

DEMERSUL PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII ÎN STUDIAREA LIMBII STRĂINE PENTRU DEZVOLTAREA COMUNICĂRII ORALE

Dumitru PATRAȘCU,
doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, șef Direcție
management public, Academia de Administrare Publică
pe lângă Președintele Republicii Moldova
Claudia SUHAN, doctorandă

RÉSUMÉ

Les approches communicatives tentent de reconstruire dans la classe les conditions naturelles de l'apprentissage. On utilise une méthodologie active, méthodologie, où l'enseignement et l'apprentissage s'entrecroisent. L'enseignement est une activité de classe qui a comme objectif la production des effets d'apprentissage. L'apprentissage est un processus d'acquisition de nouvelles expériences, dans notre cas, l'acquisition de la communication orale. La méthodologie du développement de la communication orale dans l'apprentissage d'une langue est une construction des connaissances psychopédagogiques et linguistiques appliquées dans le processus de l'acquisition/formation du comportement communicatif.

CUVINTE- CHEIE

Comunicare orală, metodologia predării-învățării, demersuri complementare, demersuri interactive, proces de achiziție, forme de învățare, achiziție de competențe, competențe de vorbire, dezvoltare-învățare, dezvoltare-predare, formarea-dezvoltarea personalității, stadiile dezvoltării, vorbire orală, vorbire interioară, comportament comunicativ, acțiune automatizată, sistem de metode și procedee.

Pentru a dezvălui conținutul educațional al unei lecții de limbă străină, a fost luată ca bază axioma *educația este o acțiune de modificare a comportamentului* și s-a dezvăluit acțiunile care traduc această noțiune generală în termeni concreți, în aplicații practice, în mijloace eficiente de dezvoltare a comunicării orale la elevi.

A examina această întrebare nu înseamnă a rezolva în mod automat toate problemele pe care le ridică în fața educatorului elaborarea unei metodologii și tehnologii pentru a dezvolta comunicarea orală la elevi în cadrul studierii limbii, în cazul nostru a limbii franceze, dar, cel puțin, înseamnă deja a pune în lumină căile pe care le poate utiliza educatorul atunci când trebuie să rezolve această problemă. Aceasta înseamnă că trebuie să aibă loc transformarea unei situații „de pornire” în una „de sosire”, adică o reorganizare a unor cunoștințe anterioare într-o structură finală care exprimă dezvoltarea comunicării orale la elevi. Pentru aceasta este nevoie de o metodologie de predare-învățare a limbii pertinente.

Dacă am identifica ideea principală care domină dezvoltarea științelor psihopedagogice, am constata, fără

îndoială, tendința lor de dezvoltare în baza unei metodologii foarte clare. Problema metodologiei științelor psihopedagogice și-a găsit oglindire în lucrările unor astfel de cercetători din Republica Moldova, cum ar fi N. Bucun, V. Guțu, V. Mîndicanu, D. Patrașcu, V. Pîslaru etc.; din România – I. Cerghit, S. Cristea, A. Gugiuman, I. Jînga etc.; din Rusia - P. R. Atutov, M.A. Danilov, M.I. Skatkin; V.I. Zagveazinski, V.V. Kraevski etc.; din Cehia – I. Skalkova și alții. În lucrările autorilor nominalizați sînt elucidate numeroase probleme teoretice psihopedagogice din punctul de vedere al metodologiei contemporane. Abordarea metodologiei necesită, în primul rînd, un șir de clarificări terminologice și conceptuale, la care ne vom orienta în continuare.

Termenul "metodologie" provine de la cuvintele grecești *metodos* și *logos*. Prin *metodos* se subînțelege calea, direcția sau itinerarul, procedeul și modul de obținere a cunoștințelor și valorificarea lor în știința și practica contemporană. Prin "logos" se exprimă noțiunea de **știință** în general. În cazul nostru, metodologia poate fi definită ca o totalitate de principii, metode, procedee, forme de studiere a limbii străine.

Tot aici vom menționa că noțiunea de "metodologie" se acceptă în două sensuri: ca *accepții* și ca *interpretări*. În didactică, metodologia este considerată metodă sau este definită ca o sumă a metodelor de predare-învățare-evaluare a anumitor obiecte de studiu, inclusiv a limbilor străine [8, p. 44].

După alte surse, metodologia este poziția filozofică de bază a cunoașterii; teoria cunoașterii; parte componentă a gnosiologiei, sistemul de cunoștințe teoretice [8, p. 44 - 45]. **Metodologia** se împarte în *generală* și *particulară*, poate fi formulată în *sens larg* și *îngust*.

Sinteza opiniilor expuse de cercetători ne-a permis să stabilim că **metodologia predării-învățării limbii străine este o structurare a cunoștințelor psihopedagogice și lingvistice aplicate în procesul de dobîndire a comportamentului manifestat prin competența de comunicare**, pentru cazul nostru **de comunicare orală**. Ea se fundamentează pe teoria despre structura și funcțiile cunoștințelor lingvistice și psihopedagogice; ideile de bază fundamentale, filozofice, general-științifice, psihologice și pedagogice, ce au sens metodologic; teoria despre logica și metodele de cunoaștere; concepția despre modalitățile aplicării cunoștințelor căpătate în cadrul studierii limbii străine.

Cele menționate determină caracterul ierarhic al metodologiei atît pe verticală, adică de la ideile științifice generale la cele metodologice particulare: cît și pe orizontală – de la faptele metodologice spre analiza și sistemul lor, spre principii metodologice (coordonare). Astfel, putem delimita următoarele **niveluri ale metodologiei studierii limbilor străine**: *nivelul superior* (pedagogia); *nivelul disciplinar*; *nivel-compartiment*; *nivelul abordării concrete*, în cazul nostru dezvoltarea comunicării orale în cadrul intervenției pedagogice școlare - **predarea-învățarea limbii franceze în învățămîntul liceal**.

În aria acestei problematici, trebuie să remarcăm că conceptele **predare** și **învățare** se intersectează. A învăța și a preda sînt două demersuri complementare și interactive. Nici un profesor nu va preda fără să aibă, cel puțin, intenția și speranța că elevul va învăța, deci are loc un fenomen complex, cu conținut bogat și o largă sferă de cuprindere.

Învățarea este activitatea psihică fundamentală prin care se realizează

dezvoltarea personalității. Proprie întregului regn animal, învățarea devine o formă sistemică și specifică de activitate la nivelul omului, în cadrul societății. Din punct de vedere genetic creierul uman este dotat cu cea mai înaltă capacitate de condiționare și învățare, aceasta impunându-se ca una dintre aptitudinile generale cele mai importante.

Învățarea în cercetare se tratează în sens larg și în sens restrâns. În sens larg, învățarea este definită drept "achiziție nouă de comportament, ca rezultat al exersării, menită să satisfacă adaptarea la mediu; însușirea de către organism a unor răspunsuri la situații pentru care nu deține posibilități genetice; învățarea înseamnă explorarea vie și activă a situațiilor, cu posibilitatea de a sparge tiparele comportamentale existente și a elabora forme noi de comportare, soluții creatoare" [9, p.77].

Intr-o optică comportamentală, a învăța înseamnă "a stabili conduite ale căror consecințe se revelează drept pozitive pentru subiect" sau "dobândirea de noi comportamente în urma acțiunii repetate a unor stimuli asupra organismului și a fixării unei sarcini". Ea este, în esență, o asimilare activă de informații, date, cunoștințe, însoțită de formarea de noi deprinderi, comportamente și operații instrumentale.

A. N. Leontiev tratează învățarea în sensul larg al cuvântului ca proces al dobândirii experienței individuale de comportamente.

M. Golu înțelege [6] în sens larg, trecerea unui sistem instruibil dintr-o stare inițială An, de neinstruire într-o stare finală An, de instruire, care permite realizarea unor obiective specifice de reglare. Pentru a determina starea în care se află sistemul, procedăm la confruntarea lui cu diferite

categorii de sarcini: dacă nu le rezolvă, vom spune că, în raport cu acele sarcini, se află într-o stare de totală neinstruire: atunci se trece la etapa de instruire, furnizând sistemului respectiv informații, algoritmi euristici de abordare – rezolvare etc.: apoi, se trece din nou la testare, punând iarăși sistemul în fața categoriilor inițiale de situație: dacă sistemul le rezolvă, vom spune că el a trecut în starea de instruire completă: dacă sistemul rezolvă doar o anumită parte din ele, spunem că sistemul a trecut într-o stare de instruire parțială: în fine, dacă nu rezolvă nici una, conchidem că învățarea, în condițiile date, a fost nulă.

Pentru cognitiști, a învăța înseamnă a-ți schimba sistemul de reprezentări [3], a-ți deconstrui cunoștințele pentru a le reconstrui altfel [4], a substitui concepte construite unor reprezentări care le precedă pe acestea [Astolfi J., în 6], a trece la un grad superior de înțelegere în urma introducerii unei situații de disfuncție [7].

În sens restrâns, M. Golu [6] înțelege prin învățare activitatea pe care individul uman o desfășoară sistematic, într-un cadru socialmente organizat, în vederea asimilării de informații în forma cunoștințelor, a elaborării unor ansambluri de operații și deprinderi, precum și a unor capacități de înțelegere și explicare a fenomenelor din natură și societate. Toate acestea constituie fondul sau tezaurul de experiență de ordin teoretic și practic. Ca urmare, învățarea este un proces de achiziție a unor experiențe noi.

Pe scurt, s-ar putea spune că a învăța nu înseamnă a alunga cunoștințele anterioare, ci a le transforma integrând în ele noi elemente prelevate din mediu cu ocazia interacțiunilor pe care le trăim în aceasta.

Din cele menționate se poate conchide că **caracteristica generală a definițiilor**

date învățării este modificarea permanentă a conduitei, a modului de răspuns, o achiziție de experiențe noi. Modificările și experiența apar drept urmare a repetării aceleiași sarcini, adică a exersării.

Din punct de vedere fiziologic, învățarea înseamnă elaborarea unor noi legături temporale în scoarța cerebrală și consolidarea legăturilor formate.

În sensul cel mai general, ca însușire de informații și formare de operații, învățarea prezintă următoarele forme: învățarea perceptivă; învățarea senzorio-motorie; învățarea motorie; învățarea verbală, învățarea afectivă.

Învățarea mai poate fi: *spontană* – bazată pe imitație; *latentă* – rezultând din efectuarea unei activități, fără vreo preocupare specifică de învățare; *dirijată* – efectuată sistematic, în conformitate cu un scop propus, stabilit conștient.

Dacă raportăm formele de învățare la formarea și dezvoltarea comunicării orale în cadrul învățării limbii, învățarea este atât premisă, cât și produs (cunoștințe, priceperi, deprinderi, competențe, obișnuințe, calități de personalitate). *Învățarea comunicării orale se desfășoară într-un sistem instituționalizat – sistemul de învățământ – și poartă denumirea de învățare școlară sau academică.* În literatura de specialitate *învățării școlare i se atribuie următoarele caracteristici:*

- ca activitate specific umană, ea este conștientă și complexă;
- este o activitate individuală;
- se produce numai în stare de veghe;
- învățarea dă un produs de experiență, este o activitate organizată și dirijată ce tinde să devină un proces autodirijat și asistat pedagogic;
- ea necesită anumite tehnici pentru achiziționarea, prelucrarea și utilizarea

informației prin efort propriu;

- ea devine formă dominantă de activitate pe durata învățământului general obligatoriu;

- fiind organizată gradual, diferențiat și diversificat pe cicluri și profiluri, învățarea școlară joacă rolul principal în formarea și dezvoltarea personalității, cât și a dezvoltării comunicării orale.

Palierul conștientizării învățării se lărgeste cunoscând structura psihologică, mecanismele și legile învățării. Să desemnăm succint aceste momente. Ca activitate cu caracter formativ-structural, învățarea se subordonează legii generale a dezvoltării, legii receptivității optime, legii semnificației și selectivității, legii efectului, legii transferului, legii interferenței, legii sistemicității [9, p. 79].

Referitor la structură, putem spune că învățarea presupune participarea și interacțiunea următoarelor procese psihice: percepția, reprezentarea, gândirea, memoria, atenția, voința, motivația. Problema mecanismelor care se află la baza învățării este interpretată divers de autori, acestea fiind elucidate concis în cercetarea de sinteză a tehnologiilor educaționale efectuată de D. Patrașcu [9, p. 79 - 94].

Alt concept ce ține de metodologia dezvoltării comunicării orale în cadrul studierii limbii străine este *predarea*. *Predarea* concretizează o ilustrare majoră a procedurii de modificare organizată a comportamentului, a achiziției de cunoștințe, competențe etc. Acest proces școlar intențional se caracterizează, de asemenea, prin vocația de ajustare între ele a unui mare număr de intervenții educative.

În principiu, *predarea constituie* partea formatorului și este obligația sa privilegiată, în timp ce învățarea corespunde părții elevului și este specifică internă celui care este format. În cadrul întâlnirii pedagogice

fiecare parcurge o parte din cale. A preda este o activitate care are ca scop producerea unor efecte de învățare. În fapt, există totuși o discrepanță între ceea ce predă profesorul și ceea ce învață elevul, căci învățarea presupune întotdeauna asentimentul și activitatea persoanei, care trebuie să-și construiască cunoștințele, să dezvolte comunicarea orală, în cazul nostru. Pentru a fi eficace, proiectul de predare trebuie să se întilnească cu proiectul de învățare și ambele împreună să genereze *formarea și dezvoltarea*.

În DEX *formarea* se explică ca acțiune de a (se) forma și rezultatul ei: pregătire, instruire, educare [2, p. 391], iar *a dezvolta* -a trece prin diferite faze progresive, spre o treaptă superioară: a evolua, a se transforma [2, p. 298].

În literatura psihopedagogică *dezvoltarea* se tratează ca schimbare, care reprezintă în sine o trecere de la simplu spre complex, de la inferior la superior: proces, în care acumularea treptată a schimbărilor cantitative provoacă schimbări calitative. Dezvoltarea este contrară dezmembrării, regresului, degradării. Izvor și conținut interior al dezvoltării este lupta contradicțiilor, în rezultatul căreia noul învinge vechiul. *Dezvoltarea personalității* se bazează pe legea automișcării universale care susține că evoluția ființei umane se realizează în contextul unor modificări stadiale a unei periodizări pe etape ireversibile. Astfel, dezvoltarea personalității se manifestă ca un proces stadial dinamic, ca o succesiune de faze relativ distincte, dar și în interacțiune, cu caracter progresiv sistemic.

Analiza literaturii de specialitate [10] ne permite să afirmăm că **dezvoltarea vorbirii și a comunicării în cadrul instruirii școlare este un proces pedagogic, sistem de metode și procedee**

de instruire și exerciții, care au scopul de a forma și perfecționa la elevi deprinderile, priceperile și competențele vorbirii și comunicării scrise și orale în integritate cu gândirea și comportamentul personalității.

Deprinderile, priceperile, competențele care trebuie însușite sînt asertive principiului "posibilitatea pentru elev". Un criteriu important pentru alegerea competențelor de comunicare orală care trebuie exersate va fi gradul lor de fezabilitate. [1] Aici sînt relevante concepțiile lui L. Vîgotski și J. Piaget. Concepția lui L. Vîgotski despre "zona proximală de dezvoltare" este distanța dintre nivelul actual de dezvoltare și nivelul proximal de dezvoltare, determinat de capacitatea de a rezolva o problemă sub îndrumarea unui adult ori în colaborare cu un alt partener, mai capabil. Zona proximală de dezvoltare corespunde învățării suplimentare pe care elevul o poate efectua grație intervenției unui mediator. La J. Piaget, învățarea urmează dezvoltarea, pentru L. Vîgotski este exact invers: învățarea mediatizată accelerează dezvoltarea. Astfel, pentru L. Vîgotski, tutela din partea adultului are întietate față de stadiile lui J. Piaget. La L. Vîgotski „reușita este accesibilă tuturor, deoarece ceea ce un elev face azi cu un pic de ajutor, mâine el poate s-o facă de unul singur.”

Pentru a elucida problema dezvoltării comunicării orale la elevi în cadrul studierii limbii străine, vom evoca dialectica "dezvoltare-învățare" și "dezvoltare-predare", prin intermediul concepțiilor lui J. Piaget (evoluția genetică) și a lui L. Vîgotski (medierea socială).

Manifestarea legăturii dintre învățare și stadiile de dezvoltare este dezvăluită de școala psihologică de la Geneva în modelul instruire-învățare al lui H. Saebli, prin demonstrarea legăturii dintre învățare și

dezvoltare. Dezvoltarea gândirii logice este guvernată, determinată de echilibrul structural al interacțiunii dintre asimilare și acomodare. Nivelul dezvoltării acestui stadiu determină gradul și calitatea învățării. Funcțional, după J. Piaget, învățarea are semnificația unei alocări a operațiilor dobândite la o mare varietate de obiecte și evenimente. Structura intelectuală trasează limitele pentru posibilitățile interacțiunii între subiect și mediu, limite care afectează ritmul învățării și implicit pe cel al dezvoltării omului.

Studierea limbii străine în școală se încorporează în ierarhia stadiilor dezvoltării după J. Piaget în intervalul: *stadiul operațiunilor concrete (de la 7 ani) - stadiul capacității de sinteză și de raționare (cam pe la 16 - 17 ani)*. Pentru cercetarea noastră ea corespunde intervalului: *stadiul afirmării talentelor (către 14 ani) - stadiul capacității de sinteză și de raționare (cam pe la 16 - 17 ani)*.

L. Vîgotski crede într-o interacțiune între dezvoltarea naturală, legată de maturizare și procesul de achiziționare culturală datorat învățării, dar privilegiază al doilea aspect. El consideră că instrumentele de dezvoltare psihologică nu-i sînt accesibile copilului decît în cadrul comunicării cu adultul. Pentru el, *învățarea precedă și accelerează dezvoltarea*, grație unei medieri între elev, cunoștințe și adult, mediere în cadrul căreia "limbajul interior" joacă un rol esențial. El restaurează, așadar, importanța școlii, a practicilor pedagogice și a tutelei exersate de profesor. Se poate spune deci, că pentru L. Vîgotski există o accelerare a dezvoltării legate de o intervenție pedagogică activă a profesorului și că limbajul este instrumentul privilegiat al acestei medieri.

Desigur, L. Vîgotski distinge etape de

evoluție un pic asemănătoare cu cele ale lui J. Piaget, dar acestea se dovedesc mai suple și mai axate pe criteriul pedagogic. Dezvoltarea intelectuală și asimilarea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor, competențelor se formează pe calea interiorizării, adică prin trecerea stadiului material (exterior) de acțiune în plan interior, intelectual. Ca urmare a unei astfel de treceri, acțiunile exterioare asupra obiectelor exterioare se transformă în capacități intelectuale, adică se interiorizează.

Aceste modele sînt supuse generalizării, verbalizării, prescurtării, devenind pregătire pentru dezvoltarea continuă interioară, depășind, astfel, posibilitățile activității exterioare.

Sucesiunea învățării pe baza teoriei formării stadiale a activităților intelectuale, după L. Vîgotski și succesorii (P.L. Galperin, N.F. Talizina ș.a.), reprezintă următoarele etape:

1. Cunoașterea prealabilă a acțiunii, *crearea bazei de orientare a acțiunii (BOA)*. În acest mod are loc construirea în conștiința celui care studiază a BOA. BOA înseamnă studiarea activității după un model textual ori grafic, corespunzător condițiilor realizării sale corecte. Există mai multe variante de BOA: completă, incompletă, invariantă etc.

2. *Activități materiale (materializate) (AM)*. Cel mai instruit îndeplinește acțiuni materiale în corespundere cu sarcina trasată în forma ei materială, dezvoltată. Cel ce învață obține și lucrează cu informația în formă de diferite obiecte materiale: reale ori modelele lor, scheme, machete, desene de lucru etc., verificînd, controlînd, comparînd acțiunile proprii cu BOA (instrucțiunea).

3. *Etapa vorbirii orale (EVO)*. După executarea cîtorva acțiuni de același tip

decade necesitatea folosirii mijloacelor de instrucțiune, iar funcția orientativă revine vorbirii orale. Cel care învață rostește cu voce acea acțiune, acea operație pe care o asimilează la moment. Astfel, în conștiința lui se acumulează informația materiei de studiu generalizată, prescurtată, care la îndeplinirea acțiunii se supune automatizării.

4. *Etapa vorbirii interioare (EVI)*. Elevii vorbesc în sine, expunând acțiunea îndeplinită, fără descifrarea deplină a conținutului textului. În cazul dat e suficient de a descrie cele mai importante elemente ale acțiunii, fapt ce înlesnește comprimarea, condensarea, generalizarea gândirii.

5. *Etapa acțiunii automatizate (EAA)*. Cei instruiți execută acțiunile în mod cizelat, automat.

Astfel, am definit poziția noastră în ce privește fundamentele *metodologiei predării-învățării în studierea limbii*

pentru dezvoltarea comunicării orale la elevi.

Ajunși la această demarcație a cercetării, putem formula următoarele concluzii:

1. În ordine teoretică, privind prin prisma relației predare-învățare, a coraportului formare-dezvoltare, putem afirma că metodologia dezvoltării comunicării orale în cadrul învățării limbii străine este o construcție psihopedagogică și lingvistică aplicată în procesul dobândirii /formării comportamentului comunicativ.

2. Atît învățarea, cît și predarea au ca trăsături esențiale modificarea permanentă a comportamentului, achiziția de noi experiențe, iar dezvoltarea implică intrinsec ascensiunea, prin schimbare, spre un comportament verbal/comunicativ mai bun, o automișcare spre progres sistemic.

BIBLIOGRAFIE

1. Beacco J.-Cl., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 2007, 307 p.
2. DEX al limbii române. Ediția a II-a, Univers enciclopedic, București, 1996, p. 391.
3. Develay M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.
4. De Vecchi G., *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette, 1996.
5. Golder C., *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette, 1996.
6. Golu M., *Fundamentele psihologiei*, Editura "România de mâine", București, 2000.
7. Meirieu Ph., *Apprendre ... oui, mais comment?*, Paris, ESF, 1977.
8. Patrașcu D., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Știința, Chișinău, 2003, p. 44.
9. Patrașcu D., *Tehnologii educaționale*, Chișinău, 2005, pp. 79-94.
10. Педагогическая энциклопедия. Том 3. – М.: Изд. „Советская энциклопедия”, 1966.

Prezentat: septembrie 2007.

Recenzent: Tatiana MLECICO, doctor în pedagogie, conferențiar universitar.

E-mail: dimitru.patrascu@aap.gov.md