

CZU: 371.32 + 37.02

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4888681>

## LECȚIA NETRADIȚIONALĂ VERSUS LECȚIA CLASICĂ: REPERE TEORETICO-METODOLOGICE

Constantin ȘCHIOPU, Marcela VÎLCU\*

Universitatea de Stat din Moldova

\*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

În articol sunt abordate conceptele de lecție clasică și lecție netradițională/necanonică. În cadrul investigației noastre încercăm să răspundem la câteva întrebări importante referitoare la caracterul și specificul lecției netradiționale/necanonică, evident, văzută în raport cu modelul clasic, la avantajele și impactului ei asupra elevilor, la afirmarea acesteia, de rând cu lecția tradițională, ca microsistem, la tipurile posibile, condițiile de organizare și de desfășurare a ei. Astfel, sunt actualizate un șir de definiții ale lecției clasice ce aparțin cercetătorilor M.Ionescu, I.Cerghit, S.Cristea, J.A. Comenius, J.F. Herbart, O.Decroly, E.Claparède, J.Dewey, A.Ferrière ș.a. Totodată, este definit conceptul de lecție netradițională, sunt relevate fundamentele ei teoretico-metodologice (teorii, principii, condiții de organizare și desfășurare). Din șirul de lecții netradiționale se face referință la următoarele: lecția-ecranizare a operei literare, lecția-proces judiciar, lecția cercetare/investigație, lecția-instruire reciprocă, lecția-ateliere de lectură, lecția-comunicare non-stop, lecția-studiu de caz, lecția-licitație de idei, lecția-dezbateri parlamentară, lecția- simulare a întâlnirii cu personajele operei literare, lecția-dramatizare, lecția de creație literară.

**Cuvinte-cheie:** lecție clasică, lecție netradițională, structură, elev, profesor, principii, teorii.

### THE NON-TRADITIONAL LESSON VERSUS CLASSICAL LESSON: THEORETICAL METHODOLOGICAL REFERENCES

The article addresses the concepts of the classical lesson and non-traditional/non-canonical lesson. In our investigation we try to answer some important questions on the character and specificity of the non-traditional/non-canonical lesson in relation to the classical model, on its advantages and impact on students, on the possible types, conditions of its organisation and development. Thus, a series of definitions of the classical lesson proposed by the researchers M.Ionescu, I.Cerghit, S.Cristea, J.A. Comenius, J.F. Herbart, O.Decroly, E.Claparède, J.Dewey, A.Ferrière and others are updated. At the same time, we define the concept of non-traditional lesson and tackle its theoretical-methodological fundamentals (theories, principles, conditions of organisation and development). Based on the series of non-traditional lessons, reference is made to the following: lesson-screening of a literary work, lesson-courtroom trial, research/investigation lesson, lesson-mutual learning, lesson-reading workshops, lesson-non-stop communication, lesson-study case, lesson-auction of ideas, lesson-parliamentary debate, lesson-simulation of meetings with the characters of literary works, lesson-dramatisation, lesson of literary creation.

**Keywords:** classical lesson, non-traditional lesson, structure, student, teacher, principles, theories.

### Introducere

Analiza lecției ca microsistem de instruire reclamă necesitatea abordării ei din diverse perspective: globală, strategică, optimă, clasică, a evoluției istorice, a tipurilor specifice etc. La rândul său, abordarea lecției dintr-un unghi de vedere sau altul presupune valorificarea mai multor modele de conducere a instruirii, fie că este vorba despre o formă clasică de organizare a activității elevilor, fie despre una interactivă, necanonică. Cât privește modelul netradițional, acesta rămâne până în prezent tributari unei gândiri stereotipe, chiar dacă școala inovează metodele, strategiile de predare-învățare-evaluare. Privit din perspectiva viitorului, procesul reformei trebuie să fie adaptat nu doar la cerințele timpului, societății, tendințelor, ci și la resursele de creativitate ale cadrelor didactice. Or, în mare măsură succesul instruirii, implicit, al unei lecții depinde de ingeniozitatea, de fantezia și de spiritul inovativ al profesorului. Așadar, în cadrul investigației noastre încercăm să răspundem la câteva întrebări importante referitoare la caracterul și specificul lecției netradiționale/necanonică, evident, văzută în raport cu modelul clasic, la avantajele și impactului ei asupra elevilor, la afirmarea acesteia, de rând cu lecția tradițională, ca microsistem, la tipurile posibile, structura, modalitățile de planificare, organizare și desfășurare a ei etc.

### 1. Lecția clasică și lecția netradițională: definiții, caracteristici, structuri

#### 1.1. Lecția clasică

Cea mai cunoscută formă de organizare concretă a procesului de învățământ, lecția, de-a lungul timpului, a constituit obiectul de studiu al mai multor cercetători din domeniul pedagogiei, cunoscând o varietate de

definiții, care, practic, se rezumă la conceptele „formă de organizare”, „activitate”, „formă fundamentală”, „entitate de instruire”, „microsistem de instruire”. Astfel, conform Elenei Tiron și Tudor Stanciu, lecția este „forma principală de organizare a procesului de învățământ în cadrul căreia clasa de elevi desfășoară o activitate comună de învățare, sub coordonarea profesorului, într-o anumită unitate de timp” [1, p.168]. O altă definiție a lecției aparține lui Miron Ionescu, în viziunea căruia aceasta este „o unitate didactică fundamentală, o formă a procesului de învățământ prin intermediul căreia o cantitate de informații este percepută și asimilată activ de elevi într-un timp determinat, pe calea unei activități intenționate, sistematice, cu autoreglare, provocând în sfera biopsihică a acestora o modificare în sensul formării dorite” [2, p.93]. Cercetătorul român Ioan Cerghit, considerând lecția ca „formă de bază”, „formă principală”, formă dominantă”, „formă centrală” de organizare a instruirii școlare, atrage atenția asupra faptului că, în didactica modernă, aceasta este înțeleasă ca microsistem de instruire „care reproduce, în mic, ceea ce reprezintă la altă scară procesele de învățământ înțelese ca *macro-sau mezosisteme*” [3, p.179].

Legat, la originile sale, de practica unui învățământ individual, predominant informativ, conceptul de lecție cunoaște o evoluție istorică remarcabilă, contribuțiile lui Jan Amos Comenius, Johan Friedrich Herbart, Ovid Decroly, John Dewey, Adolph Ferrière, Roger Cousinet etc. fiind incontestabile în definirea lui. Astfel, Jan Amos Comenius, în fundamentala sa lucrare „Didactica magna”, definind lecția ca formă de bază pentru organizarea învățământului frontal, insistă asupra a două principii fundamentale ale instruirii, implicit, și ale lecției: principiul instruirii colective (asigură atingerea unui nivel de cunoștințe, priceperi și deprinderi prevăzute de programa școlară) și principiul clasei de elevi (constă în organizarea învățământului în colectiv de aproximativ 30-40 de elevi de aceeași vârstă). Autorul „Didacticii magna”, de rând cu principiile didactice pe care le propune (organizarea procesului de învățământ la timpul potrivit, ordonarea procesului de învățământ după procesul naturii, dirijarea procesului de învățământ, valorificarea instruirii etc.), scoate în evidență și câteva principii ale lecției: a) îndrumarea timpurie a copilului în armonie morală cu un singur învățător pentru fiecare materie; b) pregătirea psihologică a copilului pentru a însuși materia de studiu; c) gradarea învățării; d) valorificarea potențialului copilului, „fără grabă” și „fără supraîncărcare”; e) proiectarea clară și accesibilă a sarcinilor de învățare; f) aplicarea cunoștințelor învățate în viața cotidiană; g) realizarea unor condiții și cerințe unitare în ceea ce privește exercițiile, metodele și cărțile folosite pentru studiul aceleiași materii școlare [Apud 4, p.74]. Ceva mai târziu, Johan Friedrich Herbart lega reușita unei lecții de scopul apropiat și final al instruirii, de condițiile psihologice create în vederea stimulării intereselor elevilor care să le asigure o dezvoltare multilaterală, de asimilarea materiei prin aprofundare și reflectare, de conversația liberă, precum și de structurarea atentă și ordonată a conținuturilor predate. Cercetătorul german, analizând structura lecției, scoate în evidență patru acțiuni/ operații definitorii: claritatea (înțelegerea într-o formă cât mai limpede a materiei predate), asocierea (stabilirea unor legături între materia asimilată și experiența elevului), sistema (evidențierea elementelor principale ale lecției care asigură ordonarea și completarea cunoștințelor) și metoda (exercitarea gândirii sistematice, care depinde de modul de predare al profesorului) [Ibidem, p.77]. Cât privește structura lecției, conform lui Herbart, aceasta include următoarele elemente: a) pregătirea lecției (verificarea gradului de însușire de către elevi a materiei predate anterior); b) predarea noului material; c) asocierea (evidențierea aspectelor esențiale ale noii materii, care să asigure legătura acesteia cu vechile cunoștințe, dobândite anterior), generalizarea (formularea unor noțiuni, definiții noi în baza cunoștințelor predate), aplicarea (rezolvarea unor exerciții, probleme, situații de problemă pe baza cunoștințelor noi asimilate) [Ibidem, p.78]. În prima jumătate a secolului al XIX-lea, psihologul și pedagogul belgian Ovid Decroly, adeptul „teoriei centrelor de interes”, precum și al globalismului sau sincretismului (elevul trebuie să studieze global realitatea), condiționa instruirea de trebuințele/ interesele psihofiziologice fundamentale ale copilului. În viziunea cercetătorului, cele patru centre de interes – de hrană, de a lupta împotriva intemperiilor, de a se apăra contra diverselor pericole, de a lucra și de a se odihni – favorizează instruirea inter- și mai ales pluridisciplinară. Pornind de la centrele de interese, Decroly propune următoarea formulă a lecției: observația (punerea elevului în contact direct cu realitatea, natura, cu lucrurile, obiectele ce pot fi percepute), asociația (ordonarea, clasificarea, clarificarea cunoștințelor în scopul satisfacerii altor trebuințe ale elevului), exprimarea (manifestarea personalității elevului prin diferite creații (compuneri, desene, lucrări practice etc.) în baza observațiilor, asociațiilor dobândite la etapele precedente [Ibidem, p.80].

Contribuția lui Edouard Claparède, psiholog și pedagog elvețian, se înscrie pe linia unei noi paradigme a lecției, care presupune următoarele etape: a) identificarea „forțelor naturale” necesare pentru organizarea

activității în raport cu interesele elevilor; b) trezirea unei trebuințe/ dorințe/ interes a/al elevului față de materia de studiu; c) provocarea unei reacții din partea elevului pentru desfășurarea actului de învățare; d) orientarea reacției elevului pentru satisfacerea trebuinței/ dorinței/ interesului; e) valorificarea cunoștințelor care transformă reacția elevului în activitate productivă de învățare; f) evaluarea finală în funcție de satisfacerea interesului/ necesității/ dorinței elevului [Apud 5, p.82-83].

În contextul acestor exegeze referitoare la lecție ca formă fundamentală de activitate se înscrie și teoria lui John Dewey, bazată pe „metoda rezolvării de probleme”, precum și cea a lui Adolphe Ferrière. Reprezentant al „școlii active” (prima jumătate a secolului XX), A.Ferrière concepe lecția ca o muncă creatoare, spontană și inteligentă a elevului, ca un act de creație a profesorului ce valorifică aptitudinile creative ale celor pe care îi instruieste. Cunoașterea elevului, cultivarea spontaneității constructive, valorificarea capacităților demonstrate de acesta în procesul activității, miza pe activitatea lui proprie sunt câteva dintre dezideratele ferrièrene, care nu pot fi neglijate și în contextul învățământului actual. Lecția „școlii active”, propusă de acest cercetător, se constituie din cinci secvențe: a) crearea unei stări de inspirație spontană; b) amplificarea inspirației elevului prin intermediul unui potențial pedagogic afectiv și productiv în același timp; c) subordonarea activității și acțiunilor elevului unui scop concret; d) transpunerea scopului la nivelul activității didactice; e) desfășurarea activității didactice într-o formă de expresie nouă [Apud 5, p.86-87].

Privite ca modalități eficiente de organizare și desfășurare a activității de instruire a elevilor, lecțiile se grupează în mai multe categorii/tipuri, fiecare având particularitățile ei distincte. Sorin Cristea insistă asupra următoarelor criterii/ perspective de clasificare a tipurilor de lecție:

- a) perspectiva didacticii tradiționale: lecții de comunicare, de formare a priceperilor și deprinderilor, de recapitulare, de verificare și evaluare;
- b) perspectiva proiectării și dezvoltării curriculare: lecție de predare-învățare-evaluare, raportată la obiectivele pedagogice de competență și de performanță;
- c) criteriul competenței vizate prioritar: lecție ce vizează prioritar formarea capacității de achiziționare a cunoștințelor, lecție ce vizează prioritar formarea capacității de înțelegere a cunoștințelor achiziționate, lecție ce vizează prioritar formarea capacității de aplicare a cunoștințelor achiziționate, lecție ce vizează prioritar formarea capacității de analiză-sinteză a cunoștințelor achiziționate, lecție ce vizează prioritar formarea capacității de evaluare critică a cunoștințelor achiziționate;
- d) criteriul performanței vizate prioritar: lecție ce vizează prioritar stăpânirea materiei, lecție ce vizează prioritar realizarea unor transferuri operaționale, lecție ce vizează prioritar unele produse ce exprimă personalitatea elevului, lecție ce vizează prioritar dobândirea unor strategii cognitive, lecție ce vizează prioritar dobândirea unor atitudini (cognitive, comportamentale, afective, motivaționale) etc. [5, p.214-215].

Analiza criteriilor, precum și a tipurilor de lecții, propuse de cercetătorul român, a scos în evidență faptul că lecția netradițională/ necanonică nu se regăsește în clasificările existente, cel puțin în literatura de specialitate din Republica Moldova și/sau din România, motiv care ne-a determinat să încercăm o abordare atât teoretică, cât și praxiologică a acesteia.

### **1.2. Lecția netradițională: ruperea canonului/ tiparelor**

Modernizarea învățământului impune nu doar o metodologie care să fie axată pe acțiuni operatorie, dar și noi forme de organizare a activității elevilor, care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, imaginației și creativității, să le motiveze demersul lor formativ. Ca tip, lecția netradițională, conform definiției noastre, reprezintă o formă de organizare, cu un scop bine definit, a procesului de învățământ, neordinară ca structură de la o variantă la alta, ce reneagă algoritmul și fărâmițează structura unitară a activității tradiționale a elevilor și profesorului, inclusiv la nivelul formelor de organizare a corelațiilor „profesor-elev”, „elev-elev”, „elev-opera literară”, și ale cărei elemente sunt un produs al fanteziei cadrului didactic și a elevilor, al măiestriei și competențelor acestora.

Având la bază, ca dimensiune principală, colaborarea, lecția netradițională solicită experiența elevului transformat în cercetător al propriei cunoașteri, care exersează resursele instrumentale ale gândirii bazate pe „încercare și eroare”. Evident, specificul unei atare forme de organizare a activității elevilor impune cel puțin trei niveluri de referință: regândirea rolului profesorului (profesorul devine factorul care orientează, stimulează curiozitatea, interesul elevului pentru descoperire), stimularea capacității de învățare/cercetare a elevului (organizarea lecției care generează efecte corespunzătoare pe mai multe planuri: dezvoltarea gândirii, interiorizarea motivației pentru învățarea creativă, satisfacerea dorinței de autoafirmare etc.) și valorificarea specială a

retroacțiunii negative (învățarea prin eroare: conștientizarea tipului de eroare și a cauzei acesteia, căutarea de soluții corecte, alegerea soluției corecte etc.).

În cazul cercetării noastre, ținând cont de domeniul educației literar-artistice, lecția netradițională este fundamentată de câteva teorii și principii reglatorii, și anume:

a) Teorii de natură epistemică și filozofică:

- lecția ca formă dominantă de organizare a activității elevilor: M.Ionescu [2], I.Crghit [3], S.Cristea [5];
- educația artistică și estetică – domenii de cunoaștere umană: F.Schiller [*Apud* 12];
- teoria orizontului de așteptare și a experiențelor literare și estetice: H.R. Jauss [6];
- teoria lecturii: W.Iser [7], P.Cornea [8], R.Barthes [9];
- teoria și metodologia educației literar-artistice: N.A. Kușaev [10], Vl.Pâslaru [11], C.Șchiopu [12];

b) Principii:

- subiectul cunoscător ca exponent al propriei libertăți: Kant [13];
- formarea cititorului ca proces dialogal cititor-text: P.Cornea [8], C.Șchiopu [12];
- formarea competenței literare-lectorale a elevilor: C.Parfene [14], C.Șchiopu [12], A.Panfil [15], M.Pavilescu [16];
- centrarea competenței literare-lectorale pe capacitatea de „a ști să citești”: M.Pavilescu [16];
- stimularea gândirii creative;
- principiul operational;
- actualizarea experienței de viață și de lectură a elevilor.

Totodată, organizarea și desfășurarea unei lecții netradiționale, pentru ca ea să fie eficientă, în viziunea noastră, trebuie să satisfacă o serie de condiții, și anume: a) organizarea unui mediu de activitate favorabil pentru satisfacerea intereselor și orizontului de așteptare al elevilor; b) angajarea elevului în propria instruire; c) activitatea elevului să fie posibilă și liberă, lipsită de orice constrângeri; d) crearea condițiilor pentru ca elevul să experimenteze în procesul învățării; e) organizarea spațiului de lucru într-o altă manieră decât cea clasică, în funcție de tipul de lecție netradițională; f) legătura cunoștințelor vechi cu cele noi (fixarea și verificarea lor nu trebuie să reprezinte un moment distinct al lecției, ci să se realizeze pe tot parcursul acesteia); g) actualizarea experienței de viață și de lectură a elevilor; h) realizarea conexiunii inverse pe tot parcursul învățării/ lecției.

Privit ca un flux continuu și nu ca un torent, în cercetarea noastră actul învățării a fost organizat în baza următoarelor lecții necanonice/ netradiționale: lecția-ecranizare a operei literare, lecția-proces judiciar, lecția-cercetare/investigație, lecția-instruire reciprocă, lecția-ateliere de lectură, lecția-comunicare non-stop, lecția-studiu de caz, lecția-licitație de idei, lecția-dezbatere parlamentară, lecția- simulare a întâlnirii cu personajele operei literare, lecția- dramatizare, lecția de creație literară.

### Concluzii

Privit din perspectiva prezentului, dar, mai mult, din cea a viitorului, procesul de instruire, școala, în general, trebuie să se adapteze cerințelor de schimbare impuse, inovarea formelor de organizare a activității elevilor fiind una dintre acestea. Or, cercetările din domeniu afirmă că în cadrul lecției clasice elevii sunt atenți doar 40% din timpul acordat, 70% din conținuturile prezentate de profesor fiind reținute de ei în primele 10 minute și numai 20% în ultimele minute ale lecției. Spre deosebire de lecția clasică ce impune mai multe limite (este emis același volum de cunoștințe într-un ritm constant, nu sunt create condiții optime pentru înfăptuirea conexiunii inverse, se concentrează pe înțelegere și nu pe cugetare, este structurată pe secvențe strict delimitate, presupune un tipar inflexibil, generator de plictiseală și indiferență etc.), lecția netradițională solicită nivelurile superioare ale gândirii: analiza, sinteza, inducția, deducția, comparația, asocierea, aprecierea critică, motivația, antrenarea elevului în propria instruire, libertatea elevului de a reacționa etc.

### Referințe:

1. TIRON, EL., STANCIU, T. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019.
2. IONESCU, M. *Lecția între proiect și realizare*. Cluj-Napoca: Dacia, 1982.
3. CERGHIT, I. *Perfecționarea lecției în școala modernă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
4. CRISTEA, G. *Managementul lecției*. Ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
5. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Grupul editorial Litera, 2000.

6. JAUSS, H.R. *Pentru o teorie a receptării*. București: Univers, 1983.
7. ISER, W. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*. Pitești: Paralela 45, 2006.
8. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Polirom, 1998.
9. BARTHES, R. *Plăcerea textului*. Chișinău: Cartier, 2006.
10. КУШАЕВ, Н.А. Система учебно-воспитательной работы по литературе и развитие художественного восприятия школьников. В: *Совершенствование литературного развития школьников*. Москва: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979.
11. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Sigma, 2013.
12. ȘCHIOPU, C. *Metodologia educației literar-artistice a elevilor: Teză dr. hab. în șt. ped.* Chișinău, 2016. Disponibil: <https://cutt.ly/ojkBf3t>
13. KANT, I. *Despre frumos și bine*. Vol.I. București: Minerva, 1981.
14. PARFENE, C. *Literatura în școală*. Iași: Editura UAIC, 1997.
15. PANFIL, A. *Limba și literatura în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Pitești: Paralela 45, 2004.
16. PAVILESCU, M. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Corint, 2010.

**Date despre autori:**

**Constantin ȘCHIOPU**, doctor habilitat, profesor universitar; membru al școlilor doctorale „Științe ale Educației” din cadrul Universității de Stat din Moldova și al UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

**E-mail:** schiopu\_constantin@yahoo.com

**ORCID:** 0000-0002-0568-9615

**Marcela VÎLCU**, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea Filologie și Istorie.

**E-mail:** valcumarcela@yahoo.com

**ORCID:** 0000-0003-4406-7058

*Prezentat la 09.01.2021*