INTEGRATED PERSPECTIVES OF TEACHING THE ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Elena Lucia Mara
Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract :In the current education, it is natural for a teacher to enter the classroom, to teach as discipline does. But if we think that each student is a laboratory that selects the knowledge received, assimilates what can or should be done and transforms into the general culture that he likes, it is challenging and desiring to determine not only to understand, to retain, But also to lean over matter by integrating it into its purchasing system. But only the notions in their gross form do not transmit if they are not harmonized in everything, along with what they already know or what the student is about to learn, for "when you go out, nature does not face you three quarters of hour only with flowers and in the next three quarters only with animals "(Elvin, 1977). Such as integrative model offers a greater concern for the possibilities of personal and social integration by organizing curriculum around important issues identified in collaboration with teachers and young people, without taking into account the subjective areas of interest in the area.
In essence, in order to understand this term, we need to track and observe its meaning in the following notions: integrated curriculum, key competences, cross-curricular competences and curricular integration levels. We will start from the idea that the whole issue is the end of the study of Romanian language and literature as a mother tongue during schooling, namely "to form and transmit values of culture to children, adolescents and young people according to their own rhythm Basic communicative and literary practice, helping him to express thoughts, states, feelings or opinions ".

Keywords: curricula, knowledge, collaboration, culture, integration

Perspective teoretice asupra integrării

Noțiunea de integrare în educație nu este nouă, ea apare încă de la 1700 când J.J. Rousseau „susține necesitatea unui curriculum construit pe baza nevoilor și intereselor copilului și pornind de la experienţele sale naturale, specifice vieții cotidiene. J. Fr. Herbart vorbește despre necesitatea „corelării materiilor". În *Discursul asupra unității științelor* ținut în anul 1825, istoricul francez Jules Michelet spunea: „Înțeleapta Antichitate ne-a învățat că Muzele sunt surori... Cunoașterea este una singură: limbile, literatura, istoria, fizica, matematica, filozofia, ramuri ale învățării care par îndepărtate sunt, de fapt, apropiate sau, mai bine spus, se combină pentru a forma un sistem pe care, datorită limitelor noaste, îl percepem în succesiune, sub formă de părți distincte. Dar, va veni o zi când vom încerca să percepem armonia impresionantă a științei. Acesta este sensul progresului cunoașterii umane: mai întâi știință, apoi științe și din nou știință". Michelet consideră așadar cunoașterea unitară, deși este percepută distinct de om, iar integrarea nu ar fi în acest context decât o armonizare a științei. Însă între 1875 și 1910 este o perioadă a structurării cunoașterii în funcție de corelările disciplinare. „Mai târziu, J. Dewey și M. Smith încep să definească și să contureze mișcarea pentru introducerea integrării curriculare, iar W. H. Kilpatrick în 1918 a avut un puternic efect în influenţarea abordării acestui tip de curriculum în Statele Unite".

BDD-V4534 © 2017 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:54:56 UTC)

În relatarea activităților de pionerat în problema integrării este bine de amintit un proiect derulat în Noua Zeelandă, în perioada 1920-1940 (*Innovations in Aotearoa New Zealand state schools, 1920s-1940s*). S-a remarcat rolul catalizator al diverselor modalități inovative: cabana model, ziarul școlii, ferma școlii (Dowden, 2011, p. 53-56), prilej de realizare a legăturii dintre discipline, dar și dintre școală și familie.

La „Colocviul Internațional UNESCO al oamenilor de știință" de la Paris în 1965 s-a discutat despre un nou mod de a gândi: integrarea. Un model de organizare integrată a cunoașterii școlare a fost inițiat și experimentat în Anglia de Fundația Nuffield (1970-1980) pentru predarea științei în școala secundară pentru elevi de 11-13 ani. S-a realizat un curs de „știință combinată" (fizică, chimie, biologie), predat prin metode diverse: discuții de grup, instruirea programată, studiul independent, investigația, temele fiind predate de același profesor. S-a constatat, așa cum era și normal, dificultatea unui singur profesor de a preda mai multe discipline.

În cele ce urmează nu vom face referire la integrarea elevilor cu nevoi educaționale speciale. Chiar dacă acest concept de integrare apare în două sintagme: *educație integrată* și *educație integrativă* folosite cu o oarecare echivalență semantică, precizăm de la început că educația integrată despre care vom vorbi nu este una de tip inclusiv, ci presupune o corelare, o armonizare a mai multor domenii ale cunoașterii cu scopul eficientizării procesului didactic. În sens larg, a (se) integra semnifică a (se) include, a (se) îngloba, a (se) încorpora, a (se) armoniza într-un tot (DEX). În sens restrâns, „prin integrare înțelegem procesul și rezultatul procesului prin care un element nou devine parte integrantă a unui ansamblu existent". Din punct de vedere curricular, integrarea reprezintă armonizarea disciplinelor școlare cu scopul de a evita izolarea lor tradiţională, „prin stabilirea unor relații convergente între concepte, abilități, valori ce țin de discipline școlare diferite", felul în care elevul interpretează noțiunile transmise pornind de la cunoștințele anterioare și de la experiența lui de viață. Integrarea curriculară înseamnă „stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, capacitățile, competențele, atitudinile și valorile ce aparțin unor discipline școlare distincte" și provine din „caracterul dinamic și complex al competențelor necesare pentru a rezolva o problemă într-un context specific"

În învăţământul actual, este firesc pentru un profesor să intre la clasă, să predea așa cum reușește disciplina. Dacă ne gândim însă că fiecare elev este un laborator care selectează cunoștințele primite, asimilează ceea ce poate sau ce trebuie și preface în cultură generală ce-i place, devine o provocare și un deziderat încercarea de a-l determina nu numai să înțeleagă, să rețină, dar și să se aplece cu plăcere asupra materiei, integrând-o în sistemul său de achiziții. Însă numai noțiunile în forma lor brută nu transmit dacă nu sunt armonizate într-un tot, alături de ceea ce deja știe sau de ceea ce urmează să afle elevul, căci „când mergi pe afară, natura nu te pune față în față trei sferturi de oră numai cu flori și în următoarele trei sferturi numai cu animale. Astfel, modelul integrativ oferă o preocupare sporită a posibilităților de integrare personală și socială, prin organizarea curriculumul-ui în jurul problemelor importante, identificate în colaborare cu profesorii și tinerii, fără a ține seama de zonele de interes subiective din zonă.

În fond, pentru a înțelege acest termen, trebuie să urmărim și să observăm semnificația sa în următoarele noțiuni: curriculum integrat, competențe cheie, competențe transversale și niveluri ale integrării curriculare. Vom porni de la ideea că întreaga problematică se înscrie în finalitatea studierii limbii şi literaturii române ca limbă maternă în perioada şcolarizării şi anume „aceea de a forma şi transmite copiilor, adolescenţilor şi tinerilor, în funcţie de ritmul lor propriu, valori ale culturii, ale practicii comunicaţionale şi literare de bază, ajutându-i să exprime gânduri, stări, sentimente sau opinii". Necesitatea studiului integrat este intrinsecă unei cunoașteri unitare:

BDD-V4534 © 2017 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:54:56 UTC)

„astăzi noi nu ne putem preocupa unilateral de o cunoaștere fracționată, impunându-ni-se a generaliza și a integra".

Curriculum integrat și reforma curriculară

Termenul *curriculum* provine din limba latină și înseamnă alergare sau cursă. De asemenea, se poate traduce prin drum, traiectorie. În 1918 pedagogul Franklinn Bobbitt a scris lucrarea *The curriculum*, termenul primind conotații didactice. La J. Dewey, curriculum însemna „centrarea pe copil şi reforma socială", disciplinele şi subiectele studiate în școală şi experienţele de învăţare ale copilului, constituind „întregul organizat al adevărului asimilat prin cunoaştere". Curriculum reprezintă ansamblul fenomenelor educative şi al proceselor de achiziție de cunoștințe prin care trece elevul pe parcursul școlarizării. Pentru D' Hainaut „Un curriculum este un proiect educativ care defineşte:
a) scopurile şi obiectivele unei acţiuni educative;
b) căile, mijloacele, activităţile folosite pentru a atinge aceste scopuri;
c) metodele şi instrumentele folosite pentru a evalua în ce măsură acţiunea a dat roade".

După H. Caswell şi D.S. Campbell, curriculumul reprezintă „toate experienţele pe care copiii le au sub îndrumarea profesorilor". Pentru tradiţionalişti (sec. XIX-XX) curriculumul este un plan, conţinut sau disciplină (programă analitică), rezultate şi sistem. D. Potolea acordă termenului de curriculum statutul de construct, luând în considerare caracterul multidimensional, existenţa mai multor planuri şi definirea acestuia printr-o familie de termeni (curriculumul este dinamic, creşte şi se îmbogăţeşte continuu). În acest sens, pedagogul propune două abordări ale curriculumului:
a) abordarea constructivistă: „curriculum este un concept-construct, nu o noţiune care reflectă mai bine sau mai puţin bine o realitate existentă, ci o construcţie mentală, care are în vedere o realitate ce urmează să fiinţeze";
b) abordarea ştiinţifică: „curriculum-ul este în esenţă sau în primul rând un proiect care are valoarea unui plan de acţiune educaţională". Calea productivă de examinare şi definire a conceptului de curriculum o reprezintă „abordarea multidimensională a curriculumului, prin intermediul celor trei perspective – structurală, procesuală şi a produsului". D. Potolea este adeptul modelului pentagonal, curriculumul fiind un ansamblu al finalităţilor, conţinutului, timpului de instruire/învăţare, strategiilor de de instruire/învăţare şi strategiilor de evaluare.

Integrarea curriculară în pedagogia actuală este înțeleasă ca „actul de a face cursuri individuale ce devin parte integrantă a unui ansamblu, în același timp, cerându-le să fie interdependente pe unul pe altul și legate de un fir comun de cunoștințe" sau „drept o modalitate inovatoare de proiectare a curriculum-ului, care presupune sintetizarea şi organizarea didactică a conţinuturilor din domenii diferite ale cunoaşterii, astfel încât să se asigure achiziţia de către elevi a unei imagini coerente, unitare despre lumea reală. Termenul „curriculum integrat" sugerează corelarea conţinuturilor în care punctul de pornire este cel mai adesea finalitatea, în funcţie de care sunt alese toate celelalte componente ale procesului instructiv-educativ.

Curriculum integrat combină şi pune în relaţie obiectele de studiu, determinând stabilirea de relaţii între concepte, fenomene şi procese din domenii diferite prin armonizarea rezultatelor învăţării cu situaţiile din viaţa cotidiană, care este interactivă. Predarea şi învăţarea sunt abordate astfel dintr-o perspectivă holistică prin crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt de regulă formate disparat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competențe au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini. Acesta oferă posibilitatea unei

BDD-V4534 © 2017 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:54:56 UTC)

pertinente gestionări a timpului prin preluarea cunoştinţelor de la o disciplină la alta, dintr-o arie curriculară în alta. Este încurajată aşadar gândirea autonomă, reflexivă şi critică în raport cu diverse mesaje receptate. Termenul de gândire reflexivă a fost propus de John Dewey în cartea sa *Cum gândim* (1909) şi desemnează „un număr de caracteristici prin care se distinge utilizarea superioară a facultăţii raţionale a oamenilor de funcţionarea ei minimală şi rutinieră".

Astfel învățarea nu se produce pasiv, prin simpla memorare a cunoștințelor, ci prin activizarea gândirii critice, atentă și perseverentă, prin demersurile interogativ-raționale. Edward Glaser merge mai departe cu teoria integrativă, considerând că nu numai gândirea critică este calea, accentuând disponibilitatea utilizării cunoștințelor în situații cotidiene. În favoarea curriculum-ului şi a predării integrate se pot formula mai multe argumente:
- angajarea responsabilă a elevului/copilului în procesul învăţării;
- încurajarea comunicării şi a relaţiilor interpersonale prin valorificarea valenţelor formative ale sarcinilor de învăţare prin colaborare;
- transformarea cadrului didactic în factor de „sprijin", „mediator", „facilitator", şi diminuarea funcţiei sale de „furnizor de informaţii";
- profunzimea, trăinicia şi reactivarea rapidă a cunoştinţelor generate de perspectiva integrată de abordare a cunoaşterii ce presupune intensificarea relaţiilor dintre concepte, idei, practici, dintre temele abordate în şcoală şi în afara ei;
- „învăţarea într-o manieră cât mai firească, naturală, pe de o parte şi, pe de altă parte, învăţarea conform unei structuri riguroase sunt extreme ce trebuie să coexiste în curriculum-ul integrat"

Întrucât pentru învățământul gimnazial şi pentru cel liceal nu există un cadru metodologic bine fundamentat pentru integrarea curriculară, este foarte importantă abilitatea metodologică a cadrelor didactice de a coordona temele abordate clasic şi cele realizate integrat, de a stabili modalităţile de evaluare formativă a performanţelor individuale şi, în situaţia învăţării prin colaborare, de a acomodare proiectele într-o schemă orară coerentă (Molan, ICOS). Se poate vorbi şi despre posibile capcane ale predării integrate:
- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea într-o asemenea manieră;
- imposibilitatea unei receptări specializate a cunoştinţelor, de către elevi;
- lipsa de tradiție pedagogică a integrării;
- opoziția latentă sau activă a cadrelor didactice privind tendințele integratoare.

Integrarea conținuturilor va depinde și de cunoștințele și abilitățile elevilor. Este de preferat să nu-i punem să facă ceea ce nu sunt pregătiți să facă și să avem în vedere activități educaționale semnificative. Un elev care este acum în clasa I, de exemplu, căruia i s-a predat într-o manieră integrată de la început, va asimila mai ușor această abordare ulterior, în nivelurile superioare de învățământ. Însă, când peste 3 ani, în clasa a V-a, va trece la o structură strict monodisciplinară a actului didactic, este foarte posibil să întâmpine dificultăți majore atât elevul, cât și cadrul didactic care nu se poate adapta noului educabil. Se poate vorbi despre existența mai multor factori necesari ce facilitează disponibilitatea profesorului pentru o predare integrată: atitudini și convingeri, cunoștințele și competențele profesorilor, cultura subiecților, evaluarea, precum și sprijinul instituției de învățământ acordat acestui proces. Pentru aplicarea curriculum-ului integrat se pot parcurge următoarele etape: stabilirea grupului de profesori, a ariei curriculare în care se realizează proiectul și a temei, realizarea unui calendar în care să se precizeze cine, ce și când dezvoltă tema propusă, implementarea și monitorizarea, introducerea în oferta școlii, dacă se demonstrează că este un program pertinent. Totuși, cu atâtea definiții posibile, argumente pro, contra, capcane, limite, curriculum-ul integrat este considerat unul dintre termenii care provoacă o oarecare confuzie, întrucât mulți cercetători îl folosesc pentru a

BDD-V4534 © 2017 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:54:56 UTC)

desemna o serie de lucruri cu care acesta nu are de-a face. Abordarea integrată a curriculum-ului presupune apropierea şcolii de viaţa reală, astfel încât copiii să poată asocia ceea ce învaţă cu ceea ce ştiu deja. Accentul se pune pe formarea unor competenţe, atitudini şi valori transversale şi transferabile, utile pentru dezvoltarea personală şi socială a elevilor.

Competenţele generale, specifice şi transversale

Competenţa se defineşte drept capacitatea unei persoane sau a unui grup de persoane de a realiza o sarcină – de învăţare, profesională sau socială – la un nivel de performanţă prestabilit de un standard, într-un context dat. Ea reprezintă „ansambluri integrate de cunoştinţe, capacităţi şi abilităţi de aplicare, operare şi transfer al achiziţiilor, care permit desfăşurarea cu succes a unei activităţi, rezolvarea eficientă a unei probleme/situaţii". Profesorul Ioan Neacşu defineşte competenţele ca „Structuri articulate, dinamice, flexibile şi deschise de cunoştinţe, abilităţi, valori şi atitudini care permit să realizăm o activitate/acţiune/sarcină relativ definită într-un timp şi spaţiu determinate" „Competenţele sunt rezultatul unei învăţări eficiente; ele pot fi antrenate în rezolvarea de probleme complexe din lumea reală. Procesul de formare a competenţelor are în vedere şi formarea unor competenţe transversale, care nu rezultă din învăţarea unei singure discipline ci presupune o mobilitate a achiziţiilor pentru transferul acestora în rezolvarea de probleme reale diverse ". Competenţele sunt de diferite tipuri, grade şi niveluri de dezvoltare. Competenţa cheie se defineşte ca fiind un ansamblu de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini adecvate contextului de care fiecare individ are nevoie pentru dezvoltarea sa *(Recomandarea Parlamentului European,* 2006).

Competenţele generale se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata şcolarităţii (*Programa şcolară pentru liceu*); acestea au un grad ridicat de generalitate şi complexitate. În clasele V-VIII, de exemplu, competenţele generale sunt:

1. receptarea mesajului oral în diferite situaţii de comunicare;
2. utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situaţii de comunicare monologată şi dialogată;
3. receptarea mesajului scris, din texte literare şi nonliterare, în scopuri diverse;
4. utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse. (*Programa*, 2009).

Competenţele specifice se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata unui an şcolar; ele sunt derivate din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora *Programa şcolară pentru liceu*);. De exemplu, pentru prima competenţă generală, sunt definite următoarele competenţe specifice în programa pentru clasa a V-a:

1. identificarea informaţiilor esenţiale dintr-un mesaj oral, în scopul înţelegerii sensului global al acestuia;
2. identificarea secvenţelor de dialog, de naraţiune şi de descriere dintr-un mesaj oral, în scopul înţelegerii modului de structurare a acestora;
3. sesizarea unităţilor lexicale necunoscute în fluxul vorbirii, în scopul clarificării acestora;
4. sesizarea corectitudinii/ incorectitudinii gramaticale a unui enunţ şi/ sau a formelor lexicale;
5. aplicarea principiilor ascultării active în manifestarea unui comportament comunicativ adecvat . (*Programa*, 2009).

Ca urmare a Recomandării 2006/962/EC a Parlamentului European şi a Consiliului European din 18 decembrie 2006 privind competenţele cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii, OJ L 394, 30.12.2006, au fost introduse în curriculum românesc prin Legea Educaţiei Naţionale Nr. 1/2011 următoarele competenţe cheie:

BDD-V4534 © 2017 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:54:56 UTC)

• comunicarea în limba maternă;
• comunicarea în limbi străine;
• competenţe matematice şi competenţe de bază la ştiinţă şi tehnologie;
• competenţe digitale;
• a învăţa să înveţi;
• competenţe sociale şi civice;
• spiritul de iniţiativă şi anteprenoriat;
• conştientizare şi exprimare culturală." (*Competențe cheie pentru învățarea continuă*, 2006).

Competenţele cheie sunt prin esența lor transversale și pot fi integrate în curriculum prin trei modalități specifice:
„a) cu statut cross-curricular – când obiectivele sau rezultatele asociate învăţării sunt încorporate în părţile curriculum-ului care nu sunt legate de o anumită disciplină;
b) integrate în curriculum-ul disciplinelor existente - când obiectivele învăţării sau rezultatele învăţării legate de competenţele digitale, de competenţele civice sau de cele antreprenoriale sunt caracteristice în curricula specifică pentru aceste discipline;
c) introduse ca discipline curriculare separate" .

Este un aspect pozitiv faptul că au fost corelate competențele din curricula românească cu cele din cea europeană și la nivel legislativ, prin: *Competenţe cheie pentru învăţarea continuă – Cadrul european de referinţă în Anexa la Recomandarea Parlamentului şi a Consiliului European privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* (2006/962/EC), programele școlare pentru ciclul gimnazial, adoptate în 2009, Legea Educaţiei Naţionale Nr. 1/2011, Anexa la ordinul ministrului educaţiei, cercetării, tineretului şi sportului nr. 5671/10.09.2012. De remarcat încă o dată este faptul că programele din 2009 au reprezentat elemente de cotitură în învățământul românesc prin trecerea de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective la cel centrat pe competențe.

La nivel european, se poate vorbi despre: competenţe care acoperă întregul sistem educaţional, de la educaţia timpurie până la învăţământul superior; competenţe valabile pentru învăţământul preuniversitar; competenţe centrate pe învăţământ obligatoriu; competenţe focalizate pe un anumit nivel de şcolaritate; competenţe valabile atât pentru elevi, cât şi pentru cadre didactice. Dintre competențele cheie, cele de comunicare au un evident caracter transversal. Ele „pot fi, de asemenea, integrate în disciplinele existente ale curriculumului. Acolo unde se întâmplă acest lucru, obiectivele învăţării sau rezultatele învăţării legate de competenţele digitale, de competenţele civice sau de cele antreprenoriale sunt caracteristice în curricula specifică pentru aceste discipline." Capcana devine iminentă, căci „oferind tuturor cadrelor didactice o datorie comună pentru dezvoltarea competenţelor transversale, s-ar putea ajunge la o situaţie în care nimeni nu se simte responsabil". Dacă pornim de la acest mod de aborda problematica, conchidem că acestea sunt considerate competențe cheie, necesare pentru integrarea în societate și printr-o responsabilizare continuă și comună a cadrelor didactice. Atunci care este modalitatea corectă de abordare a transversalității? Căci, „principala controversă asupra competențelor transversale pare bazată pe o diferență între cei care susțin că există o transversalitate care vizează competențele generale („a rezuma" ar fi o competență generală și „a rezuma un curs la matematică" ar fi una specifică) și cei care vorbesc despre competențele transversale în raport cu un set de contexte (cumul de situații), concret - o competență apărută într-un context a fost transferată în altul, cu particularități specifice și cu un proiect definit" . Primul tip de transversalitate ar fi unul dat, natural, de la sine înțeles, al doilea ar fi construit, dobândit, învățat.

BDD-V4534 © 2017 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:54:56 UTC)

Ar fi interesant de a instrui elevii, astfel încât aceştia să fie întotdeauna gata de a utiliza ceea ce ştiu în contexte noi. Prin aceasta s-ar atinge idealul transversalităţii şi s-ar armoniza competenţele generale, specifice mai multor discipline, cu cele transversale în raport cu un set de contexte. Acest deziderat poate fi atins prin crearea unor teme cross-curriculare, cu au un caracter transversal ce trec dincolo de graniţele disciplinelor şcolare tradiţionale propunând „formarea unor competenţe şi/sau valori fundamentale pentru viaţă de zi cu zi. Pentru a fi introduse cu succes în şcoală, temele cross-curriculare solicită crearea unor experienţe diverse de învăţare şi experimentarea achiziţiilor învăţării în context concrete şi variate". Din aproximativ 30 de ţări incluse într-un studiu ce a vizat ţări sau regiuni europene, numai în 7 s-a observat existenţa unor strategii naţionale de promovare pentru toate cele 8 competenţe cheie a competenţelor cheie în învăţământul general. Printre acestea se afla şi România, dovadă a implicării active, cel puţin la nivel legislativ în procesul de modernizare a sistemului de învăţământ.

Privire selectivă asupra manualelor şi asupra programelor şcolare „O carte de citire nu e numai o enciclopedie naţională ci, dacă e bună şi cu îngrijire lucrată […] ea revarsă în mii de capete aceleaşi cunoştinţe fără de nici o silă, căci nu se învaţă pe de rost; ea inspiră la zeci de mii de cetăţeni viitori aceeaşi iubire pentru trecutul şi brazda pământului lor; ea preface după o justă observaţie, o masă de indivizi, ce se întâmplă a trăi pe aceeaşi bucată de pământ, într-un popor ce mănţine o ţară. […] Cărţile speciale cată să cuprindă definiţii stricte, abstracte; cartea de citire e prin natura ei descriptivă. Se descriu toate în ea, deci se văd toate cu ochii minţii."

Acum aproape două secole Eminescu intuia perfect rolul modelator al manualului de română. Folosim acest termen, chiar dacă poetul în publicistica sa scrie despre „cartea de citire", chiar dacă manualele din clasele V-VIII sunt de „Limbă română" şi chiar dacă cele de la liceu sunt manuale de „Limbă şi literatură română". Oare în gimnaziu nu se învaţă şi literatură sau în liceu noţiuni de vocabular? Atât la gimnaziu, cât şi la liceu nu se pune accentul pe comunicare? Dar termenul este omis în ambele cicluri de învăţământ! A fost introdusă însă în învăţământul primar „Comunicarea în limba română" (la clasele I-II). Chiar dacă se urmăreşte o concentrare pe competenţa de comunicare, poate că tendinţa este de a reduce atât studiul limbii, cât şi al literaturii sau numai a omite termenii din denumirea disciplinei. Cu toate acestea programa şcolară aprobată de minister este cea de *Limba şi literatura română*. Începând cu reforma curriculară din perioada 1998 – 2000, au fost introduse în sistemul de învăţământ românesc manualele alternative, care transformă profesorul din simplu executant al aplicării programei şcolare, într-o persoană capabilă să personalizeze discursul didactic şi metodele folosite pentru a răspunde necesităţilor educabililor. Folosirea manualelor alternative în procesul de predare – învăţare a constituit un beneficiu pentru sistemul de învăţământ, întrucât pornind de la aceleaşi conţinuturi din programa şcolară fiecare profesor poate selecta un manual care consideră că se pliază mai bine pe programa şcolară în corelaţie cu necesităţile de educaţie ale elevilor. Dacă manualele vechi, tradiţionale propuneau o manieră expozitivă de predare prin abundenţa informaţiilor furnizate „de-a gata", manualele alternative sunt o modalitate de a dezvolta gândirea critică şi creativitatea elevilor printr-o varietate de exerciţii, ce pornesc de la un text la prima vedere. Conţinutul curriculum-ului nu mai este tratat preponderent teoretic şi exhaustiv, acesta fiind doar un sistem de referinţă. Cuvântul cheie al programei din 2009 este competenţa, dublată de valori şi atitudini, discursul cadrului didactic nemaifiind centrat pe „a şti", ci pe „a şti să faci" , determinând astfel o eficientizare a procesului didactic.

BDD-V4534 © 2017 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:54:56 UTC)

Din punct de vedere al designului şi al adaptării la specificul vârstei elevilor, manualele sunt diverse. Un exemplu pozitiv este *Limba română. Manual pentru clasa a V-a*, oferit de Ed. Humanitas, care deşi este destul de stufos, de complex, aventurile lui Alexandru, Bob Ică şi Dino în lumea cărţii, ca şi ilustraţiile adaptate fiecărei unităţi de învăţare şi fiecărei lecţii atrag plăcut atenţia elevilor, pentru care jocul încă mai reprezintă o constantă a vieţii. Spre deosebire de acesta, *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a*, oferit de Ed. Didactică şi Pedagogică, în ciuda aspectului destul de plăcut, lasă de dorit prin insuficienţa exerciţiilor şi prin dominanţa teoriei. Din punct de vedere informaţional, analitic, atât din manuale, cât şi din programa şcolară lipseşte o integrare a conţinuturilor la nivelul disciplinei, dar şi cu alte discipline. Uneori se pot constata repetări intradisciplinare redundante. Este cazul pronumelui, care se învaţă în 4 ani, din clasa a III-a până în clasa a VII-a. Alteori deficienţele constau în lipsa de corelare a programelor la diferite obiecte de studiu. De exemplu, la limba engleză se învaţă gradele de comparaţie ale adjectivului la ciclul primar, în primii ani de studiu ai limbii străine, dar la limba română conceptul este introdus abia în clasa a VI-a. De asemenea, la religie se discută despre „Mitropoliţii români, ctitori de cultură" în clasa a X-a, iar la literatura română studiul de caz „Dimensiunea religioasă a existenţei" - din clasa a XI-a face referire la aceeaşi mitropoliţi (Varlaam, Dosoftei, Antim Ivireanul). Tot în clasa a X-a la istoria artei sunt incluse în programa şcolară curentele culturale/literare (ex: umanismul, expresionismul), iar la literatura română abia în clasa a XI-a. Este de preferat să le amintim elevilor, în special celor de la profilele de Educaţie plastică sau de Muzică, legătura dintre curentul literar şi cel cultural, întrucât în epocă curentele literare au apărut şi au evoluat într-o formă integrată: pictură, muzică, literatură. Astfel, ei vor reuşi să perceapă unitar fenomenul cultural.

Pe de altă parte, între conţinuturile actualelor programe şcolare la limba şi literatura română şi conţinuturile programelor pentru examenele finale (Evaluarea Naţională şi Bacalaureat) nu există o corelare. În gimnaziu, accentul se pune pe elemente de vocabular, morfologie şi sintaxă, iar la Evaluarea Naţională itemii care le conţin strict însumează 28 de puncte, deci un sfert din nota finală. În liceu, programa şcolară este destul de „aerisită", cu un mare neajuns: operele majorităţii autorilor canonici (resursă pentru subiectul al III-lea) se studiază în clasa a X-a. Se pot relua însă pentru aprofundare în clasele a XI-a şi a XII-a clasicii, romanul psihologic, poezia interbelică, sub o altă abordare: studii de caz, dezbateri. Şi iarăşi, realizarea eseului ce porneşte de la cunoaşterea unor texte literare reprezintă un sfert din nota finală. Competenţele de comunicare şi de argumentare a propriei opinii, măsurabile prin realizarea unei compuneri/unui eseu se găsesc atât în programele şcolare, cât şi în cele de examen, dar sunt mai puţin reprezentate în manualele şcolare. Pentru acoperirea acestei deficienţe nu există decât posibilitatea de realizare a unui opţional în care să se aprofundeze acestea sau aprofundarea în orele la dispoziţia profesorului, care sunt rezervate lecturii...

Un element asupra căruia învăţământul românesc nu s-a aplecat este exerciţiul de ascultare pentru receptarea mesajului sau de producere a mesajelor verbale. Elevii sunt mai familiarizaţi cu acest tip de exerciţii de la limbile străine, iar la proba de Competenţe lingvistice de comunicare în limba română din cadrul examenului de Bacalaureat, receptarea unui text literar sau nonliterar este considerată „de la sine înţeleasă". În manualele de liceu se observă prezenţa redusă (şi chiar inexistenţa) a unor exerciţii care să tatoneze terenul pentru această probă şi să-l pregătească pe elev.

Integrarea în studiul limbii şi literaturii române, s-a dovedit astfel nu o ţintă, ci o cale pe care putem păşi cu eleganţa deschiderii spre nou. Dezideratul unei şcoli ideale despre care vorbea Noica în *Jurnal filozofic* poate fi considerat un punct de plecare şi valorificat în integrarea

BDD-V4534 © 2017 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:54:56 UTC)

curriculară prin aplecarea cadrului didactic nu numai asupra metodelor de predare a materiei, cât prin felul în care realizează aceasta, căci nu este mai important conținutul - ce se predă, decât forma – cum se predă.

Curriculum adaptat în mediul universitar- este în strânsă legătură cu noțiunea de curriculum diferențiat, în sensul că diferențierea presupune, implicit, și o adaptare a conținuturilor, metodelor, mijloacelor și tehnicilor de lucru în activitățile instructiv-educative. Dintr-un anumit punct de vedere, cei doi termeni sunt aproape sinonimi, în sensul că nu poate exista diferențiere fără adaptare, la fel cum nu poate exista adaptare fără diferențiere (evident, în sfera conceptului de curriculum). Noțiunea de curriculum adaptat se potrivește mai bine în contextul educației integrate, unde adaptarea conținuturilor la o categorie anume de persoane cu cerințe educative speciale are în vedere atât volumul de cunoștințe, cât mai ales procesele psihice și particularitățile funcționale ale sistemului nervos la persoanele cu cerințe speciale, în cazul cărora funcția compensatorie determină o serie de modificări ale rețelelor neuronale de transmitere si prelucrare a informațiilor.

BIBLIOGRAPHY

Ciolan, L., (2003), *Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/crosscurriculară*, Centrul Educatia 2000+, Ed.Humanitas Educational, București.

Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom, Iași.

Crețu, C., (1998), *Conținuturile procesului de învățământ, componentă a curriculumului* în „Psihopedagogie-pentru examene de definitivare și grade didactice", C.Cucoș (coord.), Ed. Polirom, Iași.

Dowden, T., (2011), *Locating curriculum integration within the historical context,* History of Education Review, Vol. 40, No. 1.

Dulamă, M. E., (2011), *Didactică axată pe competenţe* (ediţia a II-a), Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Elvin, L., (1997), *The Place of Common Sense in Educational Thought,* Unwin Educational Books, London.

Eminescu, M., (1998), *Cartea de citire, Publicistică*, Ed. Cartea moldovenească, Chisinau.

Fourez, G., (2011), *Interdisciplinarité et îlots de rationalité* în *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(3), 341-Fourez, G. (2005), *Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales*, în *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education,* 5:3.

xxx (2002),Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba şi literatura română– învăţământ primar şi gimnazial, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, 2002.

Potolea, D., (2002), *Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională*. în Păun E. & Potolea, D. (coord.), Editura Polirom, Iaşi.

Potolea, D., Păun, E., (2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative,* Editura Polirom, Iaşi, 2002.

Vlăsceanu,L. (1988), *Învăţarea şi noua revoluţie tehnologică*, Ed. Politică, Bucureşti.

Competenţe cheie pentru învăţarea continuă – Cadrul european de referinţă în *Anexa la Recomandarea Parlamentului şi a Consiliului European privind competenţele cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii (2006/962/EC)* în Jurnalul Oficial al Uniunii Csorba, D.,

BDD-V4534 © 2017 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:54:56 UTC)

Predarea și învățarea de tip integrat, p.21-40 și Molan, V., *Cadrul competețelor cheie în învățământul românesc,* p.55-60 în *„Modalităţi de dezvoltare a competenţelor cheie în învăţământul primar". Cercetare diagnostică cu valoare aplicativă* disponibil pe http://www.icos-edu.ro/download/raport-de-cercetare- ICOS.pdf, accesat la data de 02.08.2017.

BDD-V4534 © 2017 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:54:56 UTC)