



Universitatea
Transilvania
din Braşov

ŞCOALA DOCTORALĂ INTERDISCIPLINARĂ

Facultatea de Litere

Andreea Tănase (căs. Lukács)

**Metode de abordare a literaturii în predarea limbii
germane ca limbă străină**

Rezumat

Conducător științific

Prof. dr. habil. em. Carmen E. Puchianu

BRAŞOV, 2023

CONȚINUT

1	Introducere	4
2	Rolul literaturii în predarea limbii germane ca limbă străină.....	6
2.1	Privire istorică de ansamblu asupra conceptelor de didactică a limbilor străine	6
2.2	Evoluția abordărilor didactice ale literaturii de la mijlocul secolului XX până în prezent ..	6
2.3	Importanța literaturii în predarea limbilor străine pe fundalul Cadrului European Comun de Referință (CECR).....	7
3	Domeniile de competențe ale literaturii în predarea limbii germane ca limbă străină	8
3.1	Medierea culturală prin literatură.....	8
3.1.1	Abordarea conceptului de cultură.....	8
3.1.2	Cultura și civilizația	8
3.1.3	Relația dintre limbă și cultură.....	9
3.1.4	Culturalitatea și literaritatea textelor literare.....	9
3.1.5	Estetica receptării și didactica literaturii, ca mediatore de cultură	10
3.1.6	Didactica literaturii în predarea limbilor străine în contextul medierii culturale.....	10
3.2	Alte domenii de competență în didactica literaturii de limbă străină	11
3.3	Operaționalizarea competențelor interculturale în raport cu textele literare	12
4	Dimensiuni ale scrierii creative bazate pe texte literare	13
4.1	Privire istorică asupra competenței 'scriere'	13
4.2	Statutul competenței de scriere creativă în cadrul lecțiilor de limba germană ca limbă străină.....	13
4.3	Abordarea didactică a termenilor creativitate și scriere creativă	14
4.4	Procesul de scriere și creativitatea din perspectiva neuropsihologică	14
4.5	Despre sensul scrierii (creative)	15
4.6	Tehnici și procedee de scriere creativă.....	16
4.7	Scrierea generativă.....	16
5	Analiza manualelor școlare în contextul curriculumului românesc pentru limba germană ca limbă străină	18
5.1	Curriculum și programă școlară pentru limba germană ca limbă străină.....	18
5.2	Analiza manualelor școlare.....	19
5.2.1	Manualele școlare	19
5.2.2	Cercetarea în domeniul manualelor școlare	19
5.2.3	Analiza manualelor școlare și cataloage de criterii	19

5.3	Reflecții asupra propriului catalog de criterii	20
5.4	Selecția manualelor școlare	21
5.5	Concluziile analizei manualelor	22
6	Model didactic de utilizare a textelor lirice în predarea limbii germane ca limbă străină la nivel începător și mediu	23
6.1	Literatura ca stimulent de scriere pe fondul propriilor experiențe.....	23
6.2	Criterii de selectare a textelor.....	23
6.3	Considerații generale și metodologice asupra modelului didactic	23
6.4	Evaluarea, tratarea erorilor și notarea	24
7	Partea empirică	25
7.1	Obiectivele studiului	25
7.2	Întrebări și ipoteze de cercetare.....	25
7.3	Designul cercetării. Metodologie și material	26
7.3.1	Cercetare-acțiune. Instrumente de cercetare. Triangulare	26
7.3.2	Terenul de cercetare. Respondenții. Colectarea datelor	27
7.3.3	Considerații etice	28
7.4	Evaluarea sondajului elevilor privind modelul didactic de scriere creativă bazată pe texte literare	28
7.4.1	Concluziile sondajului în rândul elevilor	28
7.5	Evaluarea observării lecțiilor	29
7.5.1	Concluziile observării lecțiilor.....	30
7.6	Evaluarea sondajului realizat în rândul profesorilor de limba germană ca limbă străină din România	30
7.6.1	Concluziile sondajului realizat în rândul profesorilor.....	31
8	Concluzii și discuții privind principalele rezultate	32
	Bibliografie selectivă.....	35

1 Introducere

"O poezie nu te ajută să cumperi un bilet de metrou."¹ Din punct de vedere pur comunicativ-pragmatic, această afirmație poate părea foarte plauzibilă, dar reprezintă o perspectivă la fel de îngustă asupra interrelațiilor complexe și a competențelor țintă ale predării limbilor străine.

Excluderea literaturii din manualele de limbă germană ca limbă străină, odată cu răspândirea paradigmei comunicative în predarea limbilor străine din anii 1970 și necesitatea reabilitării acesteia în didactica limbii germane ca limbă străină în favoarea predării multidimensionale a limbii și culturii, au fost cauza unor dezbateri aprinse în domeniul literaturii de specialitate timp de peste 25 de ani. La aceste dezbateri a condus conștientizarea faptului că cunoștințele strict lingvistice sunt insuficiente pentru o comunicare de succes cu vorbitorii nativi. În consecință, limba este încorporată în cultura respectivă, iar viziunea asupra lumii a limbii țintă rezultă din interacțiunea dintre limbă și cultură. Astfel, înțelegerea viziunii asupra lumii și a contextului de viață al vorbitorilor nativi poate fi asigurată sau cel puțin favorizată printr-o abordare didactică a limbii străine, care ia în considerare și culturalitatea limbii. În dezvoltarea acestei competențe de comunicare interculturală, literatura joacă un rol semnificativ datorită culturalității și literarității sale.

Fundamentele prezentei lucrări de cercetare sunt ancorate în ideile prezentate mai sus, care reprezintă forța motrice în căutarea modalităților de implementare. Cum poate fi abordată literatura (în mod regulat) în două ore pe săptămână într-un mod care să fie plăcut pentru elevi, să nu compromită avansarea planificată cu materia de predare și să corespundă principiilor didacticii literaturii? Cum poate deveni dezbaterea cu literatura în cadrul lecțiilor de limba germană ca limbă străină o experiență și o "aventură de identificare unică"² în loc de plictiseală? Confruntarea cu aceste și alte întrebări de cercetare au dus la realizarea acestei teze de doctorat, care se înțelege a fi o cercetare-acțiune.

Legitimitatea textelor literare în manualele de limba germană ca limbă străină este în prezent un fapt, dar includerea lor efectivă în gama de tipuri de texte de la nivel de începător se lasă încă așteptată. Și în context românesc se poate observa poziția marginală a textelor literare, datorită manualelor actuale de limbă germană ca limbă străină, care abordează literatura începând de la nivelul B1, sau uneori chiar deloc. Scopul lucrării mele este de a realiza un model didactic folosind ca exemplu texte lirice începând cu nivelul de bază, în scopul de a compensa această lipsă.

Partea teoretică a tezei (capitolele 2-4) oferă o imagine istorică de ansamblu asupra statutului literaturii pe parcursul paradigmelor didactice în continua schimbare și justifică din punct de vedere științific necesitatea abordării mai frecvente a literaturii în predarea limbilor străine. În aceste capitole sunt prezentate, printre altele, interrelațiile dintre limbă și cultură, domeniile de competență ale didacticii literaturii în predarea limbilor străine, precum și semnificația și tehnicile scrierii creative bazate pe literatură.

¹ Häussermann, Ulrich: Pro und contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München 1984, p. 30. Citat după: Koppensteiner, Jürgen/Schwarz, Eveline: *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien 2012, p. 29.

² Koppensteiner, Jürgen/Schwarz, Eveline: *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien 2012, p. 30.

Capitolul 5 prezintă analiza manualelor pe baza unui catalog propriu de criterii. Acesta include analiza cantitativă și a tipologiei textelor literare din manuale și investigarea metodico-didactică a abordării acestora, oferind astfel o imagine de ansamblu a manualelor actuale de limba germană ca limbă străină cu referire la proporția și didactizarea textelor literare.

Modelul didactic propriu-zis este prezentat în capitolul 6. Criteriile de selectare a textelor și considerațiile generale și metodologice ale concepției didactice sunt urmate de cincisprezece secvențe de lecții, care au la bază un text liric și corespund principiilor didactice literare orientate spre acțiune și producție. Se remarcă faptul că secvențele de lecții sunt adecvate pentru unul dintre primele trei niveluri de limbă (A1, A2, B1) și că sunt reprezentate modele lirice adecvate vârstei pentru nivelul secundar I și II (clasele 5-8 și 9-12).

Capitolul 7 reprezintă partea empirică a tezei. Acesta pornește de la întrebările și ipotezele cercetării, descrie designul cercetării, precum și instrumentele de cercetare, se ocupă de condițiile-cadru ale cercetării-acțiune și prezintă în detaliu rezultatele sondajului realizat în rândul elevilor și profesorilor, precum și ale observării lecțiilor. Datele obținute din perspectiva internă și externă (elevi vs. profesori de limba germană ca limbă străină din România și autoarea prezentei teze de doctorat) sunt apoi analizate, fiind urmate de prezentarea concluziilor.

Teza de doctorat se încheie prin răspunsul la întrebările de cercetare și prin rezumarea și discutarea rezultatelor cercetării în ceea ce privește posibilele deziderate de cercetare.

2 Rolul literaturii în predarea limbii germane ca limbă străină

2.1 Privire istorică de ansamblu asupra conceptelor de didactică a limbilor străine

Utilizarea sistematică a termenului *d i d a c t i c ă* s-a impus în anii 1960, odată cu începerea procesului de formare a cadrelor didactice în cadrul facultăților de pedagogie, iar științele de referință precum lingvistica, psihologia învățării și a dezvoltării și pedagogia au fost incluse în cercetarea didactică.

În istoria predării limbilor străine au fost dezvoltate permanent noi metode, care s-au aflat întotdeauna sub influența mai multor elemente. Printre cei mai importanți factori de influență se numără noile descoperiri din domeniul lingvisticii, al învățării și al psihologiei dezvoltării, tradițiile de predare și învățare din propria țară, concepțiile despre țara limbii țintă, precum și sugestiile din domeniul pedagogiei și al cercetării didactice. Conceptele metodologice de predare a limbilor străine trebuie să înțeleasă ca o împletire și interacțiune specială a acestor factori. Dacă științele de referință individuale se schimbă și sunt îmbogățite substanțial de noi descoperiri, apar noi concepte metodologice.

Predarea actuală a limbilor străine este în conformitate cu principiile didacticii comunicative și se află în poziția avantajoasă de a putea trage concluzii adecvate din conceptele anterioare, de a păstra metodele dovedite a fi eficiente, de a le dezvolta în continuare sau de a le adapta la circumstanțele actuale. Structura orientată pe competențe este caracteristică majorității manualelor: formarea competențelor de vorbire, ascultare, citire și scriere este integrată în mod consecvent în conținuturi raportate la civilizația spațiului cultural țintă și promovată prin utilizarea tot mai frecventă a mijloacelor digitale. În plus, există o orientare puternică către acțiune și sarcini, competența de acțiune fiind echivalată cu competența lingvistică.

2.2 Evoluția abordărilor didactice ale literaturii de la mijlocul secolului XX până în prezent

Complexitatea "sarcinilor didacticii literaturii include cercetarea relației dintre obiectivele de predare și învățare, obiective/conținuturi, metode, mijloace, forme sociale, condiții prelabile ale elevilor, evaluări ale performanțelor și condiții-cadru instituționale".³ La selectarea canonului literar, didactica literaturii ia în considerare în special valoarea educațională a textelor cu apartenență la diferite genuri literare. Deoarece didactica este întotdeauna influențată de contextul social, politico-educational și mediatic actual, conținuturile sunt regândite constant. O altă sarcină importantă a

³ Ehlers, Swantje: *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart 2016. p. 14.

didacticii literaturii este dezvoltarea conceptelor de mediere și identificarea unor metode eficiente de dezvoltare a competențelor literar-estetice. În acest sens, se poate concluziona că didactica literaturii este mereu în căutarea unor metode de predare mai eficiente și, prin urmare, este în continuă schimbare. Ea necesită o reînnoire continuă în ceea ce privește conținutul, metodele și valorile sale. Acest capitol urmărește paradigmele didacticii literaturii începând de la mijlocul anilor 1960 până în prezent, care au influențat puternic predarea limbilor materne, precum și a celor străine.

2.3 Importanța literaturii în predarea limbilor străine pe fundalul Cadrului European Comun de Referință (CECR)

Cadrul European Comun de Referință (CECR) a fost stabilit de Consiliul Europei în 2001 pentru a oferi o bază comună pentru dezvoltarea programelor școlare, a examenelor și a manualelor de limbi străine. Printre altele, acesta are ca scop depășirea barierelor de comunicare care rezultă din diversitatea sistemelor educaționale naționale europene și este considerat un instrument de coordonare pentru toți cei implicați în predarea limbilor străine: autori de manuale, profesori, formatori de profesori, organizatori/instituții de examene etc.⁴ Complexitatea competenței lingvistice umane a necesitat structurarea taxonomică a acestora, făcând componentele sale gestionabile și descriabile.

Printre opțiunile metodologice pentru învățarea și predarea unei a doua limbi sau a unei limbi străine, CECR menționează contactul direct cu utilizarea autentică a limbii străine "prin citirea de texte scrise autentice nemodificate, nesimplificate (ziare, reviste, povestiri, romane, informații publice etc.)" și contactul direct "cu texte orale și scrise special selectate (de exemplu simplificate sau adaptate) în L2 (input comprehensibil)"⁵. În ceea ce privește modalitățile de abordare a textelor, în afară de simplul contact cu acestea, sunt sugerate contextul verbal, informații vizuale suplimentare, sprijin pentru înțelegerea textului prin întrebări și răspunsuri în L2, atribuirea de imagini, precum și explicații în L1 sau L2.⁶

Deoarece lucrul cu textele literare se desfășoară în mod ideal mână în mână cu o abordare creativă, orientată spre acțiune și producție, în continuare vor fi examinate directivele în această privință ale CECR. În ceea ce privește activitățile de scriere productivă, în care cursantul de limbi străine acționează ca autor al unui text scris care este receptat de alți cititori, CECR oferă o scală pentru scriere creativă. Trebuie remarcat faptul că abilitatea de a scrie o poezie, chiar și una foarte simplă, apare în descriptorii încă de la nivelul A2.

În reflecția ulterioară, CECR recunoaște scopurile multiple ale studiilor literare (estetice, educaționale, intelectuale, morale, emoționale, lingvistice, culturale) și lasă la latitudinea utilizatorilor Cadrului de referință să reflecteze, la ce "forme estetice de utilizare a limbii trebuie să participe cursanții, pentru care dintre aceste forme trebuie să fie pregătiți și ce exigențe li se impun".⁷

⁴ Vezi Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin 2001, p. 14.

⁵ *Ibidem*, p. 141.

⁶ *Ibidem*, p. 143.

⁷ *Ibidem*.

3 Domeniile de competențe ale literaturii în predarea limbii germane ca limbă străină

3.1 Medierea culturală prin literatură

3.1.1 Abordarea conceptului de cultură

Conform Dicționarului universal german *Duden*, cuvântul cultură se referă la "totalitatea realizărilor intelectuale, artistice, creative ale unei comunități ca expresie a dezvoltării superioare a omului".⁸

În încercarea sa de a înțelege conceptul de cultură, Kramersch ajunge la o diferențiere rezultată din diferitele abordări. În abordarea din perspectiva științelor umane, accentul se pune pe producțiile materiale ale unui grup social (literatură, opere de artă, instituții sociale, obiecte din viața cotidiană) sau pe mecanismele de conservare și reproducere a acestora. În abordarea din domeniul științelor sociale, pe de altă parte, cultura se referă la "opiniile și credințele, atitudinile și percepțiile, modelele de gândire și schemele de memorie pe care oamenii dintr-un grup social le au în comun".⁹ Cercetătorul în științe sociale Richard Brislin definește cultura ca fiind "idealurile comune, valorile comune, apariția și utilizarea comună a unor categorii de gândire, ipoteze comune despre viață și activități orientate către un scop, care sunt recunoscute inconștient sau subconștient ca fiind 'drepte' și 'corecte' de către oamenii care se definesc ca membri ai unei societăți".¹⁰

3.1.2 Cultura și civilizația

Dacă se examinează conceptul de cultură în raport cu învățarea limbilor străine, se conturează o disciplină de sine stătătoare: Cultura și civilizația țării țintă (L a n d e s k u n d e). Aceasta este de mult timp o componentă importantă în formarea profesorilor de limbi străine, iar prezența conținuturilor de cultură și civilizație în manualele de limbi străine este un argument suficient de important pentru medierea conștientă și consecventă a acestora. În ceea ce privește concepția despre această noțiune și potențialul de care ar trebui să dispună un manual de limbi străine pentru a promova înțelegerea culturii țintă, există în istoria didacticii limbilor străine un spectru colorat de abordări. Acest capitol oferă o privire de ansamblu asupra evoluției conceptului de la *Realienkunde* de la sfârșitul secolului al

⁸ *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim 2007, p. 1028.

⁹ Kramersch, Claire: *Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum 1995, p. 53.

¹⁰ Brislin, Richard W. (Hg.): *Applied Cross-Cultural Psychology*. London 1990, p. 11. Citat după: Kramersch, Claire: *Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. In: Bredella 1995, p. 53.

XIX-lea la o nouă concepție de '*Landeskunde*', a cărei sarcină este de a aduce realitatea țării țintă mai aproape de cursanți/elevi.

3.1.3 Relația dintre limbă și cultură

Există un anumit consens în literatura de specialitate cu privire la unitatea dintre limbă și cultură. Pornind de la conștientizarea faptului că simple cunoștințe lingvistice nu garantează comunicarea eficientă cu vorbitorii nativi, abordarea interculturală din anii 1990 a inclus în mod deliberat aspecte socio-culturale în procesul de învățare a limbilor străine. Fundamentele pentru această schimbare de paradigmă sunt noile perspective privind condiționalitatea culturală a fiecărei acțiuni și, prin urmare, și a limbii.

Din aceste descoperiri au rezultat impulsuri decisive pentru predarea interculturală a limbilor străine. Mai presus de toate, faptul că exclusiv procesul de învățare a limbilor străine poate duce la conștientizarea acestor structuri, modele mentale și convenții de comunicare specifice culturii țintă, respectiv la distanțarea de acestea. În procesul de învățare, nu recunoaștem doar diferențele dintre viziunile lingvistice asupra lumii, ci și aspectele comune. Aceste constatări au reprezentat, de asemenea, o provocare deosebită pentru didacticienii de limbi străine, deoarece această armonie între limbă și cultură nu există în cazul celor care învață o limbă străină. O limbă străină este percepută în contextul propriei culturi, ceea ce, pe de o parte, poate duce la interferențe, neînțelegeri sau chiar probleme grave de comunicare, dar, pe de altă parte, poate provoca o distanțare conștientă față de propria cultură și o sensibilizare la diferențe culturale și lingvistice.

3.1.4 Culturalitatea și literaritatea textelor literare

În domeniul limbii germane ca limbă străină, didactica literaturii este înțeleasă în mod tradițional ca fiind medierea celor trei subdomenii conexe ale disciplinei: limba, cultura și civilizația, respectiv literatura. În 1980, Alois Wierlacher a schițat în cadrul studiilor germane interculturale contururile cercetării didacticii literaturii raportat la limba germană ca limbă străină și a supus-o obiectivelor globale de învățare, cum ar fi competența culturală proprie și străină, abilitățile de comunicare interculturală, competența literar-estetică, inclusiv empatia, schimbarea de perspectivă, înțelegerea necunoscutului, toleranța și deschiderea. Acest nou concept nu se referă la "cunoașterea statică a bunurilor educaționale literare de limbă străină sau la adoptarea valorilor educaționale ale acestora"¹¹, ci mai degrabă la trezirea interesului pentru lectura literară în limba străină, la implicarea în experiențe culturale cu aceasta, la conștientizarea c u l t u r a l i t ă ț i i literaturii, la reflecția asupra diferențelor culturale sau la înțelegerea lecturii ca tehnică culturală. În plus, Wierlacher subliniază potențialul special al textelor literare de a transmite nu doar cunoștințe factuale, ci și mentalități, experiențe cotidiene, atitudini și conotații culturale străine în densificare și interpretare estetică. În această concepție

¹¹ Esselborn, Karl: Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart 2003, p. 482.

didactică, disciplina *Cultură și civilizație* ca studiu comparativ al culturii țintă are sarcina de a analiza și de a exprima imaginile despre cultura proprie și cultura țintă, care rezultă din temele tradiționale ale lecturilor literare (experiențe cotidiene, speranțe și temeri, viziunea asupra lumii și norme de acțiune).

Începând cu anii 2010, conceptul de literaritate primește o atenție tot mai mare în literatura de specialitate a didacticii literaturii în cadrul disciplinei *Limba germană ca limbă străină*. Aceasta se referă la natura specială a textelor literare, la realizarea lor lingvistică, la "modalitatea unei comunicări, [...] la comunicarea în forma sa specifică".¹² Chiar și Roman Jakobson subliniază funcția poetică a limbii și accentuează natura specifică, poeticitatea și literaritatea textelor literare.¹³

3.1.5 Estetica receptării și didactica literaturii, ca mediatore de cultură

În studiile germane interculturale, modelul de comunicare literară al esteticii receptării servește drept bază pentru abordarea textelor literare. Cititorul, în calitate de coautor, este implicat în mod constant în recrearea textului în timpul actului de lectură. Potențialul de semnificație imanent în operă îi oferă cititorului diverse posibilități de interpretare, ceea ce întărește primatul recepției rezultate din interacțiunea dintre text și cititor, față de textul în sine. Cercetările lui Iser se concentrează pe modul în care un text literar îl poate motiva pe cititor să se angajeze în procese de creare a sensului, respectiv pe modul în care cititorul interpretează golurile din text prin accesarea experiențelor sale anterioare.

Deoarece textul în sine nu are sens, este de datoria cititorului să îi atribuie un sens cu ajutorul cunoștințelor, așteptărilor și experiențelor sale anterioare. Și tocmai în acest punct, didactica interculturală a literaturii se leagă de estetica receptării: textul este abordat pe fundalul dinamicii dintre familiar și necunoscut, din perspectiva culturii proprii a cititorului, iar realizarea înțelesului apare din dialogul dintre cititor și text.

3.1.6 Didactica literaturii în predarea limbilor străine în contextul medierii culturale

Culturalitatea literaturii a fost dintotdeauna un postulat al științei și al didacticii literaturii, însă modul în care aceasta a fost percepută de-a lungul conceptelor de predare a limbilor străine și pusă în slujba educației culturale variază considerabil.

Odată cu răspândirea conceptului didactic comunicativ în anii 1970, nu doar textele literare au fost excluse din manualele de limbi străine, ci și competența *citire* în general a fost neglijată. Abia în anii

¹² Schiedermaier, Simone: Text zwischen Sprache und Kultur. In: Ewert, Michael/Riedner, Renate/Schiedermaier, Simone (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München 2011, p. 174.

¹³ Vgl. Jakobson, Roman: Linguistik und Poetik. In: Holenstein, Elmar/Schelbert, Tarcisius (Hgg.): *Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Berlin 2005, p. 93.

1980 și 1990, literatura a redevenit apreciată prin răspândirea didacticii interculturale a literaturii ca subdomeniu al studiilor germane interculturale și a abordării literaturii orientate spre acțiune.

Pentru o mai bună înțelegere a evoluției pe care literatura a parcurs-o în paradigmele predării limbilor străine în ultimele patru decenii, ne vom întoarce acum la evoluția studiilor germane interculturale. Plecând de la termenul generic '*Landeskunde*' (cultură și civilizație) intercultural(ă), textele literare au o importanță deosebită prin faptul că ne arată "dincolo de cunoștințele factuale, și efectele datelor, cifrelor și faptelor asupra persoanelor în cauză, precum și aprecierile și reacțiile acestora"¹⁴, prezintă "oamenii care trăiesc evenimente, interpretează, acționează"¹⁵ și exprimă experiențele, atitudinile și modurile de gândire ale acestora în formă estetică. Pe de altă parte, ele deschid lumi străine și încurajează astfel cititorii să își depășească orizonturile, ceea ce merge mână în mână cu o sensibilizare pentru adoptarea perspectivelor străine și pentru empatie.

3.2 Alte domenii de competență în didactica literaturii de limbă străină

Literatura este un purtător de "conținuturi de cultură și civilizație"¹⁶, care îi transmite cititorului informații despre o altă lume. Există un consens în literatura de specialitate a disciplinei, conform căruia obiectivul implementării textelor literare în procesul predării și învățării limbilor străine este formarea competențelor de comunicare și acțiune interculturală. Baza unei "competențe mai cuprinzătoare și mai complexe care se manifestă în acțiune"¹⁷ este cunoașterea legată de cultură, care poate fi dezvoltată și cu ajutorul literaturii. Pe drumul către acest obiectiv, cursanții/elevii de limbă străină trebuie să dobândească abilitatea de a se pune în locul protagoniștilor textelor literare și de a confrunta propria perspectivă culturală externă cu perspectiva culturală internă străină a autorului, ceea ce reprezintă de fapt conceptul de 'înțelegere a necunoscutului' (Fremdverstehen).

În ceea ce privește competența interculturală, Astrid Erll și Marion Gymnich au stabilit un model cu trei componente care poate fi aplicat și la didactica literaturii în limbi străine. Modelul lor include competența afectivă, cognitivă și pragmatico-comunicativă, care pot fi reprezentate ca trei domenii care se suprapun parțial.¹⁸ Astfel, domeniul competenței afective include interesul și deschiderea față de alte culturi, empatia, capacitatea de a-i înțelege pe ceilalți și toleranța față de ambiguitate. Subcompetența cognitivă se referă la cunoștințele specifice unei culturi sau țări, la

¹⁴ Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München 2010, p. 75.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Ehlers, Swantje: *Landeskunde und Literatur*. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hgg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1999, p. 428.

¹⁷ Knapp, Annelie: *Lehrerkompetenzen für einen interkulturell orientierten Sprachunterricht*. In: Engel, Christine/Holzer, Peter/Hözl, Sylvia (Hgg.): *AkteurInnen der Kulturvermittlung. TranslatorInnen, philologisch-kulturwissenschaftliche ForscherInnen und FremdsprachenlehrerInnen*. Innsbruck 2008, p. 45. Zitiert nach: Koppensteiner/Schwarz 2012, p. 48.

¹⁸ *Vezi* Erll, Astrid/Gymnich, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart 2011, p. 11.

cunoașterea diferențelor culturale și a implicațiilor acestora și la autoreflexivitate. Domeniul pragmatic-comunicativ este responsabil pentru utilizarea unor modele de comunicare adecvate sau a unor strategii eficiente de rezolvare a conflictelor.

3.3 Operaționalizarea competențelor interculturale în raport cu textele literare

În general, competența interculturală este considerată dificil de operaționalizat și de mediat, deoarece implică cunoștințe care sunt mai puțin sau deloc măsurabile.

Pe fondul diferitelor variante de modelare a competențelor legate de literatură, Ehlers numește șase proceduri care pot fi aplicate în clasă.

1. **Comparația;**
2. **Conflictele** pot dezvolta abilități de rezolvare a problemelor;
3. Conștientizarea interdependenței dintre **formă și conținut;**
4. Conștientizarea **concepțiilor stereotipe** despre necunoscut;
5. **Întrebări** ale elevilor;
6. Realizarea de **proiecte**.¹⁹

¹⁹ *Vezi* Ehlers 1999, p. 433ff.

4 Dimensiuni ale scrierii creative bazate pe texte literare

4.1 Privire istorică asupra competenței 'scriere'

Scrierea ca a doua abilitate productivă în procesul de achiziție a unei limbi străine nu a primit întotdeauna aceeași importanță în cursul schimbării conceptelor didactice. În lucrarea *Aufgaben, Übungen, Interaktion*²⁰ (Sarcini, exerciții, interacțiune), autorii diferențiază următoarele trei sarcini tipice de scriere în funcție de obiectivul scrierii:

1. **Scrierea cu scopul comunicării sau scriere funcțională** (gama de sarcini include acțiuni lingvistice din viața cotidiană, de studii și profesională: scrisori formale și semiformale, formulare, postări pe forum, CV tabelar, cerere de angajare etc.).
2. **Scrierea reflexivă**, în care cursanții reflectează asupra unei probleme prin redarea în scris a conținutului unui text, discuții, jurnale de învățare.
3. **Scrierea expresivă** creează un spațiu în care cursanții/elevii își pot împărtăși experiențele personale sau își pot încerca creativitatea literară, fără nicio linie directoare fixă.²¹

Următoarele subcapitole se ocupă de ultimul tip de sarcină, un subdomeniu al scrierii care el însuși este 'copil vitreg' în cadrul acestei competențe.

4.2 Statutul competenței de scriere creativă în cadrul lecțiilor de limba germană ca limbă străină

În 1997, Faistauer constată că nu există încă o teorie sau o didactică elaborată a competenței scrierii în domeniul limbii germane ca limbă străină (DaF), în timp ce scrierea liberă și creativă este deja bine ancorată în programele de învățământ ale didacticii limbii materne germane.²² Faistauer vede un motiv plauzibil pentru acest lucru în prevalența abordării comunicative și, prin urmare, în funcția exclusiv pragmatică a competenței lingvistice.

În ciuda tuturor străduințelor de a integra expresia creativă și personală în cadrul predării limbii germane ca limbă străină, există încă un gol imens în această privință. Scrierea a fost și încă este cea mai neglijată competență lingvistică din cauza faptului că necesită mult timp, în consecință, cu atât mai puțină atenție este acordată formelor de exprimare creativă.

²⁰ *Vezi* Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer E.: *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München 2014, p. 121.

²¹ *Ibidem*, p. 117.

²² *Vezi* Faistauer: *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck-Wien 1997, p. 7.

4.3 Abordarea didactică a termenilor creativitate și scriere creativă

Creativitatea, în general, ne pune în contact cu imaginația noastră, cu lumea noastră interioară, și se materializează într-un produs spiritual sau obiect. Este un proces în care eu-lui nostru interior i se dă o formă artistică. Dacă privim creativitatea din perspectiva didacticii limbilor străine, o înțelegem ca fiind crearea de către profesor a unei atmosfere favorabile în care să aibă loc experimentarea și familiarizarea cu limba străină fără inhibiții și fără teamă. Spre deosebire de scrierea funcțională, orientată spre un anumit scop, în acest caz, cursanții/elevii nu se confruntă cu sarcini și cerințe în sensul convențional. Scopul dezvoltării lingvistico-creative este mult mai subtil decât pregătirea pentru a face față unor situații reale de comunicare. Abordarea creativă a limbii permite îmbogățirea procesului de achiziție a limbii cu o nouă dimensiune: cea afectivă.²³

Potrivit lui Pommerin, creativitatea este o trăsătură de personalitate "pentru care predispoziția este prezentă la toți oamenii și care, în consecință, poate fi încurajată în cazul fiecărui om".²⁴ Punctul de plecare al considerațiilor sale este teoria învățării cognitive, potrivit căreia acțiunea lingvistică este un act cognitiv-creativ, iar învățarea limbii nu este înțeleasă doar ca o pură practică a modelelor lingvistice prin imitație, ca în viziunea behavioristă.

Pommerin numește cinci caracteristici ale creativității, pe baza cărora procesele de învățare în cadrul orelor de scriere pot fi mai bine înțelese: originalitatea, inventivitatea, deschiderea față de mediul înconjurător, productivitatea, fluența gândirii (de exemplu, idei asociate unui cuvânt sau unui subiect stimulator) respectiv flexibilitatea. Prezența intensă a componentei creative în predarea limbilor străine orientate spre acțiune și centrate pe elev nu exclude, desigur, importanța caracterului sistematic al predării. Sarcina de a coordona armonios aceste două elemente (creativitatea și sistematica), care necesită o pregătire adecvată și un aport sporit de muncă, revine profesorilor.

4.4 Procesul de scriere și creativitatea din perspectiva neuropsihologică

Kästner aduce o contribuție deosebit de importantă la o înțelegere mai complexă a procesului de scriere și a principiilor funcționale ale creativității, examinând procesul de dobândire a limbilor străine pe baza noilor descoperiri din cercetarea creierului.²⁵ În investigația sa empirică, el explorează, printre altele, întrebările referitoare la modul în care ia formă procesul de scriere, ce circumstanțe lingvistice și non-lingvistice influențează scrierea sau ce influență are mediul situațional asupra procesului de scriere. Kästner își bazează tezele pe constatările teoretice derivate din cercetarea creierului și creează astfel un mediu științific pentru justificarea didactică a scrierii libere și creative pentru a promova învățarea limbii. Potrivit acestuia, ascultarea, citirea și vorbirea sunt abilități implicate în scriere, în

²³ Vezi Kästner, Uwe: *Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik*. Bochum 1997, p. 27.

²⁴ Pommerin, Gabriele.: *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10*. Weinheim 1996, p. 50.

²⁵ Vezi Kästner 1997.

sensul că atât vocea interioară (citire în paralel), cât și urechea interioară (ascultare) sunt activate în procesul de scriere.

Un alt element constitutiv în considerațiile lui Kästner este utilizarea didactică a afectelor și a emoțiilor. Afectele sunt localizate în sistemul limbic, o zonă a creierului care este, de asemenea, responsabilă pentru învățare. Înainte ca noile cunoștințe (cum ar fi cuvintele noi) să fie stocate, acestea trec prin sistemul limbic. Această proximitate cerebrală a emoțiilor și a noilor impulsuri din lumea exterioară are unele consecințe profunde pentru implementarea didactică a faptelor neuropsihologice. Preocuparea cea mai importantă a lui Kästner este de a explora, pe o bază fiziologică și psihologică, posibilitățile de valorificare a puterii afectelor în învățarea limbilor străine.

4.5 Despre sensul scrierii (creative)

Următoarele considerații se referă în parte la conceptul general de scriere în toate funcțiile sale (scriere ghidată cu o funcție auxiliară sau principală și scriere liberă ca scriere orientată spre un subiect sau scriere creativă)²⁶, dar mai ales la realizările abordărilor libere și creative ale limbii. În acest sens, să aruncăm acum o privire asupra celor mai importante efecte ale exprimării în scris.

Ar fi greu de exprimat în cuvinte mai viu și mai concis caracteristica esențială a scrisului decât a realizat-o Fritz Hermanns: "Scrisul lasă urme nu numai pe hârtie, ci și în sufletul și spiritul scriitorului".²⁷ În continuare se vor examina mai de aproape aceste 'urme'.

Deși orientarea comunicativă a didacticii limbilor străine a separat vorbirea și comunicarea în scris încă de la începutul anilor 1970 și consideră cele două abilități independente una de cealaltă, lingviștii, pedagogii și psihologii au căzut de acord, începând cel mai târziu de la Vygotsky, că scrisul, ca cea mai complexă acțiune lingvistică, integrează și co-dezvoltă toate cele patru abilități lingvistice. În ceea ce privește învățarea limbilor străine, pot fi identificate următoarele procese: încetinirea gândirii, echilibrarea laturii afectiv-emoționale și a laturii cognitiv-raționale, conștientizarea abilităților și deficitelor individuale în materie de limbi străine respectiv a caracterului procesual al însușirii unei limbi și dezvoltarea competenței metalingvistice prin implicarea emisferei cerebrale drepte în însușirea limbilor străine. În ceea ce privește abilitatea de scriere, scrierea liberă ajută la dezvoltarea competenței de tip de text (poem, povestire, eseu etc.), a competenței pe diferite niveluri de stil (limbaj colocvial, ironie etc.) și la depășirea eventualelor blocaje ale procesului de scriere.

În căutarea de echivalente verbale pentru contexte non-verbale, cursanții/elevii de limbi străine se lovesc de propriile deficite și limitări lingvistice și experimentează astfel conflictul dintre dorința de exprimare și abilitatea lingvistică. Cu toate acestea, deoarece aici, spre deosebire de cazul scrierii funcționale, este vorba de o identificare afectivă cu propriul text, succesul realizării acestuia este "interesul propriu"²⁸ al celui care scrie, ceea ce accelerează semnificativ progresul lingvistic.

²⁶ *Vezi* Faistauer 1997, p. 67.

²⁷ Hermanns, Fritz: Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Heid, Manfred (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München 1989, p. 30.

²⁸ Kästner 1997, p. 63.

4.6 Tehnici și procedee de scriere creativă

În ceea ce privește structurarea procedurilor și tehnicilor, specialiștii în domeniu sunt de acord cu o structură progresivă a procesului de scriere. Etapele prin care trece această progresie și tehnicile care pot fi utilizate în etapele de scriere prezintă însă unele diferențe. Modelul holistic bazat pe neuropsihologie al scrierii libere al lui Kästner urmărește procesul de scriere și cele patru elemente constitutive ale acestuia dintr-o perspectivă didactică: faza de pregătire a scrierii, faza de generare a textului, procesarea textului și revizia textului se construiesc una pe cealaltă în așa fel încât cursanții/elevii să fie ghidați de la un stimul până la un produs textual propriu, coerent și original. În modelul lui Kästner procedeele de asociere, cum ar fi *clustering*, *brainstorming*, *freewriting* sau *mind mapping* sunt elemente ale fazei de generare a textului "care facilitează 'săpânirea' avalanșei inițiale de idei și sentimente, cu alte cuvinte verbalizarea, structurarea și, în același timp, vizualizarea acestora".²⁹

Un element central al fazei de pregătire pentru scriere, și asupra acestui aspect există un acord în cadrul discuțiilor didactice pe subiect, este *clustering*-ul, dezvoltat de Rico³⁰ la începutul anilor 1980, în care o structură de asociere se dezvoltă în jurul unui stimul declanșator (cuvânt, imagine, idee etc.). Asocierea liberă spontană îi inspiră pe cursanți/elevi spre o idee originală de scriere, îi ajută să vizualizeze și să structureze propriile sentimente și idei și pune în mișcare scrisul.

În cele ce urmează, ne vom referi la posibilitățile de scriere creativă cu stimuli literari. Potrivit lui Bräuer, "imitația, adaptarea și improvizarea, ca metode de supraviețuire, fac parte din cel mai vechi inventar al materialului educațional uman"³¹, care este folosit și de teatru, dans, muzică și chiar de viața însăși. Wolfrum vede o legătură strânsă între scriere creativă și abordarea literaturii orientată spre producție și acțiune, dezvoltată în anii 1980, în măsura în care producerea propriilor texte sau a unor variante de text reprezintă principala preocupare a ambelor abordări ale literaturii.

4.7 Scrierea generativă

Pentru metoda scrierii generative, termenii *predare explicită* și *predare implicită* a limbii servesc ca bază teoretică: în timp ce predarea și învățarea explicită se limitează strict la reguli lingvistice și termeni gramaticali, învățarea implicită se concentrează pe spontaneitate "pe baza unui input structurat".³² Astfel, învățarea implicită are loc cu ajutorul materialelor furnizate, prin care cursanții/elevii își pot pune la încercare creativitatea lingvistică. În cartea sa "*Poezie și gramatică*"³³,

²⁹ *Ibidem*, p.198.

³⁰ *Vezi* Rico, Gabriele: *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek bei Hamburg 1984.

³¹ Bräuer, Gerd: *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck 1998, p. 51.

³² Belke, Gerlind: *Poesie und Grammatik*. Baltmannsweiler 2016, p. 5.

³³ *Vezi* Belke, Gerlind: *Poesie und Grammatik*. Baltmannsweiler 2016.

Belke oferă o colecție de texte lirice care, datorită atractivității, simplității, deschiderii spre interpretare și orientării lingvistice, îi introduc pe cursanți/elevi în lumea poeziei și a gramaticii și îi atrag spre scrierea generativă. Astfel de poezii au o structură lingvistico-gramaticală clară, ale cărei elemente pot fi preluate de către cursanți/elevi și înlocuite cu propriile formulări. Această abordare ludică, dar intenționată a limbii le permite acestora să dobândească implicit structuri gramaticale, să redacteze texte corecte, să dezvolte orientarea spre norme lingvistice și, în același timp, să reflecteze asupra caracterului estetic-literar. Prin lucrul intensiv cu textul original și cu variantele sale (lectură repetată, recitare, ascultare), "copiilor le intră structuri lingvistice (declinări, conjugări și modele de propoziții) în urechi și memorează cuvinte noi"³⁴. Scrisul generativ apare astfel prin interacțiunea dintre învățarea literară, lingvistică, gramaticală și scrierea creativă.

³⁴ *Ibidem*, p. 13.

5 Analiza manualelor școlare în contextul curriculumului românesc pentru limba germană ca limbă străină

Scopul acestei disertații este de a analiza statutul și potențialul literaturii în practica de predare a limbii germane ca limbă străină (DaF) din mai multe abordări și de a ajunge astfel la rezultate de cercetare care pot oferi sugestii semnificative pentru integrarea viitoare a textelor literare în predarea DaF. Prin urmare, este esențial, pe de o parte, să examinăm perspectiva curriculumului românesc pentru limba germană ca limbă străină asupra textelor literare, iar pe de altă parte, să analizăm o anumită gamă de manuale uzuale de DaF asupra conținutului lor literar, întrucât acestea reflectă fidel orientările sociale și educaționale dominante.

Capitolul 5.1 se concentrează pe sugestiile pe care profesorii de germană ca limbă străină din România le pot prelua din programa școlară pentru lucrul cu textele literare, în timp ce capitolele 5.2 - 5.5 sunt dedicate unei analize cuprinzătoare a manualelor pe baza propriului catalog de criterii. Scopul este de a obține o imagine de ansamblu asupra proporției textelor literare și a demersului metodologic căruia îi poate fi atribuită didactizarea acestora. Analiza include un total de 13 manuale de la edituri germane și românești care au fost utilizate în România într-o perioadă de 20 de ani.

5.1 Curriculum și programă școlară pentru limba germană ca limbă străină

Curriculumul Național al României, "controlat socio-educațional"³⁵ ca toate programele școlare, determină conținutul învățământului școlar, include planurile cadru, programele școlare, manualele școlare și reprezintă ansamblul proceselor educaționale și al experiențelor de învățare prin care trec elevii pe parcursul educației lor.

Din punctul de vedere al acestei teze, poziția pe care o ocupă literatura și abordarea ei creativă, orientată spre producție în programele școlare, este de un deosebit interes. Având în vedere faptul că lucrul cu texte literare și utilizarea estetică a limbii sunt luate prea puțin în considerare în cadrul CECR, este de așteptat ca și la nivelul programei școlare românești pentru limba germană ca limbă străină să se oglindască acest fenomen. La nivelul claselor gimnaziale se face referire de cinci ori la cărți, scriere creativă, poezie concretă și contra-texte (Gegentexte). La nivelul A1.1, recitarea de cântece și poezii și scrierea de texte proprii, de exemplu, poezia concretă, sunt sugerate pentru promovarea abilităților de articulare, intonație și accent. Exercițiile de scriere creativă, de ex. basme, poezii concrete, contra-texte apar doar la nivelul A2.2, în scopul depășirii fricii de eșec în scris sau al schimbului de texte scrise. Lectura unei cărți și sarcinile de reproducere ulterioare sunt solicitate doar la nivelul B1.2.

³⁵ Bausch, Karl-Richard: Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2003, p. 111.

În concluzie, se pot remarca următoarele: Cele mai multe dintre competențele specifice legate de textele literare sunt activități dominant receptive sau reproductive, fără a stimula creativitatea elevilor. Sarcina de a transfera lucrul cu literatura în activități orientate spre acțiune și producție, care să promoveze creativitatea, necesită o competență suplimentară și o investiție de timp din partea profesorilor, care este de cele mai multe ori neglijată. Însuși faptul că, contactul cu literatura este obligatoriu doar pentru profilul filologic cu o oră suplimentară pe săptămână arată poziția sa precară în cadrul diverselor tipuri de texte și explică sau legitimează neglijarea sa completă.

5.2 Analiza manualelor școlare

5.2.1 Manualele școlare

În definiția Curriculumului Național al României, manualele reprezintă o resursă educațională.³⁶ Câțiva ani de experiență în practica didactică a limbii germane ca limbă străină (DaF) pot atesta faptul că noțiunea de manual școlar se îmbogățește din ce în ce mai mult. O trecere în revistă a numeroaselor generații de manuale arată, fără îndoială, că acestea au ținut pasul cu evoluția tehnologică, astfel încât "conceptul inițial dominant de manual"³⁷ al metodei traducerii gramaticale (Grammatik-Übersetzungsmethode) a evoluat într-un ansamblu de până la zece componente. Acest lucru se datorează faptului că manualele pentru predarea limbilor străine sunt mereu expresia unei epoci istorice și se află sub influența a numeroși factori. Considerentele sociale, educaționale și de politică lingvistică pe de o parte, evoluțiile, descoperirile și principiile pedagogice, didactice specifice disciplinei, media-tehnologice și media-pedagogice pe de altă parte, modelează programa școlară, a cărei orientare se materializează în manualul școlar.

5.2.2 Cercetarea în domeniul manualelor școlare

Cercetările privind manualele școlare datează încă din anii 1960. Schimbarea orientărilor de politică educațională și lingvistică, a paradigmatelor metodologice și a obiectivelor de învățare, precum și apariția concurenței pe piața manualelor școlare impun instituirea criticii și analizei manualelor școlare.

5.2.3 Analiza manualelor școlare și cataloage de criterii

Pentru o mai bună înțelegere a acestui domeniu de cercetare, vom prezenta clasificarea metodelor de cercetare realizată de Krumm. Krumm atribuie abordările științifice celor două domenii, și anume

³⁶ *Vezi* https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf, p. 41 (Accesat 24.05.2023).

³⁷ Neuner, Gerhard: Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2003, p. 399.

criticii hermeneutice a manualelor școlare și cercetării empirice a manualelor școlare. Critica hermeneutică a manualelor școlare se bazează pe criterii și judecăți plauzibile, fără a se referi la un sistem general de clasificare. Cu toate acestea, subiectivitatea unor astfel de analize este supusă criticilor. Această metodă de cercetare contrastează cu cercetarea empirică, în care impactul materialelor de predare și învățare este investigat prin intermediul testării sistematice a manualelor și/sau prin integrarea celor implicate în cercetare (de exemplu, prin sondaje).³⁸

Cataloagele de criterii sunt instrumentele de analiză a manualelor pentru evaluarea acestora și, la fel ca și manualele, ele însele sunt schimbătoare. Ele poartă amprenta orientărilor metodologico-didactice actuale despre calitățile dorite ale unui manual școlar optim, dezvăluie viziunea autorilor lor asupra sensului și obiectivelor predării și sunt, prin urmare, subiective și relative.

5.3 Reflecții asupra propriului catalog de criterii

Pe baza subiectului de cercetare al acestei disertații apar anumite întrebări și interese care vor furniza fundamentul propriului nostru catalog de criterii. Accentul este pus în principal pe reprezentarea și abordarea metodologică a textelor literare în diferite manuale de limba germană ca limbă străină din ultimii 20 de ani. În ceea ce privește metoda de cercetare, acest studiu aparține cercetării hermeneutice a manualelor școlare conform lui Krumm, evaluării științifice a manualelor școlare conform lui Neuner, precum și analizei componentelor individuale ale manualelor școlare conform lui Funk și, prin urmare, aparține domeniului cercetării cantitative, care este completată cu evaluări calitative.

Manualele analizate sunt supuse următoarelor componente ale catalogului de criterii:

- Designul și concepția generală a manualului
 - Informații generale: Titlul, autorii, editura, anul publicării
 - Obiectivele manualului.
 - Structura și componentele manualului școlar
 - Stabilirea tematicii

- Analiza cantitativă a textelor literare și analiza apartenenței lor la genurile literare
 - Cât de des apar textele literare în manualul respectiv?
 - Ce genuri literare și ce autori sunt reprezentați?
 - Care este raportul numeric dintre textele literare și cele non-literare?

- Analiza textelor literare din punct de vedere metodico-didactic
 - Ce exerciții și/sau sarcini sunt oferite în legătură cu textul literar?

³⁸ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachverband Moderne Fremdsprachen, Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache: Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981)*. München 1982, p. 2.

- În ce proporție apar sarcinile receptive, reproductive și productiv-creative?
- Ce competențe lingvistice sunt antrenate cu ajutorul textului literar?
- Este textul literar instrumentalizat?
- Sunt incluse aspecte interculturale?

5.4 Selecția manualelor școlare

După cum s-a menționat mai sus, spectrul de manuale analizate acoperă o perioadă de aproximativ 20 de ani. Sunt luate în considerare publicațiile editurilor germane și românești pentru a obține o imagine cât mai amplă și asupra relevanței/importanței posibil diferite a textelor literare în manualele DaF. După o analiză atentă, mai multe criterii au jucat un rol în selectarea manualelor :pe de o parte experiența personală cu unele manuale, pe de altă parte rezultatele unui sondaj în rândul profesorilor de germană ca limbă străină din România cu privire la manualele pe care le folosesc în prezent sau le-au folosit în ultimii 10 ani. Printre acestea se numără manuale propuse de Ministerul Educației, precum și manuale ale editurilor germane care sunt disponibile în România. Deoarece accentul este pus în această lucrare pe limba germană ca a doua limbă străină, în care nivelul B1 poate fi obținut doar în 8 ani cu două ore săptămânale, analiza se limitează la manualele pentru nivelul elementar (A1, A2) și nivelul B1.

Următoarele manuale sunt examinate în această disertație din punct de vedere al conținutului literar:

Manuale de la edituri germane:

Pingpong Neu. Hueber, Ismaning, 2001.
Schritte international, Hueber, Ismaning, 2007.
em neu Brückenkurs. Hueber, Ismaning, 2008.
deutsch.com. Hueber, Ismaning, 2009.
Ideen. Hueber, Ismaning, 2009.
Netzwerk. Klett, Stuttgart, 2011-2013.
SICHER! B1+. Hueber, Ismaning, 2012.
Beste Freunde. Hueber, Ismaning, 2013.
Netzwerk neu. Klett, Stuttgart, 2020-2021.

Manuale de la edituri românești:

Limba germană. Manual pentru clasa a XI-a. Logos, București, 2006.
Limba germană. Manual pentru clasa a XII-a. Logos, București, 2007.
Deutsch ist klasse! Limba germană (L2) Manual pentru clasa a VI-a. Editura didactică și pedagogică, București, 2007.
Deutsch ist spitze! Limba germană (L2). Manual pentru clasa a VII-a. Editura didactică și pedagogică, București, 2010.

Deutsch ist toll! Limba germană (L2). Manual pentru clasa a VIII-a. Editura didactică și pedagogică, București, 2007.

Deutsch ist super! Limba germană (L2). Manual pentru clasa a VII-a. Editura didactică și pedagogică, București, 2017.

Manuale din colaborarea unei edituri românești (Art) cu o editură germană (Klett):

Limba modernă 1, Limba modernă 2, Limba modernă 1 / intensiv. Germană. Clasa a V-a. A1.1 Art Klett, București 2022.

Limba modernă germană A1.2. ArtKlett, București, 2019.

Limba modernă germană A 2.1. ArtKlett, București, 2019.

Limba modernă germană A 2.2. ArtKlett, București, 2019.

5.5 Concluziile analizei manualelor

Din analiza manualelor se poate observa că reprezentarea numerică a literaturii este pe de o parte foarte scăzută în comparație cu alte tipuri de texte, iar pe de altă parte prezintă diferențe foarte mari: de la absența literaturii până la 22 de texte literare într-un manual. Reprezentate sunt genul liric și epic, dar nu se poate stabili dominanța unui gen literar.

Manualele publicate de editurile germane au tendința de a include texte literare în repertoriul de tipuri de texte începând cu nivelul B1. Manualele *Netzwerk* și *Netzwerk neu* reprezintă o excepție, deoarece includ trei texte lirice deja în volumul A2. Analiza celor două manuale menționate mai sus arată de asemenea, că revizuirea manualului de generație mai veche (*Netzwerk*), ținând cont de noile obiective de învățare din volumul de însoțire CECR³⁹, nu a condus la nicio îmbunătățire în ceea ce privește literatura. În plus, din analiza manualelor reiese că literatura este adesea integrată în modulul privind cultura și civilizația (Landeskunde) și că textelor literare li se acordă puțin spațiu, fiind vorba doar de câteva secvențe de exerciții și/sau sarcini.

În schimb, manualele DaF ale autorilor români publicate în România sunt din această perspectivă mult mai cuprinzătoare. Nu doar reprezentarea textelor literare este mai semnificativă din punct de vedere cantitativ, dar și prima întâlnire a elevilor cu limbajul literar tinde să aibă loc la un nivel de cunoștințe lingvistice elementar (A1, A2). Din acest punct de vedere, se poate spune că aceste manuale îndeplinesc sau chiar depășesc cerințele curriculumului DaF din România.

³⁹ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart 2020.

6 Model didactic de utilizare a textelor lirice în predarea limbii germane ca limbă străină la nivel începător și mediu

6.1 Literatura ca stimulent de scriere pe fondul propriilor experiențe

În practica generală de predare este prezentă ideea că literatura este un lux al nivelului avansat al limbii, în care înțelegerea literară și producția de texte nu sunt afectate de limitările lingvistice. Acest punct de vedere, însă, trece cu vederea gama de texte literare care nu necesită în niciun caz cunoștințe de limbă maternă. Prin urmare, este indispensabil ca, atunci când se selectează textele, să se ia în considerare cu atenție gradul de provocare lingvistică pe care îl reprezintă textul și competențele existente în limba străină, cu scopul de a nu suprasolicita și nici de a nu subprovoca cursanții/elevii.

6.2 Criterii de selectare a textelor

Dacă procedăm la căutarea unor texte literare adecvate pentru lecțiile de limba germană ca limbă străină (DaF), ne confruntăm, pe de o parte, cu o lipsă de materiale didactizate și, pe de altă parte, ajungem la concluzia că utilizarea conștientă și consecventă a literaturii necesită o muncă de fond enormă, fiind necesar de a se ține cont de numeroase aspecte.

În selectarea următoarelor texte lirice didactizate, s-a făcut referire la sistemul general de criterii al lui Koppensteiner, care este dedicat a fi un ghid pentru profesorii de limba germană ca limbă străină și necesită o interpretare flexibilă. Conform acestui sistem, se acordă prioritate adecvării conținutului și limbii sau adecvării la grupa de vârstă, care include relevanța pentru elev, centrarea pe elev, relevanța pentru viața de zi cu zi și adaptarea la competențele lingvistice ale elevilor. Pe de o parte, este vorba aici de conexiunea cu cunoștințele anterioare ale elevilor și de potențialul de identificare emoțională, ca cerințe ce se impun unui text, prin care acesta se poate adresa elevilor și care le trezește interesul și motivația de a scrie.

6.3 Considerații generale și metodologice asupra modelului didactic

Secvențele de lecții prezentate în capitolele 6.4.1-6.4.15 sunt un set reprezentativ al întregii model didactic al textelor lirice pe care l-am dezvoltat și implementat în practica mea didactică la Colegiul Național Áprily Lajos din Brașov/România. Ele se potrivesc nivelurilor de limbă A1, A2 sau B1, servesc ca exemplificare a fundamentului științific prezentat în capitolele anterioare și au oferit în același timp o bază experiențială pentru ca elevii să răspundă la chestionarul din partea empirică a lucrării de cercetare. Majoritatea secvențelor de predare necesită două unități de predare de 50 de minute. Performanțele de scriere ale elevilor sunt prezentate parțial în capitolul 7.5, după observarea lecției, parțial în anexă, după fișele de lucru ale secvențelor de predare.

Conceptul acestui model de predare este orientat spre acțiune și producție și, în consecință, vizează produsele de scriere creativă ale elevilor în fiecare caz. Toate cele patru competențe lingvistice sunt promovate într-un mod integrat: poeziile sunt reconstruite, citite, decodificate, rostite (recitate), auzite și scrise. În funcție de modul de lucru cu textul, elevii abordează poeziile într-un mod orientat spre proces, produs sau personalitatea lor.

Spre deosebire de textele funcționale, aici profesorul intervine în procesul de scriere doar în cazul unor neconcordanțe lexicale și gramaticale care pot afecta înțelegerea. Deoarece promovarea competențelor lingvistice nu este obiectivul general, ci un efect al lucrului cu texte literare și al scrierii creative, aceste performanțe ale elevilor necesită un comportament corectiv diferit din partea profesorilor.

6.4 Evaluarea, tratarea erorilor și notarea

Dacă profesorul dorește să aplice criteriile obișnuite de evaluare (corectitudinea gramaticală, sintactică, de conținut și ortografică) la scrierile creative la nivel lexical, sintactic și textual, acest lucru are un efect complet demotivant asupra elevilor și, în loc să le stârnească dorința de a scrie, le subliniază mai degrabă incapacitatea lingvistică. Lucrul orientat spre acțiune și producție cu literatura, la fel ca toate celelalte activități de învățare, este legat de obiective de învățare care trebuie desigur evaluate: un aspect pe care profesorii îl consideră dificil.

În literatura de specialitate referitoare la limba germană ca limbă străină, se adoptă poziții diferite, dacă se discută despre evaluare. Moser, pornind de la ideea că nu există bine și rău în scrierea asociativă, susține renunțarea completă la evaluare și mută accentul pe dezvoltarea scrisului, care este încurajată prin recunoaștere și reflecție.

Poziția lui Wolfrum este că excluderea evaluării pune în pericol luarea în serios a scrierii creative, dar în evaluarea textelor, ea pledează pentru criterii de evaluare non-normative și propune o corecție dialogică. În acest comportament de corecție schimbat, comprehensibilitatea, credibilitatea și eficiența sunt criteriile pe baza cărora profesorii ar trebui să își formuleze foarte precis comentariile și să determine diferențele de calitate. Corectarea dialogică are și avantajul de a-i implica pe cursanți într-o discuție activă despre textele lor și de a-i motiva să le revizuiască.

Factorul decisiv în stabilirea criteriilor de evaluare este obiectivul de învățare urmărit. Dacă scopul este scrierea generativă pentru exersarea unei structuri gramaticale, corectarea erorilor legate de structură este pe deplin justificată pentru a evita consolidarea lor. Dacă obiectivul de învățare urmărit se referă la expresivitatea (adică soluții lingvistice interesante, eficacitate, ton, economie lingvistică) producției scrise, este indicat să fim generoși cu erorile de structură. Atâta timp cât acestea nu afectează comprehensibilitatea textului, ar trebui ignorate, deoarece concentrarea divizată pe două sau mai multe domenii lingvistice la nivelul începător sau intermediar este suprasolicitant.

7 Partea empirică

7.1 Obiectivele studiului

Există rapoarte pozitive despre efectele de promovare a limbii prin abordarea literaturii orientate spre acțiune și producție, dar, în opinia noastră, nu există studiu empiric cuprinzător în cadrul predării limbii germane ca limbă străină în context românesc, care să testeze fezabilitatea și să evalueze eficiența reală a acestei abordări. Pentru a obține rezultate decisive în cercetare, am conceput un model de predare, l-am implementat în practica mea didactică și am realizat un studiu de evaluare al acestuia. Scopul a fost de a determina eficiența acestei abordări de dezvoltare a limbii și receptarea ei de către elevi. În consecință, studiul încearcă, fără a avea pretenția de a fi exhaustiv, să investigheze empiric întrebările de cercetare și să ofere impulsuri suplimentare pentru domeniul de cercetare prin rezultatele obținute.

7.2 Întrebări și ipoteze de cercetare

Pe fundalul bazei științifice prezentate anterior și al numeroșilor mei ani de practică didactică, în care am căutat modalități de a crește eficiența procesului de predare-învățare și de a stimula potențialul lingvistic-creativ al elevilor, au apărut următoarele întrebări de cercetare:

1. Se poate demonstra statistic că abordarea literaturii orientată spre acțiune și producție, folosind ca exemplu textele lirice, trezește emoții pozitive și are efecte pozitive asupra motivației elevilor de a învăța?
2. Poate fi scrierea creativă bazată pe texte lirice o completare eficientă la scrierea funcțională în ceea ce privește promovarea competențelor lingvistice?
3. Cum evaluează elevii lucrul orientat spre acțiune și producție cu texte lirice în comparație cu scrierea funcțională?
4. Există o legătură între motivația de a învăța și utilizarea cunoștințelor lingvistice existente?
5. Cât de răspândită este utilizarea textelor literare în predarea limbii germane ca limbă străină în învățământul de stat românesc?

Pe baza acestor întrebări și a presupuzițiilor și expectativelor rezultate din stadiul actual al cunoașterii și cercetării, precum și din experiența mea didactică, pot fi formulate următoarele ipoteze:

1. Abordarea textelor lirice orientată spre acțiune și producție are potențialul de a trezi emoții pozitive, și de a avea un efect pozitiv asupra motivației elevilor de a învăța.

2. Scrierea creativă bazată pe texte lirice este o abordare de dezvoltare a limbii, comparabilă cu scrierea funcțională.
3. Datorită caracterului său creativ și stimulat, lucrul orientat spre acțiune și producție cu texte lirice este mai atractiv pentru elevi decât scrierea funcțională.
4. Motivația mai mare de a învăța duce la o utilizare mai eficientă a cunoștințelor lingvistice.
5. În cadrul predării limbii germane ca limbă străină în învățământul de stat românesc, abordarea textelor literare este mai degrabă sporadică.

7.3 Designul cercetării. Metodologie și material

Obiectul de cercetare conturat de către întrebările de cercetare conduce la considerații suplimentare privind "ce obiect - date adecvate și semnificative pot fi înregistrate sau colectate pentru acesta".⁴⁰ În consecință, identificarea tipurilor de date care sunt adecvate pentru a răspunde la întrebările de cercetare, joacă un rol primordial în proiectarea designului de cercetare. Capitolele 7.3.1 și 7.3.2 se referă la acest aspect.

7.3.1 Cercetare-acțiune. Instrumente de cercetare. Triangulare

Cercetarea-acțiune, ca formă specială de cercetare empirică la clasă, "a devenit un design recunoscut în didactica limbilor străine".⁴¹ Ea preia problemele, impulsurile și întrebările din practică și are avantajul că datele rezultate provin din predarea autentică a limbilor străine. Scopul este de a dezvolta calitatea și de a optimiza procesul de predare și învățare, în sensul că interacțiunea dintre acțiune și reflecție conduce la strategii de acțiune și inovații mereu regândite. În cadrul procesului de cercetare-acțiune, se verifică validitatea ipotezelor preliminare ale proiectului de cercetare, se răspunde la întrebările de cercetare, se obțin rezultate ale cercetării și se dau impulsuri pentru continuarea studiilor empirice.

În elaborarea proiectului de cercetare, a trebuit să mă decid asupra unei metodologii de cercetare care să corespundă interesului meu de cercetare, și anume care să facă posibilă evaluarea eficacității modelului de predare atât calitativ, cât și cantitativ. Deoarece lucrul cu date cantitative și calitative s-a dovedit deja a fi de succes, am folosit, de asemenea, combinația celor două metodologii de cercetare pentru a beneficia de ambele abordări de cercetare.

⁴⁰ Schramm, Karen: Gestaltung des Designs. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karen (Hgg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen 2016, p. 377.

⁴¹ Caspari, Daniela: Prototypische Designs. In: Caspari et al. (Hgg.) 2016, p. 73.

Trecând mai departe, accentul se pune pe metodele de colectare a datelor, adică pe tehnicile de cercetare care asigură validitatea rezultatelor cercetării. *Triangularea* este o strategie de validare metodologică. Pe baza interesului meu de cercetare, s-a luat decizia de a utiliza triangularea metodologică a două tehnici de cercetare. Pe de o parte, chestionarea în scris, care fixează atitudini, experiențe, motivații, sentimente etc. ale unui grup mai mare de subiecți, care nu sunt observabile din perspectiva profesorului. În cadrul acestui instrument de sondaj, este utilizată o altă formă de triangulație, respectiv triangulația datelor, în sensul că chestionarele sunt adresate nu numai protagoniștilor reali ai studiului, respectiv elevilor, ci și profesorilor de limba germană ca limbă străină din România. Astfel, se realizează confruntarea datelor provenite din surse diferite. Perspectiva interioară a subiecților este completată cu perspectiva exterioară a profesorului prin intermediul observării lecțiilor.

Instrumentele de bază ale cercetării-acțiune triangulează așadar tehnicile de cercetare *chestionar* și *observație* în așa fel încât, perspectiva a două surse de date (cercetătorul în acțiune ca observator și profesorii de limba germană din România) este confruntată cu perspectiva interioară a elevilor. Baza de date a fost creată cu ajutorul programului Microsoft Excel 2021, iar analiza statistică a fost realizată cu ajutorul programului GraphPad Prism 9. Nivelul de semnificație ales este $\alpha = 0,05$, cu intervalul de încredere stabilit la CI=95%. Testul chi-pătrat cu corecția Yates și testul exact Fisher au fost utilizate atunci când acest lucru a fost necesar.

7.3.2 Terenul de cercetare. Respondenții. Colectarea datelor

Accesul la terenul de cercetare nu a ridicat dificultăți pentru acest proiect de cercetare, deoarece cercetarea-acțiune se referă la investigarea propriei predări. Grupul țintă al prezentului studiu este omogen, elevii au același mediu social și educațional, precum și aceeași socializare a învățării. Ei sunt vorbitori nativi de limba maghiară, a căror a doua limbă este româna, iar prima limbă străină este engleza începând cu nivelul preșcolar. Conform curriculum-ului românesc, a doua limbă străină poate fi introdusă în clasa a V-a ca materie opțională (curriculum la decizia școlii ⁴²) cu două lecții pe săptămână, opțiune care a fost adoptată și la Colegiul Național Áprily Lajos din Brașov de peste 20 de ani.

Lucrul regulat cu texte lirice s-a întins pe parcursul unui an și jumătate. Criteriile de includere pentru eșantionul propriu-zis au fost: participarea la cel puțin două unități de predare, în care s-a lucrat cu literatura și subiecții au produs texte literar-creative, precum și consimțământul informat personal sau al părinților de a răspunde la chestionar și de a publica textele literar-creative relevante în această teză de doctorat. 93 de elevi din 113 au îndeplinit cele două cerințe și au răspuns la chestionar.

⁴²https://www.edu.ro/sites/default/files/CRED_A1.2._proiect_Metodologie%20CDS_consultare%20publica.pdf (Accesat 29.05.2023).

7.3.3 Considerații etice

În pregătirea prezentului studiu s-a ținut cont de principiile și cerințele etice, deoarece unul dintre criteriile de includere a eșantionului a fost consimțământul personal sau parental în cunoștință de cauză. Astfel, subiecții sau părinții subiecților minori au fost informați despre faptul că ei sau copiii lor vor fi rugați să răspundă la un chestionar privind opiniile și experiențele lor în legătură cu modelul de predare testat. Formularul de consimțământ îi informează cu privire la scopul utilizării (publicarea în această teză de doctorat), la confidențialitatea (anonimizarea, adică imposibilitatea atribuirii de nume datelor) datelor colectate, la caracterul voluntar al participării la sondaj și le cere să își dea acordul pentru publicarea în această lucrare a textelor literar-creative relevante produse în timpul lucrului orientat spre acțiune și producție cu literatura. De asemenea, conducerea școlii a fost informată cu privire la scopul și durata studiului și s-a obținut consimțământul acesteia.

7.4 Evaluarea sondajului elevilor privind modelul didactic de scriere creativă bazată pe texte literare

Rolul central în dobândirea rezultatelor acestei cercetări-acțiune îl au concluziile sondajului în rândul elevilor, motiv pentru care se acordă prioritate analizei acestuia.

Acest instrument de cercetare utilizează 17 întrebări pentru a colecta date privind atitudinile și experiențele elevilor în domeniul cercetat și folosește atât întrebări deschise, semi-deschise cât și închise, cu scale nominale și ordinale. Domenii tematice precum potențialul motivațional al scrierii creative pe baza textelor literare, așteptările, atitudinea emoțională față de scriere creativă, sentimentele percepute, experiențele, confruntarea cu dificultăți, precum și evaluarea potențialului de promovare a cunoștințelor lingvistice al scrierii creative constituie nucleul sondajului, respective 14 întrebări. Primele două întrebări se referă la distribuția pe sexe, distribuția pe ani școlari și frecvența participării la lecțiile de limba germană ca limbă străină cu accent pe scrierea creativă bazată pe texte literare, în timp ce ultima întrebare dorește să afle în ce măsură modelul de predare testat este dorit și în viitor de către elevi.

7.4.1 Concluziile sondajului în rândul elevilor

În urma examinării răspunsurilor elevilor, apar atât corelații susținute statistic, cât și tendințe pronunțate, a căror dovadă statistică necesită cercetări suplimentare.

Încercând să răspundem la întrebarea dacă variabilele *Emoții pozitive* și *Motivația* sunt în corelație între ele, putem afirma că în acest eșantion există un rezultat semnificativ din punct de vedere statistic. 87,8% dintre elevii pentru care scrierea creativă cu ajutorul textelor literare trezește emoții pozitive, susțin că acest model de predare are un efect stimulator asupra învățării limbii germane. Aceste date ne conduc la concluzia că există o corelație semnificativă din punct de vedere statistic între emoțiile pozitive și motivație ($p < 0,05$, $p = 0,0029$): emoțiile pozitive în procesul de învățare sunt asociate cu stimularea de a învăța.

De asemenea, a fost analizată corelația dintre răspunsurile la itemii 11 (*Scrierea creativă bazată pe texte literare este mai ușoară/difilă/nu există nicio diferență față de exercițiile și sarcinile de lucru tipice manualului*) și 12 (*Scrierea creativă bazată pe texte literare motivează mai mult pentru a învăța limba germană/măi puțin pentru a învăța limba germană/în aceeași măsură față de exercițiile și sarcinile de lucru tipice manualului*). Rezultatele nu sunt semnificative din punct de vedere statistic ($p > 0,05$), dar ele ne permit să tragem concluzii prudente. Datorită reprezentării ridicate (peste 75%) a celor care asociază nivelul mai ridicat de dificultate cu o motivație mai puternică, putem concluziona că majoritatea decisivă a elevilor sunt motivați de acest model de predare, în ciuda dificultății lui mai mari. Reprezentarea ridicată (75%) a celor care se simt măi motivați să învețe limba germană la același nivel de dificultate, sugerează că varietatea pe care scrierea creativă bazată pe texte literare o aduce în cadrul lecțiilor de germană ca limbă străină are un mare impact pozitiv asupra motivației de a învăța. Datele numerice sugerează că această concluzie ar putea fi demonstrată statistic într-un eșantion măi mare.

Un alt interes al cercetării se referă la corelația dintre variabilele Motivație măi mare și *Utilizare măi ușoară a cunoștințelor de limba germană* în comparație cu exercițiile și sarcinile de lucru tipice manualului. Din datele numerice reiese clar, deși nu cu semnificație statistică, că factorul motivațional are într-adevăr un efect pozitiv asupra activării și gestionării competențelor lingvistice în limbi străine.

În cele din urmă, se va investiga în ce măsură așteptările elevilor față de modelul de predare testat sunt în concordanță cu alte elemente. Trebuie remarcat faptul că 50% dintre cei 76 de respondenți care au dat răspunsuri pozitive la itemii 3b și 3d (adică descriu atmosfera lecției ca fiind plăcută și consideră că scrierea creativă bazată pe texte literare este interesantă și incitantă) exprimă aceste așteptări (adică lecțiile cu scriere creativă bazată pe texte literare ar trebui să fie plăcute, interesante, incitante) în itemul 4. Aceste corespondențe indică faptul că componenta emoțională (atmosferă plăcută, conținut și activități interesante și incitante) este semnificativ decisivă, astfel încât este, de asemenea, liber formulată în proporție de peste 40,86 % din totalul eșantionului. Pe de altă parte, relația dintre numărul de respondenți care au numit în așteptările lor promovarea competențelor lingvistice sau extinderea vocabularului și numărul de respondenți care au selectat opțiunile de răspuns expresivitate/competență comunicativă și vocabular la itemul 14 relevă, pe de o parte, că, deși peste 80 % dintre respondenți au perceput potențialul de promovare a limbii al modelului de predare, doar o mică parte dintre aceștia au formulat acest lucru ca o așteptare în cuvinte proprii. Pe de altă parte, acest lucru confirmă rolul important al emoțiilor pozitive pe care elevii îl așteaptă de la aceste lecții.

7.5 Evaluarea observării lecțiilor

În studiul de față, după cum s-a menționat deja, este vorba de o observare participativă și neghidată a lecției și a clasei, ceea ce nu ar trebui să sugereze în niciun caz o lipsă de sistematicitate. Pe lângă gradul de participare a elevilor la activitatea din clasă, profesorul observă și atmosfera din clasă, modul în care sunt abordate dificultățile, gradul de cooperare, dezvoltarea curbei motivaționale și a entuziasmului, și își înregistrează impresiile și constatările. Observarea este, prin urmare, focalizată și orientată perspectivă: sunt vizate fațetele predării care rezultă din întrebările cercetării. Deși percepția procesului predării are loc din perspectiva subiectivă a profesorului, scopul este de a reflecta cât măi critic și obiectiv posibil asupra a ceea ce se întâmplă în clasă.

Cu titlu de exemplu, teza de doctorat prezintă în șase subcapitole observațiile a șase secvențe de predare, care se regăsesc și ca secvențe de lecție în capitolul 6, prin care sunt reprezentate toate cele trei niveluri lingvistice (A1, A2, B1). Din motive de claritate, s-a luat decizia de a prezenta observațiile în formă tabelară, urmat în fiecare caz de un rezumat narativ. Fiecare capitol este completat de performanțele evaluate ale elevilor, care sunt anonime, în formă autentică, fără corecturi.

7.5.1 Concluziile observării lecțiilor

În ceea ce privește obiectivele de învățare ale secvențelor de lecție, se poate afirma, pe baza performanțelor elevilor, că obiectivul global, respectiv elaborarea unei poezii adecvate nivelului și abordarea temei acesteia ca stimulent de scriere creativă, este atins într-un grad ridicat. Caracterul distinct și stimulat al scrierii creative este evident în fiecare secvență de lecție și inspiră marea majoritate a elevilor să participe activ la oră.

Un alt obiectiv important al modelului de predare este sensibilizarea cursanților pentru poeticitate și utilizarea estetică a limbajului, care este dificil de evaluat, dar care se regăsește în multe dintre textele elevilor sub forma mijloacelor poetice, a sensurilor metaforice, a imaginilor, a subiectivității și a sonorității. Observațiile arată, de asemenea, că un contact regulat cu texte lirice duce la o abordare din ce în ce mai curajoasă a poeziilor. Creativitatea, îndrăzneala lingvistică, precum și utilizarea și experimentarea dezinhbată cu limba stăină nu pot fi forțate, dar formarea lor prin intermediul acestui concept de predare este cu siguranță posibilă.

În final, aș dori să subliniez observația generală care răspunde la prima întrebare de cercetare din perspectiva profesorului: utilizarea creativă a textelor poetice creează o atmosferă didactică receptivă, favorabilă învățării, eliberează emoții pozitive în rândul elevilor și asigură astfel o atitudine motivată față de învățare.

7.6 Evaluarea sondajului realizat în rândul profesorilor de limba germană ca limbă străină din România

Un alt nivel de interes este acela de a afla în ce măsură profesorii de limba germană ca limbă străină din școlile de stat din România utilizează potențialul textelor literare. În total, din acest interes de cercetare au derivat nouă întrebări, care au fost adresate printr-un chestionar Google tuturor profesorilor de limba germană ca limbă străină înregistrați cu adresa de e-mail în grupul Google al Asociației Profesorilor de Limba Germană din România. În total, 78 de profesori din toată țara au răspuns la solicitarea de a completa chestionarul anonim. Deoarece această rată de răspuns reprezintă peste 25% din totalul membrilor grupului Google⁴³, iar eșantionul asigură o accesibilitate uniformă a populației țintă și, în consecință, reprezintă o reflectare a populației țintă, sondajul poate fi declarat semnificativ și reprezentativ. Pentru vizualizarea datelor a fost ales graficul cu bare, care oferă o imagine de ansamblu clară a rezultatelor.

⁴³ În data de 20.6.2021 asociația a avut 309 membri.

7.6.1 Concluziile sondajului realizat în rândul profesorilor

Sondajul realizat în rândul a 78 de profesori de limba germană ca limbă străină din România arată că textele literare se află pe ultimul loc în rândul tipurilor de texte oferite elevilor. Dacă profesorii manifestă totuși interes și disponibilitate pentru abordări literare, un procent ridicat (74,2%) dintre ei utilizează în principal materiale suplimentare.

Există o legătură relevantă între atitudinea profesorilor față de utilizarea textelor literare în cadrul lecțiilor de limba germană ca limbă străină și dorința acestora de a le oferi mai des elevilor lor texte literare. Faptul că 81,13% dintre cei care au recunoscut caracterul de promovare a competențelor pe care îl are literatura, își manifestă disponibilitatea de a o folosi mai des, indică faptul că această recunoaștere este decisivă în decizia de a o implementa în procesul de predare-învățare. În schimb, doar 41,17% dintre cei care consideră că utilizarea literaturii în cadrul lecțiilor de limba germană ca limbă străină este doar o diversiune, sunt dispuși să folosească mai des literatura.

În cele din urmă, trebuie menționată din nou disponibilitatea profesorilor de a acorda textelor literare mai mult spațiu în clasă. Ponderea de 70,5% în rândul profesorilor respondenți este în concordanță cu dorința a 96,8% dintre elevii respondenți de a continua să abordeze literatura într-un mod orientat spre acțiune și producție și în viitor. În opinia noastră, acesta este un semnal demn de luat în serios pentru didactica studierii limbii germane ca limbă străină.

8 Concluzii și discuții privind principalele rezultate

Unul dintre scopurile prezentei teze a fost acela de a stabili, pe baza faptelor și a constatărilor științifice și a experienței didactice de mulți ani a autoarei, un model de predare care să introducă elevii de limba germană ca limbă străină în lumea textelor lirice în așa fel încât atractivitatea și promovarea competențelor lingvistice să fie prezente în același timp. Un alt obiectiv a fost acela de a examina din mai multe perspective statutul actual al literaturii în predarea limbii germane ca limbă străină – în mod deosebit în contextul românesc -, abordând astfel subiectul cercetării într-un context mai larg. Cercetarea a vizat cele trei variabile cruciale ale predării limbii germane - elevii, profesorii și manualele - și a realizat la toate cele trei variabile o investigație cu privire la literatură. În cele ce urmează, prezentăm principalele concluzii ale cercetării în raport cu întrebările de cercetare, prezentăm interpretarea noastră a rezultatelor, iar apoi abordăm limitele lucrării și posibilitățile de cercetare ulterioară.

Analiza statistică a variabilelor *Emoții pozitive* și *Motivație* a arătat o corelație semnificativă în eșantionul nostru ($p=0,0029$). Fără a intra în date numerice, trebuie subliniată din nou puterea afectelor pozitive în învățarea limbilor străine. A fost confirmată ipoteza conform căreia lucrul orientat spre acțiune și producție cu texte lirice are potențialul de a trezi emoții pozitive și, prin urmare, de a avea un efect pozitiv asupra motivației elevilor de a învăța. Integrarea conștientă, bazată pe neuropsihologie, a dimensiunii afectiv-emoționale în procesul de învățare, prin conținuturi și situații de învățare care trezesc afecte pozitive, are un potențial motivațional ridicat. Acest potențial este inerent scrierii creative prin faptul că, spre deosebire de scrierea funcțională, care este un proces pur rațional-cognitiv, ea determină implicarea afectivă a elevilor. Asemănător improvizăției muzicale, scrierea creativă literară activează gândirea emoțională, intuitivă și figurativă a emisferei cerebrale drepte și, astfel, trezește efecte pozitive care au un impact semnificativ asupra motivației de a învăța.

Pentru a răspunde la cea de-a doua întrebare de cercetare, vor fi utilizate perspectivele elevilor și ale profesorilor cu privire la potențialul de promovare a competențelor pe care îl are lucrul orientat spre acțiune și producție cu texte literare, precum și performanța de scriere a elevilor înșiși. Răspunsurile elevilor la întrebările în acest sens (nr. 13 și 14) conturează o imagine clară a faptului că elevii trăiesc abordarea textelor lirice și a scrierii creative ca pe o activitate de promovare a limbii. Cu cele mai mari procente (peste 68%), se remarcă aici extinderea vocabularului, creativitatea în abordarea limbii străine, promovarea capacității de exprimare și extinderea cunoștințelor gramaticale. Acest lucru confirmă ipoteza conform căreia cursanții percep aceste conținuturi și activități de învățare ca parte integrantă a dobândirii limbii. O proporție relativ mai mică de profesori (aproximativ 60%) atribuie potențialul de dezvoltare a cunoștințelor lingvistice lucrului cu texte literare, ceea ce confirmă, de asemenea, ipoteza noastră.

Un al treilea indiciu și, probabil, cel mai important pentru verificarea ipotezei conform căreia scrierea creativă bazată pe texte lirice este o completare eficientă la scrierea funcțională în ceea ce privește promovarea competențelor lingvistice, este reprezentat de textele elevilor. Deși cele mai importante obiective de învățare ale modelului de predare prezentat sunt orientate spre conceperea creativ-estetică a textului, sensibilizarea la poeticitate, crearea de stări de spirit, implicarea în teme

culturale, precum și performanța expresivă, nu trebuie neglijat faptul că aceste obiective de învățare se realizează pe baza dezvoltării lingvistice. În consecință, dezvoltarea competențelor lingvistice este un efect al acestei abordări a literaturii încărcată emoțional. Observațiile lecțiilor și textele elevilor atestă utilizarea intensă a mijloacelor și structurilor lingvistice în scopul expresivității.

Pentru a verifica ipoteza conform căreia abordarea orientată spre acțiune și producție a textelor lirice este mai atractivă pentru cursanți decât scrierea funcțională, datorită caracterului său creativ și stimulat, ne bazăm pe răspunsurile elevilor. În răspunsurile la itemul 10 (*Scrierea creativă bazată pe texte literare este, în comparație cu exercițiile și sarcinile tipice pentru manuale: mai interesantă/mai plictisitoare/nu există nicio diferență/altele*), se evidențiază o preferință covârșitoare pentru modelul de predare testat. Întrebarea nr. 12 explorează gradul de motivare a celor două tipologii de sarcini de scriere și este relevantă în raport cu ipoteza, întrucât o motivație mai mare presupune și un interes mai mare. Aici, 58,1% dintre respondenți susțin că scrierea creativă bazată pe texte literare îi motivează mai mult să învețe limba germană decât exercițiile și sarcinile tipice din manualele școlare. Aceste rezultate arată că modelul de predare prezentat constituie o completare atractivă și utilă la manualele existente, lucru de care este de dorit să se țină cont.

Răspunsul la cea de-a cincea întrebare de cercetare (Cât de răspândită este utilizarea textelor literare în predarea limbii germane ca limbă străină în România?) reiese din sondajul realizat în rândul profesorilor din școlile de stat din România. După cum s-a prezentat, literatura este un tip de text neglijat, nefiind niciodată integrat în lecții de către 15,4% dintre subiecții din eșantionul nostru și relativ rar de către 69,2%. Aceste date statistice conduc la concluzia că literatura este folosită în mod sporadic la predarea limbii germane ca limbă străină în România.

O altă constatare notabilă a cercetării derivă din rolul crucial al emoțiilor pozitive. Acest lucru întărește importanța relațiilor umane în învățarea limbilor străine, în care afectele sunt inerente. Resursele educaționale precum manualele și materialele didactice, oricât de performante ar fi acestea, nu au componenta emoțională, aceasta intervenind doar în cazul contactului interpersonal. Influența semnificativă din punct de vedere statistic a afectului pozitiv asupra motivației de învățare a elevilor ar trebui să atragă atenția didacticienilor și profesorilor de limbi străine asupra utilizării didactice a acestuia.

O altă constatare indicată de datele numerice este aceea că motivația elevilor nu este influențată de gradul de dificultate al utilizării literaturii: indiferent dacă aceasta este percepută ca fiind mai ușoară sau mai dificilă decât sarcinile de scriere de tip manual, ea motivează elevii în procente similare. Această observație ne conduce la concluzia că dificultățile pe care le întâmpină elevii în cadrul acestui model de predare nu sunt demotivante, ci mai degrabă un factor de stimulare.

În acest punct, am dori să subliniem că acest model de predare, în interpretarea noastră, armonizează tendințele actuale ale adolescenței cu obiectivele de învățare urmărite. Dorința de a trăi intensiv prezentul, caracteristică tinerilor de astăzi, poate fi satisfăcută prin munca orientată spre acțiune și producție cu literatură, prin caracterul ei creativ. Confruntarea intensă cu propriul sine în scopul creării unui text paralel autoreferențial îi captivează pe cursanți și îi "ține în clasă". Cu acest model de predare, elevii sunt atinși în masă, dar sunt abordați individual. Aceștia acceptă cu ușurință

provocarea de a-și folosi propriul eu, ingeniozitatea și competențele lingvistice străine în procesul creativ. De asemenea, prin caracterul său de rupere a normelor, metoda corespunde mentalității tinerilor prin crearea unei situații de învățare care se abate de la normă și depășește limitele predării obișnuite. Pe de altă parte, nu trebuie să trecem cu vederea nici faptul că acest model de predare, cu lentoarea sa inerentă, înoată împotriva curentului. Dar tocmai rezultatele cercetării prezentate dovedesc că generația tânără, obișnuită cu agitația multimedială, poate totuși aprecia sau chiar se poate bucura de lentoarea activității poetico-literare. Orientarea spre succes, evidentă în toate domeniile vieții, inclusiv în cel al predării, care cere întotdeauna rezultate imediate și, prin urmare, rămâne adesea doar la suprafață, pierde aici din importanță. În schimb, elevii experimentează un proces de învățare mai lent și mai profund, ale cărui rezultate reale devin vizibile în timp.

Având în vedere faptul că lucrul cu literatura nu este foarte răspândit în cadrul lecțiilor de limba germană ca limbă străină din România, rezultatele cercetării prezentate pot fi privite ca un stimulent pentru profesori de a-i scoate pe cursanți/elevi din "spațiul protector"⁴⁴ al lecțiilor obișnuite și de a introduce conținuturi literare în procesul de învățare-predare, în scopul dezvoltării competențelor lingvistice.

⁴⁴ Kast, Bernd: Literatur im Anfängerunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 11/1994, p.4.

Bibliografie selectivă

- BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2003.
- BELKE, Gerlind: *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*. Baltmannsweiler 2016.
- BRÄUER, Gerd: *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck 1998.
- BREDELLA, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum 1995.
- BRISLIN, Richard W. (Hg.): *Applied Cross-Cultural Psychology*. London 1990.
- CASPARI, Daniela: *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main 1994.
- CASPARI, Daniela/KLIPPEL, Friederike/LEGUTKE, Michael/SCHRAMM, Karen (Hgg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen 2016.
- CASPARI, Daniela: Prototypische Designs. In: Caspari et al. (Hgg.) Tübingen 2016.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim 2007.
- EHLERS, Swantje: Landeskunde und Literatur. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hgg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1999, S. 418-438.
- EHLERS, Swantje: *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart 2016.
- ENGEL, Christine/HOLZNER, Peter/HÖLZL, Sylvia (Hgg.): *AkteurInnen der Kulturvermittlung. TranslatorInnen, philologisch-kulturwissenschaftliche ForscherInnen und FremdsprachenlehrerInnen*. Innsbruck 2008.
- ERLL, Astrid/GYMNICH, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart 2011.
- ESSELBORN, Karl: Interkulturelle Literaturdidaktik. In: WIERLACHER, Alois/BOGNER, Andrea (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart 2003. S. 480-486.
- ESSELBORN, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München 2010.
- EWERT, Michael/RIEDNER, Renate/SCHIEDERMAIR, Simone (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München 2011
- FAISTAUER, Renate: *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck-Wien 1997.
- FUNK, Hermann/KUHN, Christina/SKIBA, Dirk/SPANIEL-WEISE, Dorothea/WICKE, Rainer E.: *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München 2014.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart 2020.
- HÄUSSERMAN, Ulrich: Pro und contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Völker, Kristin/Häusserman, Ulrich/Herrmann, Karin (Hgg.): *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I: Seminarbericht*. München 1984, S. 30-32.
- HERMANN, Fritz: Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Heid, Manfred (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München 1989, S. 28-50.

JAKOBSON, Roman: Linguistik und Poetik. In: Holenstein, Elmar/Schelbert, Tarcisius (Hgg.): *Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Berlin 2005, S. 83-121.

KAST, Bernd/NEUNER, Gerhard (Hgg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin 1994.

KAST, Bernd: Literatur im Anfängerunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. 11/1994.

KÄSTNER, Uwe: *Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik*. Bochum 1997.

KNAPP, Annelie: Lehrerkompetenzen für einen interkulturell orientierten Sprachunterricht. In: Engel, Christine/Holzer, Peter/Hölzl, Sylvia (Hgg.): *AkteurInnen der Kulturvermittlung. TranslatorInnen, philologisch-kulturwissenschaftliche ForscherInnen und FremdsprachenlehrerInnen*. Innsbruck 2008, S. 45-64.

KOPPENSTEINER, Jürgen/SCHWARZ, Eveline: *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien 2012.

KRAMSCH, Claire: Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum 1995, S. 51-65.

KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachverband Moderne Fremdsprachen, Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache: Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache* (Fachverband Moderne Fremdsprache in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981). München 1982.

NEUNER, Gerhard: Wissenschaftliche und praktische Lehrwerkbeurteilung. In Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache* (Fachverband Moderne Fremdsprache, in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981) München 1982, S. 5 – 8.

NEUNER, Gerhard: Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2003, S. 399-402.

POMMERIN, Gabriele: *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10*. Weinheim 1996.

RICO, Gabriele: *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek bei Hamburg 1984.

SCHIEDERMAIR, Simone: Text zwischen Sprache und Kultur. In: Ewert, Michael/Riedner, Renate/Schiedermaier, Simone (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München 2011, S. 173-188.

TRIM, John/NORTH, Brian/COSTE, Daniel: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin 2001.