2011
3. Callo T. *Cultura educației și vorbitorul cult de limba română*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018
4. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. București: Aramis, 2002
5. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008
6. Cojocaru-Borozan M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2010
7. Coșeriu E. *Omul și limbajul său*. În: *Analele Universității „A.I. Cuza” din Iași. Secțiunea III. Tomul XXXVII/XXXVIII, 1991-1992*. Editura Universității
8. Cozărescu M. *Comunicare didactică. Teorie și aplicație*. București, 2003
9. Cristea S. *Dicționar de Pedagogie*. Chișinău: Editura Litera, 2000
10. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie. Literale A – C*. București: 2017
11. Cristea S. *Axiomele profesorului de calitate*. În: „*Tribuna Învățământului*”, nr. 1181 – 1182 din februarie 2013
12. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1998
13. Iacob L. *Comunicarea didactică*. Iași: Polirom, 1998

14. Frunză V. *Teoria comunicării didactice*. Constanța: Ovidius Universiti Press, 2003
15. Goraș-Postică V. *Formarea de competențe profesionale în contextual actual al învățământului superior*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2013, nr. 5 (65)
16. Hadîrcă M. *Normativitatea pedagogică, comunicarea educațională și profesorul de calitate*. În: *Didactica Pro*, nr. 4 (104) 2017
17. Hadîrcă M. *Abordarea transdisciplinară a activității de formare a vorbitorului cult de limba română*. În: *Univers pedagogic*, 2016, Nr. 4
18. Joița E. *Știința educației prin paradigme*. Pedagogia „văzută cu alți ochi”. Iași: Institutul European, 2009
19. Pâslaru Vl. *Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate*. În: *Didactica Pro*, nr. 2 (66) 2011
20. Sadovei L. *Competența de comunicare didactică: repere teoretice și metodologie*. Chișinău: 2005
21. Slama-Cazacu T. *Psiholingvistica. O știință a comunicării*. București: ALL, 1999
22. Suruceanu M. *Valoarea formativă a limbajului pedagogic acțional*. Chișinău: IȘE, 2006
23. Zafiu R. *Noua limbă a românilor*. [www.gandul.info/interviurile – gandul/ noua – limba – a – romanilor](http://www.gandul.info/interviurile%20-%20gandul/noua%20-%20limba%20-%20a%20-%20romanilor). 6 p
24. Vicol N. *Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării*. Chișinău, 2016
25. Codul Educației al Republicii Moldova. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2004, nr. 319-324
26. Recomandarea L 394/13 din 30.12.2006, Official Journal of the EU
27. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2012 – 2020 „Educația 2020”. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, Nr. 345-351 (1014)

ÎNCHEIERE

La finele demersului nostru investigativ prin universul competenței, în locul tradiționalelor concluzii, exprimate, de altfel, la sfârșitul fiecărui capitol, al sugestiilor și recomandărilor formulate, de obicei, în adresa instanțelor de decizie, instituțiilor de formare sau profesorilor practicieni, vom încerca să mai evidențiem câteva idei necesare de reținut, mai ales, acum, în etapa de proiectare și realizare a procesului educațional/de formare din perspectiva competențelor școlare/profesionale.

Prima idee se referă la caracterul pedagogiei contemporane sau postmoderne. Așa cum s-a demonstrat pe parcursul realizării acestui demers, pedagogia actuală nu se dezvoltă printr-un proces linear, caracteristicile acestei dezvoltări nemaifiind reprezentate de stabilitatea conceptelor, coerența și dezvoltarea logică a ideilor, validitatea unui sau altui model educativ, prezentat ca unicul adevăr posibil, ci de însuși divergența de idei, conceptele dezvoltate în contradictoriu, ceea ce conduce la coexistența mai multor concepții, modele, adevăruri științifice (fiecare cu adevărul său, cum spun adesea postmodernii).

Cea de-a doua idee vizează această nouă direcție de *eficientizare a procesului de învățământ* prin abordarea instruirii în bază de competențe, care s-a dezvoltat doar la modul teoretic, nu și la cel metodologic sau aplicativ, fiind încă puțin înțeleasă de pedagogi și implementată doar parțial în practica școlară. Prin urmare, profesorii înșiși au nevoie de o mai bună pregătire în plan profesional, printr-o asumare a noilor finalități educaționale și printr-o *pedagogizare* a instruirii în bază de competențe. Or, atâta vreme cât abordarea instruirii în bază de competențe nu a devenit încă o realitate în practica de formare inițială/continuă și aceasta se încearcă a se realiza *concomitent* la acele două niveluri ale formării de competențe – școlare și profesionale – nu putem năzui la o educație de calitate.

Cea de-a treia idee se referă la *complexitatea* realizării unui învățământ centrat pe formarea-evaluarea de competențe, mai bine zis, a abordării didactice a noului concept educațional – *competența școlară*, care desemnează o activitate atât de complexă, solicită o învățare de tip integrat, asigurarea unui feedback permanent și corespunzător, evaluarea formativă fiind nu doar un principiu pedagogic, ci armatura însuși a demersului formativ. Competența se manifestă atât în forma unui produs-performață realizat de cel care învață, cât și în relațiile profesionale cu elevii/studenții, iar eficacitatea este determinată de schimbările pozitive obținute de aceștia. Sintetic vorbind, competența presupune o abordare concertată a unei realități educaționale prin intermediul științei, conștiinței și voinței.

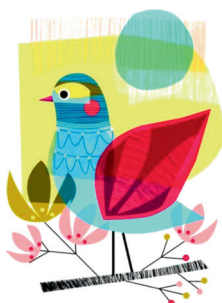
Așadar, scopul acestei lucrări a fost nu doar acela de a urmări sinuoasa evoluție a conceptului de competență școlară sau de a evidenția problemele, controversale și chiar contestările parvenite din partea unor pedagogi și psihologi cu renume legate de formarea sau evaluarea competenței, ci, mai ales, de a argumenta logica

gândirii pedagogice în promovarea și implementarea schimbării de perspectivă asupra activității de formare a personalității elevului din perspectiva competențelor. Or, fiind o variabilă a personalității (elevului/studentului/profesorului), competența se identifică nu doar cu un ansamblu structurat de cunoștințe, capacități și atitudini manifestate de cineva într-un anumit context și materializate într-un produs școlar, ce poate fi supus evaluării, ci, mai ales, cu un criteriu esențial de determinare a eficacității cuiva într-o anumită activitate.

Problematika formării-evaluării competențelor școlare, în general, și a celor de comunicare, în mod special, reprezintă o preocupare mai veche a autoarei, fiind materializată în zeci de studii publicate pe parcursul ultimilor ani, iar abordarea analitico-interpretativă a conceptelor și temelor supuse cercetării în prezenta lucrare s-a făcut în scop de a aduce anumite clarificări și precizări în acest domeniu de maximă actualitate, dar, mai ales, pentru a argumenta logică reorientării strategice dinspre obiectivele pedagogice spre competențele școlare, văzută ca una inovatoare și de sincronizare cu tendințele europene, produsă în favoarea unei mai bune pregătiri a elevului pentru inserția socială.

De obicei, schimbarea unei viziuni în educație (glisarea dinspre obiectivele pedagogice spre competențele școlare) trebuie să conducă la modificarea sensului politicilor educaționale. În acest sens, orientările pedagogice exprimate în documentele recente de politică educațională (Codul Educației, Cadrul de Referință al Curriculumului Național ș.a.) impun o conștientizare a noilor finalități ale educației formulate în termeni de competențe, care sunt atribuite formării școlare, dar și o regândire a proiectării activității pedagogice de formare-dezvoltare a personalității elevului.

Sperăm deci că această lucrare să contribuie la o mai bună înțelegere a ideilor, conceptelor și viziunilor de schimbare, acestea fiind condiționate de stadiul gândirii pedagogice și de cerințele societății actuale față de educația școlară și formarea profesională. Or, o analiză a evoluției conceptelor pedagogice contemporane, confruntarea directă a celor mai diverse curente de opinii, concepții și poziții explicit sau implicit exprimate, ajută la înțelegerea mai bună a stării de spirit, divergențelor de opinii, climatului emoțional și contextului epocii în care trăim.



Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Hadîrcă, Maria.

Competența de comunicare : Conceptualizare, formare, evaluare / Maria Hadîrcă;
Min. Educației, Culturii și Cercet., Inst. Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de
Științe ale Educației, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). – 164 p.

Referințe bibliogr.: p. 159-160 (27 tit.). – 15 ex.

ISBN 978-9975-48-177-9.

37.015:811.135.1

H 12
