

## **Predarea ca o poveste vs. povestea predării – între experiența din Slovenia și practica din Ungaria**

### **Poučevanje kot zgodba vs. zgodba poučevanja na podlagi izkušnje iz Slovenije in Madžarske**

*Florin Cioban*

**G**ăsind sarcina predării limbii române, ca primă experiență personală la Universitatea din Ljubljana, Slovenia, nu foarte ușoară, prima soluție de găsit a fost legată de principiul pedagogic care să stea la bază organizării cursurilor de limba română. „Predarea ca o poveste” părea să fie un posibil răspuns, oferit încă în urmă cu două decenii de cunoscutul pedagog Egan Kieran.

Principiile acestea au fost de căpătâi și în experiența unică a elaborării manualelor de limba și literatura română – clasele a VII-a – a X-a și a auxiliarelor acestora, destinate școlilor cu predare în limba română din Ungaria. De la bun început asumarea acestei sarcini a generat o abordare diferită a celor două componente, în mod obișnuit asociate: limba și literatura – care, ambele, la școlarii români din Ungaria prezintă particularități evidente. Limba, deși pentru o parte din ei este limbă maternă, este cunoscută în foarte mică măsură și, de aici, dificultăți de abordare a literaturii române – atât clasice, cât și contemporane – care este

cvasinecunoscută acestor elevi. Așadar manualele, caietele elevilor, seturile de teste de evaluare, antologiile sau culegerile de texte și ghidul metodic al profesorului se impunea să găsească căi de a face posibile progrese evidente în stăpânirea limbii și, implicit în receptarea literaturii române.

În particularizarea discuției generale asupra teoriei lui Egan privind utilizarea modelului formei poveștilor a trebuit să adaug ceva despre povestea ficțională. Am făcut distincția între modelul formei poveștii, care s-a construit din doar câteva trăsături de bază ale poveștii, și povestea ficțională însăși. Povestea are un rol universal cultural important. Puterea poveștilor de a-i implica pe cursanți, de a le stimula imaginația și de a le lărgi experiența, simpatiile și înțelegerea, este ignorată cu costuri educaționale considerabile. Se poate face o listă a gamei de avantaje educaționale care decurg dintr-un program legat de lecturarea unor povești în fiecare zi, între care se pot reține următoarele: furnizează un model de activitate de citire – procesul de transformare a simbolurilor în cuvinte și chiar ezitățile în citire dau un model; extinde vocabularul și de aici capacitatea de înțelegere; extinde gama de concepte ce se pot folosi și de aici cunoștințele despre lume; diferențele dintre limba scrisă și cea vorbită devin mai clare, așa cum este puterea limbii formale de a pătrunde dincolo de ceea ce este normal în vorbirea de zi cu zi. (Planchar, 1992: 86)

Rutina de a asculta povești poate stimula o întreagă gamă de abilități cognitive. Se ajunge la necesitatea de a dezvolta un simț al cauzalității extrem de subtil. Abilitățile literalizării, care sunt considerate centrale în curriculumul științelor umaniste, sunt adesea predate și apoi consolidate printr-o listă de exerciții. Două dintre cele mai evidente sunt jocul și acel tip de poveste miniaturală care este *gluma*. Indiferent de abilitatea particulară pe care încearcă cineva să o însufle, se poate beneficia de faptul că aceasta este prezentată în contextul unui joc, al unei glume sau joc de cuvinte și, desigur, în cadrul unei povești. Acest lucru nu se recomandă numai ca un instrument motivațional. Ideea este că jocurile, glumele și jocurile de cuvinte înglobează câteva dintre aceleași principii de înțelegere comune și povești. O glumă nu este doar amuzantă, este în mod potențial una dintre micile fabrici ale înțelegerii, un loc în care ia naștere înțelegerea care se poate extinde.

O simplă glumă implică adesea o opoziție între o expectanță normală și un element în dezacord cu această expectanță. Cuprinsul elaborează conflictul, iar

concluzia rezolvă dezacordul într-un mod neașteptat sau într-un mod așteptat care este făcut să pară ciudat de către nepotrivirea introdusă la început.

În ultimele delimitări conceptuale legate de achizițiile lingvistice se încurajează separarea activității de citire și științele umaniste în *abilități* și *subabilități*. O concentrare, însă, prea mare pe exerciții adresate *subabilităților* încurajează sensul și coerența fugii de lectură și implicit de o limbă. Principiile utilizării dicționarului sunt destul de ușor de învățat, iar câteva jocuri scurte, glume și jocuri de cuvinte sau povești cu indicații și sprijin acolo unde este nevoie pot avea rezultate bune, fără o muncă prea laborioasă cu exerciții care utilizează subabilități lipsite de context.

De obicei i se spune pur și simplu „română” – un termen care implică toată complexitatea dată de învățarea unei limbi și a literaturii acesteia. De aici și până la științe umaniste și, apoi, la abilitățile de comunicare, discutăm de obiective mai precise și mai tangibile. Ceea ce a tins să lase în urmă tehnologizarea predării și a curriculumului este ideea învățării a ceva ce merită comunicat. Științele umaniste par a fi văzute ca zone de abilități și subabilități care constituie alfabetizarea de bază. Această mișcare este desigur încurajată de un strigăt de protest față de realizările înfricoșătoare ale alfabetizării, așa cum este măsurată de teste care se concentrează aproape în exclusivitate pe abilitățile de bază. Astfel, pregătirea s-a centrat pe realizarea abilităților pe care le măsoară testele, iar scopurile mai pline de înțeles referitoare la citit și scris au fost suprimate în mod gradat. Științele umaniste, și în special literatura, se adresează tocmai extazului intelectual.

Ceea ce lipsește cel mai adesea este motivul pentru care ar trebui să depună efort. *Abilitățile* și *subabilitățile* nesfârșite ce urmează să fie manipulate în scopul unui vag sfârșit utilitar de-abia dacă sunt un stimulent adecvat sau o justificare adecvată pentru efortul cerut. Niciuna dintre cercetările din ultima vreme nu menționează extazul, deși acesta mi se pare a fi miezul ireductibil al familiarizării, prin literatură, cu o limbă. Dacă se uită acest lucru, iar activitatea de citire este văzută ca o sarcină tehnică extrem de complexă ce urmează să fie construită atent, piesă cu piesă, prin aglomerarea setului de *subabilități*, devenim oameni precum cei din Laputa – extrem de sofisticați din punct de vedere metodologic, însă uităm scopul, ideea exercițiului.

Cred că acest fel de a vedea lucrurile derivă dintr-o abilitate de a vedea diferențele dintre preocupările psihologice și educaționale. Există, mi se pare

mie, o confuzie educațională distructivă între cele două, datorată, în mare parte, influenței enorme, deși acum în declin, a psihologiei asupra educației.

Cum s-ar adapta modelul lui Kieran Egan într-o schemă de abordare a limbii române ca limbă străină sau a literaturii acestei limbi? Iată un posibil parcurs: *Identificarea importanței* – se încearcă să se predea modalități de dezvoltare a stilului individual. A învăța să scrii nu este un proces în care mai întâi poți manipula toate regulile și convențiile și apoi încerci să fii preocupat de stil. Există o tensiune constantă între stăpânirea regulilor și convențiilor și dezvoltarea stilului individual. Acest lucru, încă o dată, nu este o teorie exotica și romantică potrivită, dacă are aplicabilitate, unei elite specializate pe studiul literaturii și scrierii. Este la fel de importantă pentru a fi luată în considerare atât pentru copilul din minoritățile naționale, cât și pentru scriitorul sau cititorul nativ, profesionist. *Găsirea opozițiilor binare* – se poate realiza cel mai ușor în cazul elevilor care studiază două limbi și literaturi. Sunt considerate atât diferențele sau apropierea gramaticale cât și, ori de câte ori este posibil, literatura comparată. *Organizarea conținutului în forma poveștii* – cheia care poate asigura succesul progresului lingvistic prin receptarea literaturii bine selecționate, adaptate și motivante. *Concluziile* – pot atrage atenția asupra generalităților convenționale, în măsura în care sugerează o modalitate de a îmbunătăți abordarea. *Evaluarea* – sensibilitatea cadrului didactic este un instrument de evaluare, iar rezultatele acelei evaluări informale vor ghida constant numărul și tipul de exemple date de reiterare a principiului. (Kieran, 2008:46)

Ca analiza literară, citirea explicativă urmărește în egală măsură analiza fondului unui text (idei, sentimente) și a formei acestuia. Analiza formei nu poate fi un scop în sine, ci este subordonată înțelegerii mesajului textului. Prin studierea mijloacelor de expresie, deci a formei, se asigură o mai bună înțelegere a semnificației conținutului. Modalitățile prin care elevii din școlile cu predare în limba română din Ungaria sunt îndrumați spre înțelegerea mesajului unui text literar depind atât de conținutul tematic al textului respectiv, cât și de genul și de specia literară în care se încadrează. Trebuie subliniat faptul că toate textele din manualele claselor VII-XII se încadrează într-un fel sau altul, într-un gen și într-o specie literară sau, eventual pot să conțină pasaje, replici din genuri diferite. Nu poate fi înțeleasă o poezie lirică, dacă nu se pornește de la ceea ce are specific o asemenea creație: exprimare directă, de către autor a gândurilor

și sentimentelor sale. Pentru a înțelege o astfel de operă trebuie parcurs drumul invers parcurs de autor, de la imaginile artistice spre gândurile și sentimentele care le-au generat. Indiferent de specificul textului, elevii trebuie să descopere mai întâi conținutul de idei, sentimente și apoi modalități de exprimare a acestui conținut. Cu alte cuvinte, investigația unui text solicită răspuns la două întrebări: ce exprimă, ce înfățișează autorul în opera respectivă și cum și prin ce mijloace exprimă acest conținut. În cazul textelor care se încadrează în genul epic, ideile, sentimentele, gândurile sunt purtate de persoane, de faptele și atitudinea acestora, de evenimente sau întâmplări, analiza bazându-se pe interpretarea faptelor înfățișate. Sigur că în toate situațiile date, lectura explicativă rămâne metoda care poate asigura atât dezvăluirea mesajului unui text cât și familiarizarea elevilor cu instrumente ale muncii cu cartea.

Componenta principală a lecturii explicative este tocmai analiza textului pe unități, ceea ce presupune cunoașterea creației literare în intimitatea ei, prin descompunerea în elementele constitutive și prin studiul rolului și al locului fiecăreia dintre acestea în structura operei. Valorificarea conținutului educativ al cunoștințelor este atât o problemă de conținut, cât și de metodă. Dacă din punctul de vedere al conținutului, menirea profesorilor de a prelucra informațiile stabilite, prin programe și manuale, de a formula obiective generale și specifice, inclusiv cele educative, în ceea ce privește metodele utilizate, totul depinde de capacitatea de a alege și de a folosi metoda care să ofere un câmp larg de valorificare a resurselor educative.

În vederea creării unei ambianțe afective, emoționale s-au subliniat, spre exemplu, valențele folosirii povestirii în cazul citirii legendelor, din același motiv s-a insistat și asupra folosirii adecvate a lecturii explicative în citirea textelor în versuri, sau în proză care aparțin genului liric, precum și asupra potențialului afectiv pe care-l oferă caracterizarea unor personaje din lecturile elevilor. Un rol cu totul aparte, îl au textele care înfățișează frumuseți ale naturii patriei, în sensibilizarea copiilor pentru frumos. Valențele educative implică, în mod natural, și caracterizările personajelor. Metodele comportamentale pe care le imită elevii și care se constituie în exemple de o mare forță educativă sunt diverse. Firește, cele mai eficiente modele sunt personajele cu care elevii vin frecvent în contact: părinții, frații, profesorii, colegii etc. Aria modelelor se extinde de la persoanele cu care vin în contact nemijlocit, la personajele, reale sau fictive ale creațiilor

literare, în general ale textelor tipărite. În utilizarea concretă a mijloacelor de învățământ – manualul, caietul, culegerea de texte, testele de evaluare – trebuie avute în vedere câteva aspecte practice, de organizare a materialului. Dominanta componentei de literatură se justifică atât prin urmărirea îndeaproape a curriculumului, cât și din subliniata nevoie de dezvoltare a vocabularului și a capacității de comunicare a elevilor. Astfel, bogata varietate de texte propuse, permite fiecărui profesor să selecteze materialele preferate sau pe acelea pe care le consideră cele mai potrivite pentru nivelul și interesele clasei. Fiecare text literar este urmat de un vocabular specific care are în vedere atât cuvintele anticipate ca fiind necunoscute de către elevi, dar și expresiile, grupurile de cuvinte cu înțeles ce se impune a fi explicat. Descoperirea unui scriitor nou sau a unor aspecte inedite, dar necesare, în legătură cu înțelegerea în profunzime a textelor literare se realizează sub motto-ul: *Să descoperim, să reținem!* Întrebările facilitează înțelegerea textului, reținerea elementelor esențiale ale acestuia și buna desfășurare a exercițiilor următoare, legate de planul de idei, rezumat, povestire, repovestire, etc. Seria de exerciții punctuale de limbă, ortografie, vocabular și comunicare este concretizată în grupurile de cerințe sugestiv intitulate: să pronunțăm, să scriem corect, să ne verificăm, să aplicăm și altele. O componentă esențială de lucru care este sugerată în repetate situații pe parcursul celor două instrumente de lucru se referă la munca în echipă sau în grup, aspect ce poate asigura atât sintonizarea grupului, cât și atingerea performanțelor individuale și de grup ale acestuia, într-un ritm mult mai rapid.

Astfel privită și pornită abordarea „predării ca o poveste” speră să devină o mică parte a largii povești cu final reușit prin care elevii comunităților românești din Ungaria să poată face un pas relevant în învățarea limbii române, fie ca limbă maternă, fie ca limbă străină și a componentelor reprezentative din literatura ei, fie aceasta cea clasică sau contemporană.

## Bibliografie

- Cioban, Florin. 2015. *Elemente de metodică a predării limbii și literaturii române*. Budapesta: Editura ELTE.
- Cioban, Florin. 2007. *Primii pași în limba română*. Oradea: Editura Casei Corpului Didactic.

- Crăciun, Corneliu. 2009. *Metodica predării limbii române*. Deva: Editura Emia.
- Derșidan, Ioan. 2003. *Metodica predării limbii și literaturii române*. Cluj Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.
- Egan, Kieran. 2008. *Predarea ca o poveste*. București: Editura Didactica Press.
- Mutoiu, Laura. 2005. *Alchimia textului poetic*. Iași: Editura Versus.
- Pamfil, Alina. 2003. *Limba și literatura română. Structuri didactice deschise*. Cluj Napoca: Editura Paralela 45.
- Planchard, Eluard. 1992. *Pedagogia școlară contemporană*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

### Povzetek

Glede na to, da je bila moja prva izkušnja s poučevanjem romunščine na Univerzi v Ljubljani dokaj težka, se mi je zdelo smiselno teoretično podlago za priprave pri pouku romunščine poiskati v alternativnem pedagoškem načelu. Eden od možnih odgovorov je bila metoda »Poučevanje kot zgodba«, ki jo je pred dvema desetletjema zasnoval priznani pedagog Egan Kieran.

Eganovo teorijo o uporabi različnih oblik pripovedi sem moral prilagoditi za svoje potrebe, obogatil sem jo z izmišljeno zgodbo, kar mi je omogočila praksa na Univerzi ELTE v Budimpešti na Madžarskem. Tako ločim med pripovedjo, zgrajeno iz le nekaterih osnovnih značilnosti pripovedi, in tako, ki je v celoti izmišljena. Pripoved ima pomembno univerzalno kulturno vlogo. Žal se na veliko škodo kakovosti izobraževanja pogosto zanemarja njena sposobnost, da tečajnike pritegne, spodbuja njihovo domišljijo ter pogloblja izkušnje, medsebojno povezanost in razumevanje. Pedagoški pristop, ki vključuje vsakodnevno branje pripovedi, ima celo vrsto prednosti, med njimi naj zlasti poudarimo naslednje: ponuja vzorec bralne dejavnosti; širi besedišče in z njim sposobnost razumevanja; povečuje število rabljenih pojmov in s tem poznavanje sveta; razlike med pisnim in govorjenim jezikom postanejo jasnejše, saj je knjižni jezik izrazno bogatejši od vsakdanje govornice.

**Ključne besede:** alternativen pristop, romunščina kot tuji jezik, romunska književnost, poučevanje kot zgodba

## Rezumat

Găsind sarcina predării limbii române ca primă experiență personală la Universitatea din Ljubljana, Slovenia nu foarte ușoară, prima soluție de găsit a fost legată de principiul pedagogic care să stea la bază organizării cursurilor de limba română. „Predarea ca o poveste” părea să fie un posibil răspuns, oferit încă în urmă cu două decenii de cunoscutul pedagog Egan Kieran.

În particularizarea discuției generale asupra teoriei lui Egan privitoare la utilizarea modelului formei poveștilor a trebuit să adaug ceva despre povestea ficțională, aspect pe care practica de la Universitatea ELTE din Budapesta, Ungaria l-a permis. Am făcut distincția între modelul formei poveștii, care s-a construit din doar câteva trăsături de bază ale poveștii, și povestea ficțională însăși. Povestea are un rol universal cultural important. Puterea poveștilor de a-i implica pe cursanți, de a le stimula imaginația și de a le lărgi experiența, simpatiile și înțelegerea, este ignorată cu costuri educaționale considerabile. Se poate face o listă a gamei de avantaje educaționale care decurg dintr-un program legat de lecturarea unor povești în fiecare zi, între care se pot reține următoarele: furnizează un model de activitate de citire – procesul de transformare a simbolurilor în cuvinte și chiar ezitățile în citire dau un model; extinde vocabularul și de aici capacitatea de înțelegere; extinde gama de concepte ce se pot folosi și de aici cunoștințele despre lume; diferențele dintre limba scrisă și cea vorbită devin mai clare, așa cum este puterea limbii formale de a pătrunde dincolo de ceea ce este normal în vorbirea de zi cu zi.

**Cuvinte cheie:** abordare alternativă, limba română ca limbă străină, literatura română, predarea ca o poveste