NOILE PROGRAME DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU GIMNAZIU

The New Curricula of Romanian Language and Literature

Eva M. SZEKELY[1]

Abstract

We will start from the new directions and values proposed by the new Romanian Language and Literature curricula for the secondary school (2017) – the freedom, responsability, reflexivity, development of emotional life/ emotional intelligence/ understanding – which are corroborate with the personal development model as a dominant in didactic current literature from Europe (v. Alina PAMFIL, Didactica literaturii, Reorientări, 2016). Our goal is to support that dialogue with advantages vs. disadvantages to the new directions are an important co-ordination of didactic construction accuracy, including in the same time the development of affectivity and of intelligence in the new Romanian language and literature curricula for secondary school (2017) wich are promoted the complementarity between anglo-saxon and francofon models.

Keywords: new curricula, lifelong learning, extended understanding, key competences, personal and / or social values, personal development.

1. Premise socio-pedagogice

Când ne confruntăm cu dificultăţi de învăţare ale unui elev/ student, cei implicaţi, profesori şi părinţi, căutăm insistent soluţii. Este ceea ce se petrece de mai bine de un deceniu în întreaga lume (v. şi testele PISA[2]), datorită dinamicii sociale extraordinare şi în ciuda informatizării excesive reuşita şcolară scăzând. Pornind de la această realitate de fapte, noile programe de Limba şi literatura română diferenţiate pe Româna ca limbă maternă[3], respectiv noua programă de Limba şi literatura română pentru şcolile şi secţiile cu predare în limba maghiară[4], ambele aprobate prin OMEN nr. 3393/ 28.02.2017 pun în centrul orientărilor profilul absolventului de gimnaziu cu două coordonate principale: comunicarea (în limba maternă şi/ sau limbi nematerne) ca principal instrument al construirii cunoaşterii şi construirea unui cadru emoţional, afectiv al relaţiei profesor-elev(i), elev(i)- elev(i) în care şcoala să fie locul în care ar fi predate şi însuşite instrumentele învăţării continue, a învăţării pe tot parcursul vieţii:

• căutarea, colectarea, procesarea de informaţii şi receptarea de opinii, idei, sentimente într-o varietate de mesaje ascultate/texte citite; • exprimarea unor informaţii,

[1]Associate Professor PhD., „Petru Maior" University of Tîrgu Mureş

[2] Sursa principală pentru informaţiile generale privind testele PISA – Programme for International Students Assesment / Programul pentru evaluarea internaţională a elevilor – este site-ul Organizaţiei pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică OECD: www.oecd.org („Relevance to lifelong learning, which goes beyond assessing students' competencies in school subjects by asking them to report on their motivation to learn, their beliefs about themselves and their learning strategies.")

[3]http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01-Llimba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf

[4]http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf

BDD-A27523 © 2017 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 22:10:03 UTC)

opinii, idei, sentimente, în mesaje orale sau scrise, prin adaptarea la situaţia de comunicare; • participarea la interacţiuni verbale în diverse contexte şcolare şi extraşcolare, în cadrul unui dialog proactiv[5].

Desigur, este tot mai greu astăzi să fii profesor foarte bun/ să formezi un profesor/ elev foarte bun, mult mai greu decât în trecut. Dificultatea este cu atât mai mare cu cât modelele se perimează foarte repede[6]. Fără îndoială, fiecare dintre noi a avut prilejul să privească retrospectiv viaţa şcolară şi să se întrebe ce s-a întâmplat cu multe dintre cunoştinţele pe care se presupune că le-a acumulat în cursul anilor de şcoală. Sau să se întrebe de ce abilităţile practice pe care le-a dobândit a trebuit să fie din nou învăţate, însă într-o formă schimbată, pentru a-i fi de folos astăzi, când societatea se confruntă cu o mulţime de probleme. Interogaţiile privind perimarea cunoştinţelor[7] nu pot fi date pur şi simplu la o parte spunând că subiectele nu erau învăţate realmente, căci ele erau învăţate chiar foarte bine sau cel puţin suficient pentru a-i da posibilitate elevului/ studentului/ formabilului să promoveze examenele. Problema este că obiectul de studiu în discuţie era învăţat izolat, era pus într-un compartiment ermetic, ceea ce noile programe încearcă să evite, fără a arăta şi soluţii practice, din păcate.

De aceea, oricât ar fi de fastidios şi redundant, voi afirma opinia în care cred cu privire la reconstrucţia sistemului educaţional românesc în general, la noua (mai veche) reformă curriculară care a debutat cu aprobarea noului Plan cadru din 05.04.2016. Desigur, este nevoie de coagularea, sincronă, a cel puţin patru direcţii de acţiune în vederea bunului mers al unei reconstrucţii a sistemului de educaţie în România: egalitate de şanse şi acces la educaţie, (re)formarea sistemului de formare iniţială/ continuă a profesorilor pentru o mai bună calitate a resursei umane, adaptarea continuă a curriculumului şi a sistemului de evaluare naţională la standardele internaţionale şi, nu în ultimul rând, o mai bună finanţare şi motivare pentru profesia de dascăl. Câteva din aceste deziderate au început să fie aplicate şi sperăm să aibă efecte asupra unui sistem obosit, dezorientat, nemotivat.

Dacă până săptămâna trecută nu exista nicio veste, nicio certitudine cu privire la promisiunea Ministerului Educaţiei de a se implica într-un program naţional de formare continuă a profesorilor din învăţământul gimnazial, acum avem o ştire cum că „55.000 de profesori vor fi trimişi de Ministerul Educaţiei la cursuri de formare profesională. În cadrul programului CRED: "Curriculum relevant, educaţie deschisă pentru toţi", în următorii 4 ani, 15.000 de profesori din învăţământul preşcolar şi primar şi 40.000 din cel gimnazial vor face cursuri pentru a pred a în conformitate cu noile planuri-cadru şi

[55] http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01-Llimba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf, p. 5, accesat 12 sept. 2017, h. 13.00

[6] v. şi SZEKELY, Eva, 2010, *Mimesisul educaţional. Mimesis personal vs. mimesis semnificativ* , în *Perspective. Revistă de Didactica limbii şi literaturii române*. Tema: Metode, tehnici, strategii, nr. 1 (20)/ 2010, Paralela 45, pp. 67-73;

[7] Eva M. SZEKELY, *O didactică a limbii şi literaturii române. Ghiduri de bune practici,* publicat în urma concursului naţional din cadrul programului de formare din proiectul POSDRU/87/1.3/S/63709 l Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învăţământul superior, Editura MATRIX Rom Bucureşti, **2014**, 267 p., ISBN 978-606-25-0034-4;

BDD-A27523 © 2017 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 22:10:03 UTC)

programe şcolare aferente celor două cicluri de învăţământ”[8].

2. „A învăţa să înveţi” şi înţelegerea: valori fundamentale ale programelor actuale de gimnaziu

Studiul TALIS[9] a evidenţiat faptul că elevii noştri sunt nemotivaţi, aproximativ 35% dintre elevi fiind nemulţumiţi de ceea ce li se oferă/ cere la şcoală, dar şi că profesorii sunt mulţumiţi de ei înşişi în proporţie de 98%. Cum profesorul este cheia reuşitei procesului didactic, acesta fiind organizatorul momentelor de predare-învăţare-evaluare, voi încerca să punctez câteva aspecte ale concepţiei pedagogice pe care se construiesc programele care ar trebui să fie parte a ethosului profesorului, dar şi a clasei de elevi la care se raportează învăţarea înţeleasă ca relaţie, cadru afectiv şi emoţional.

Înţelegerea în general, înţelegerea faptului că principala valoare educaţională este **„**a învăţa să înveţi” ar trebui să constituie, din punctul meu de vedere, fundamentul oricărui proces de învăţare, deschis ca atare spre învăţarea pe tot parcursul vieţii. Consider că această valoare a *înţelegerii*, alături de *libertate*, *responsabilitate* şi *reflexivitate* sunt miezul concepţiei actualelor programe de Limba şi literatura română de gimnaziu.

Prin Curriculum se oferă referinţe unice, dar şi **grade multiple de libertate** pentru aplicarea acestora, deoarece elevii şi mediile de instruire nu se prezintă uniform. Cu alte cuvinte, este vorba de alternative diferenţiale susceptibile de a stimula actele de învăţare pentru obţinerea performanţelor stabilite orientativ prin obiective şi explicitate la nivelul standardelor de performanţă.

O altă orientare este că întregul context de învăţare, atât formal/ şcolar, cât şi nonformal / social trebuie astfel redimensionat, încât să exercite influenţe educative directe şi valoroase asupra tinerei generaţii. Şcoala rămâne principala instituţie în care se pun, într-un mod coerent şi sistematic, bazele educaţiei pentru cetăţenie democratică, ceea ce nu înseamnă, însă, că o redistribuire a responsabilităţilor n-ar fi necesară. În perspectiva deschisă de J. Dewey, şcoala ar trebui să reprezinte, la sferă redusă, modul de organizare a unei societăţi.

Din păcate, programele de studii se referă cel mai adesea numai la un domeniu de învăţare şi nu reprezintă decât unul dintre elementele curriculumului. O bogată literatură de specialitate şi numeroase cercetări alimentează o teorie a curriculumului care să răspundă dezideratului lui Dewey menţionat mai sus, o teorie aflată încă în construcţie[10],

[8] https://www.portalinvatamant.ro/articole/noutati-97/ministerul-educatiei-trimite-55000-de-profesori-la-cursuri-de-formare-7409.html, accesat 25 sept. 2017, h. 20.30

[9] OECD (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS (2013*), TALIS; OECD; Publishing, Paris, pp. 26-28; http://www.ifuturo.org/en/school-leadership-learning-insights-talis-2016

[10] apud Jonnaert et al., p. 17, vezi de ex., impresionanta bogăţie de pblicaţii ale acestui curent în Journal or Curriculum Studies, în Prospects, Quaterly Review of Comparative Education, în International Review of Education Reform, vezi, de asemenea lucrările unor pionieri, precum D’Hainaut (1988), Welington (1981), Tourneur (1974), Weiss (1973), Tyler (1964 şi 1949), Taba (1962), Schwab (1962) etc., apud Jonnaert et al., p. 17

BDD-A27523 © 2017 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 22:10:03 UTC)

programele noastre de limba şi literatura română fiind undeva la intersecţia dintre două modele/ abordări curriculare[11],:

1. *una anglo-saxonă centrată pe societate, norme şi valori şi una franco-europeană centrată pe cunoştinţe şi nevoile studentului /elevului*, fiecare dintre ele dezvoltând abordări diferite, însă cu foarte multe zone de confluenţă, sugerând o apropiere între ele, fiecare luate separat ignorând un aspect important al educaţiei, prin urmare se impune mai degrabă *articularea acestor tendinţe diferite între ele*;
2. problematica curriculară a programelor de studii este tratată în termenii unui raport ierarhic de incluziune: curriculumul include programele de studii/ programele analitice, dar nu se reduce la ele, ci implică schimbări în metodele de elaborare a curriculumului, schimbări în conţinuturile şi metodele de formare / predare - învăţare-evaluare pe care ni le readaptăm mereu profilului de student /elev, elaborarea de ghiduri metodologice pentru profesori, manuale pentru elevi şi, nu în ultimul rând, programe de formare continuă pentru profesori.

Aşadar**,** valoarea unui curriculum/ a unei programe noi constă, din punctul meu de vedere, în modalitatea prin care încearcă (ceea ce fac programele actuale) şi chiar reuşesc (parţial) să corecteze una dintre erorile pedagogice care au la bază promovarea ideii că o persoană învaţă numai un obiect/ lucru particular pe care îl studiază în acel moment. Este contrar legilor experienţei ca învăţarea de acest tip, oricât de temeinic întipărită în acel moment, să ofere o pregătire autentică, tocmai pentru acest motiv promovându-se învăţarea pe tot parcursul vieţii/ *lifefong learning*[12] sau ***învăţarea continuă*** în toate domeniile socio-profesionale.

E adevărat, sunt câteva cunoştinţe esenţiale, care nu sunt supuse nici eroziunii timpului, nici diferenţelor regionale, dar nu numai cunoştinţele sunt importante. Chiar dacă anumite state ale lumii au ajuns într-un moment al evoluţiei materiale fără precedent, nu putem ignora „plaga esenţială a civilizaţiei occidentale”[13], „discordanţa, contrastul, contradicţia dintre performanţele intelectuale sau artistice pe care le poate atinge un individ şi frecventa sărăcie a vieţii sale morale sau, pe scurt, a moralei sale”[14], ceea ce generează un vid existenţial. Vedem adesea persoane care au fost mult mai puţin şcolite decât noi, sau tinerii noştri de azi şi în al căror caz absenţa unei şcolarizări de o anumită durată se dovedeşte a fi un avantaj. Ele şi-au păstrat cel puţin bunul-simţ înnăscut şi puterea de judecată, iar folosirea acesteia din urmă în condiţiile concrete de viaţă le-a dat darul preţios al *capacităţii de a învăţa din experienţă.* Ce folos există în a dobândi cantităţi prescrise de informaţie despre texte literare/ nonliterare, ortografie, geografie sau istorie, în a dobândi abilitatea de a scrie şi a interpreta, dacă în acest proces individul îşi pierde

[11] Jonnaert et al., *lucr. cit.,* , p. 66

[12]Conceptul a fost pus în circulaţie în anii ’70 şi este definit ca “totalitatea activităţilor cu scop educaţional, realizate de-a lungul vieţii, în vederea îmbunătăţirii cunoştinţelor, abilităţilor şi a atitudinilor din perspectivă personal, civică, social şi / sau a inserţiei pe piaţa muncii” apud Simona Elena Bernat (coord.), *Formator perfecţionare. Manualul cursantului*, Editura RisoPrint, Cluj-Napoca, 2010, p. 11;

[13] Jean-Françoi̧s Revel, Matthieu Ricard, *Călugărul şi filozoful. O confruntare între Orient şi Occident*, Editura Irecson, Bucureşti, 2005, p. 206

[14]*Ibidem*

BDD-A27523 © 2017 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 22:10:03 UTC)

sufletul: îşi pierde puterea de a aprecia lucrurile valoroase, valorile la care aceste lucruri se referă? Dacă el pierde dorinţa de a aplica ceea ce a învăţat şi, mai presus de toate, îşi pierde ***capacitatea de a extrage un sens din experienţele sale trecute sau viitoare***?

„A învăţa să înveţi" constituie deci valoarea educaţională fundamentală care implică înţelegerea faptului că toate cele 8 competenţe-cheie nu pot fi formate/ dezvoltate fără o „învăţare experienţială"[15], J. Dewey fiind promotorul acestei învăţări pe baza unei „logici a experienţei". Astfel, experienţele cu adevărat fructuoase în „continuumul experienţial"[16] (op. cit., p. 162) pe care se sprijină *noile educaţii* arată că învăţarea indirectă, de formare a unor valori şi atitudini durabile, a unor preferinţe şi aversiuni poate fi şi adesea este mult mai importantă decât lecţia/ textul care se învaţă. Căci aceste atitudini sunt în mod fundamental ceea ce contează în viitor, iar atitudinea cea mai importantă care poate fi formată este ***dorinţa de a continua învăţarea***, indiferent dacă eşti profesor, inginer, mecanic sau orice altceva. Or, dacă elanul în acest sens este slăbit în loc să fie intensificat, atunci se produce ceva mult mai mult decât o simplă lipsă de pregătire, o completă demotivare şi frustrare. Faptul că noile programe introduc, în acest sens, ca o componentă de bază a competenţei, şi învăţarea de strategii şi proceduri de învăţare/ receptare de texte, care lipsiseră cu desăvârşire până acum, este cu adevărat un mare câştig.

3. Avantaje şi dezavantaje ale noilor direcţii propuse de programele şcolare

Pe baza unor lucrări în domeniul alfabetizării multimodale din spaţiul anglo-saxon care au fost luate în considerare în noua concepţie a programelor de Limba şi literatura română pentru gimnaziu, *alfabetizarea multimodală* pare a fi principala reorientare care le coagulează pe celelalte. Concept propus iniţial de Gunter Kress şi Carey Jewitt de la Institutul de Educaţie al Universităţii din Londra (v. Kress, 1994, 1999, 2003, 2010, Jewitt & Kress, 2003, Kress şi colab., 2001, 2005 şi Walsh, 2009) are două dimensiuni[17] care intenţionează formarea unui elev/ student "multimodal literat". Prima dimensiune ar fi „alfabetizare media" subliniind astfel nevoia de alfabetizare pentru producerea şi accesarea informaţiilor multimodale (care combină mai multe resurse semiotice, ca de exemplu, limbaj verbal, gest, imagini), iar a doua se referă la recunoaşterea faptului că experienţa de

[15] Termenul l-am folosit prima dată în cartea *Mircea Eliade. Tentaţia limitelor,* Editura Niculescu, 2002, pp. 26-56, pp. 80-106, un ghid practic pentru întocmirea lucrării metodico-ştiinţifice de obţinere a gradului didactic I în învăţământ, învăţarea experienţială a elevilor mei realizându-se în triplu context: de receptor-lector, critic-interpret şi, în final, creator de jurnale, memorii, eseuri; au urmat apoi studiile *(Re)Lectură şi experienţă TRANS-disciplinară în educaţia postmodernă.* Mircea Cărtărescu, *Arhitectul,* publicat în Studia Universitatis *Petru Maior, Philologia 4,* Târgu-Mureş ISSN 1582 – 9960, pp. 110 – 124, 2005, respectiv (*Re)Lectura experienţială. Valori şi atitudini transdisciplinare,* cap. EDUCATION, în The 30-th ANNUAL CONGRESS of the American Romanian Academy of Arts and Sciences, ARA Proceedings, Central Publishing House, Chişinău, ISBN 9975-75-313-2, pp. 464-468, 2005.

[16] J. Dewey, *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, EDP, Bucureşti, 1992, p. 135, concept la care vom reveni pe parcurs pentru a-i explicita sensurile şi valoarea în contextul educaţiei văzute ca creştere, simbolul în care încape cel mai bine această viziune fiind *spirala, cu salturile de la un an/ ciclu la altul pe baza principiului progresivităţii (liniar, concentric şi în spirală)*

[17] *Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.). (2003). Multimodal literacy. New York: Peter Lang.*

BDD-A27523 © 2017 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 22:10:03 UTC)

predare şi învăţare este intrinsec multisemiotică şi multimodală[18]. Ca atare, principala schimbare consider că este formarea elevului/ a studentului astfel încât să fie sensibilizat la potenţialul şi opţiunile de semnificaţie oferite de mijloacele media în producerea textului, dovedind o capacitate sporită de a face alegeri deliberate şi eficiente în construirea şi prezentarea cunoştinţelor[19]. Pregătiţi cu o astfel de înţelegere, elevii/ studenţii nu vor deveni numai consumatori de texte multisemiotice, ci vor deveni şi ei producători competenţi ai textelor multimodale coerente (cum ar fi reclame, postere, ştiri, site-uri web, documentare, filme) în care interacţionează şi sunt integrate diverse modalităţi de expresie (de exemplu modul iconic, vizual, coexistă cu cel aural, somatic, nonverbal, dar şi cu cel verbal). O consecinţă importantă a acestui mod de a concepte/ reprezenta cunoaşterea o constituie extinderea sferei semantice a noţiunii de text(e): orale şi scrise, continue, discontinue şi multimodale.

Avantaje/ Puncte tari	Dezavantaje/ Puncte slabe
organizarea/ abordarea tematică a conţinuturilor, nu pe genuri şi specii, prin luarea în consideraţie a supleţei structurale, urmărindu-se stimularea gândirii critice şi a creativităţii, dar şi autonomia în învăţare extinderea conceptului de text, prin includerea unei diversităţi de texte orale şi scrise, continue şi discontinue, multimodale (mixte), fapt ce impune regândirea strategiilor didactice centrate pe procesarea informaţiei prezenţa resurselor pentru o progresivitate vizibilă şi întrepătrundere a competenţelor specifice; În planificare, numărul de ore pentru comunicarea orală şi pentru lectură va fi mai mare Competenţele au fost create având în vedere trei dimensiuni: 1. Strategii şi conţinuturi – CONTROL 2. Valori şi atitudini – ADAPTARE 3. Metacogniţie – CONSTRUCŢIA RELAŢIEI. De exemplu, a avea CONTROL în comunicare înseamnă să acţionez cum vreau, să mă ADAPTEZ la interlocutor şi să CONSTRUIESC mereu O RELAŢIE, să las o poartă deschisă, ca să mai interacţionez cu tine/ celălalt insistenţa pe oral/ dezvoltarea afectivităţii/ stimularea/ recunoaşterea unor emoţii şi sentimente care stau la baza valorilor, a normelor şi a atitudinilor;	limitarea timpului alocat lecturii literare/ literaturii; numărul mic de texte literare şi nonliterare ca minim spre lectură număr mic de cuvinte pentru un text literar/ nonliterar/ pe clase; dificultatea de a aplica principiile ascultării de texte orale lipsa resurselor audio-video în şcoli, lipsa unor softuri educaţionale, a manualelor şi a bazelor de date virtuale viziunea tabulară/ circulară/ închisă pe clase a programei care nu pune în valoare progresivitatea competenţelor specifice, saltul de la o clasă la alta în dezvoltarea unei competenţe specifice inadecvarea modelului comunicativ-funcţional cu modelul gramaticii descriptive, cel din urmă în continuare dominant în actualele programe lipsa unor ghiduri metodologice/ manuale care să pună în valoare module inter-/ transdisciplinare centrate pe competenţa de „a învăţa să înveţi”, pe cunoştinţe mai degrabă procedurale şi pragmatice, nu declarative inexistenţa/ ineficienţa strategiilor de lectură/ învăţare care să faciliteze înţelegerea şi reflecţia asupra relaţiilor interdisciplinare şi transdisciplinare ale disciplinei mai există inadvertenţe între modelul comunicativ-funcţional care ar trebui să abordeze din punct de vedere semantic structurile lingvistice şi modelul gramaticii descriptive/ tradiţionale/ bazat pe teoretizări încă dominant în viziunea programei

[18]*Halliday, M.A.K. (1978). Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold and Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). An introduction to functional grammar (3rd edition). London: Arnold (1st edition 1985)*

[19] "O'Halloran, K. L. & Lim, F. V. (2011). *Dimensioner af Multimodal Literacy. Viden om Læsning. Number 10, September 2011, pp. 14-21. Nationalt Videncenter for Laesning: Denmark" or "Lim, F.V.*

BDD-A27523 © 2017 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 22:10:03 UTC)

abordarea tematică – deschide spre texte diverse, spre relaţii şi conexiuni între noţiuni, evitarea abordării izolate, monodisciplinare, închise în compartimente ermetice lectura fără obligaţii – nu există liste de autori canonici/ texte obligatorii care ar inhiba „lectura de plăcere” elevii pot fi implicaţi/ responsabilizaţi în alegerea autorilor/ textelor cunoştinţele procedurale şi pragmatice ca resurse pentru învăţare şi dezvoltarea competenţelor transversale, precum „a învăţa să înveți”	nu s-a reuşit conştientizarea necesităţii de a se porni de la criteriul semantic, nu de la cel formal (exprimarea gradelor calităţii mai degrabă decât adjectivul şi gradele de comparaţie, exprimarea temporalităţii, a spaţialităţii, a modalităţii, a cauzalităţii, a consecinţei etc.) nu se oferă sugestii metodologice valoroase pentru redefinirea COMPETENȚEI – reunește cunoștințe, strategii de punere în practică a cunoştinţelor (abilitățile/deprinderile), valori/atitudini şi metacogniție (Ce e în mintea unui elev de succes? sau Ce trebuie să fac ca să ajung la nota maximă?)

Tabel nr. 1 Analiza avantajelor vs. a dezavantajelor noilor direcţii din Programele de Limba şi literatura română de gimnaziu

Pe de o parte, aceste elemente creează oportunităţi pentru o mai bună motivaţie a învăţării, care considerăm că este baza succesului, dar şi a plăcerii de a citi/ învăța spre care tindem:

- dezvoltarea de parteneriate profesori-elevi-studenţi practicanţi-metodişti-mentori care pot fi implicaţi în alegerea autorilor/ textelor de citit/ audiat/ interpretat
- asumarea unor roluri multiple - prin munca în echipă/ învăţarea colaborativă devenim mai înţelegători unii cu alţii, mai înţelepţi
- diminuarea agresivităţii din şcoală/ clasă/ viaţa fiecăruia.

Pe de altă parte, tot atât de adevărat este şi că avem la orizont nişte ameninţări pe care dacă nu le anticipăm şi nu le contracarăm, nu vom putea beneficia de avantajele preconizate:

- lipsa unor ghiduri metodologice/ manuale şcolare eficiente, apărute la timp, lipsa unui program naţional coerent coordonat de MENCŞ de formare continuă cu privire la noul curriculum;
- o slabă implicare a factorilor locali CCD/ ISJ/ asociaţiile profesionale (cu mici excepţii) în valorificarea elementelor pozitive şi promovarea de bune practici;
- lipsa personalului specializat/ dornic de specializare şi formare continuă în instituţiile de învăţământ public gimnazial (v. studiul TALIS, 2015, în pregătire TALIS, 2018)
- bază materială precară şi infrastructura deficitară mai ales în zona rurală;
- fonduri insuficiente pentru derularea unor proiecte majore;
- lipsa personalului specializat pentru atragerea de finanţări comunitare şi gestiune de proiecte pe formarea continuă a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar.

BDD-A27523 © 2017 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 22:10:03 UTC)

4. Noutăţi în cele patru domenii de conţinut fundamentale ale programelor:

ORALUL	LECTURA
dimensiunea comunicativ-funcţională a programelor: enunţ, text, discurs; oralul şi scrisul; producerea şi receptarea de text/discurs se insistă pe instanţele comunicării în cadrul unui monolog şi/ sau dialog competenţa generală vizează producere, ascultare şi interacţiune. Ce face un elev care ştie să asculte: 1.1, 1.2 / care ştie să producă: 1.3/ care interacţionează: 1.4 se diversifică textele ascultate /produse pornind de la modelele de teste PISA şi literaţia multimodală (combinarea semnelor/ sistemelor semiotice-simboluri/ iconi/ indici, diversificarea suporturilor şi a codurilor comunicării (lingvistic/ iconic/ vizual/ auditiv), trecându-se de la literaţia clasică pe suport analogic/ atomic, la suport de tip ecran audio-video multiplicarea modurilor de expresie prin combinarea limbajelor (verbal/ paraverbal/ nonverbal) se diversifică actele de limbaj cu accent pe rolurile în comunicare şi strategii în receptare şi producere; act de limbaj = unitatea minimală de limbaj care are o structură lingvistică, are o intenţie comunicativă– un mesaj: „Deschide geamul!”şi o reacţie /efect asupra receptorului. apar atitudinile comunicative; se diversifică metodele de evaluare;	abordarea tematică care stimulează gândirea critică şi creativitatea, dar şi autonomia în învăţare: renunţarea la abordarea literaturii din perspectiva formelor: genuri şi specii (s-a dovedit formală, ineficientă şi a îndepărtat copilul de carte, de sens şi semnificaţie), abordarea fiind pe tipare textuale (descriptiv, narativ, argumentativ) literatura are ca scop vehicularea de valori (să-ţi iubeşti familia, părinţii, patria etc.) iar personajele sunt purtătoare de valori; elevii sunt cel mai adesea în ipostaza de lector inocent de tip erou/eroină se identifică sau nu cu eroul, trăieşte alături de el, comunică cu el, găseşte soluţii pentru erou sau pentru sine Noua programă: - propune modelul dezvoltării personale, centrate pe individ, ce presupune interogarea valorilor, reflecţie. - valorifică funcţiile literaturii: * de cunoaştere a lumii; * comunicativă sau cu rol de comunicare; * hedonistă, cu rol de delectare competenţa de lectură vizează: • înţelegerea şi interpretarea textului (literar/nonliterar/multimodal/continuu/discontinu) • construirea sensurilor şi interpretărilor textelor; • conţinuturile asociate competenţei de lectură se referă la: - tipurile de texte, structurile de texte şi strategiile de receptare strategiile de receptare se referă la tipurile de răspuns / interpretare: a) răspuns personal – Ce cred eu despre....? b) răspuns critic – propunerea de alternative c) răspuns creativ - transformarea textului iniţial în alt text/ rescrierea textului din perspectiva construirii sensurilor/interpretărilor – componentă a competenţei de lectură– au fost ierarhizate tipurile de întrebări: 1. întrebări faptuale: Unde? Când? Cine? Ce? Cum? ... 2. întrebări inferenţiale: De ce? De unde deduci? Ce legături se creează între ... (evenimente/ personaje/spaţii?) Dar de ce...? Ar fi fost mai bine să/ dacă....? Ce consecinţe ar fi fost dacă...? 3. întrebări controversale care propun perspective diverse: În ce măsură finalul este potrivit/logic? Ce ar fi dacă ar exista un alt final?bun/rău/favorabil/nefavorabil....? s-a avut în vedere simplificarea terminologiei şi renunţarea la clasificări anacronice şi racordarea la cadre de referinţă internaţionale (PISA şi LiFT 2) a fost acceptată literatura universală (30% pentru V-VI şi 20% pentru VII-VIII) sugestii de lectură didactică şi nu numai - orice modalităţi de modernizare a lecturii sunt vizate în didacticile moderne.

BDD-A27523 © 2017 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 22:10:03 UTC)

REDACTAREA	ELEMENTELE DE CONSTRUCŢIE A COMUNICĂRII
competenţa de redactare vizează: • introducerea etapelor scrierii • diversificarea tipurilor de text, inserarea de imagini, tabele, grafice care să susţină textul scris, asocierea unui fond muzical – scrierea/ crearea de texte multimodale • scrierea individuală şi scrierea în comun (competenţă transversală) folosirea TIC pentru redactarea textelor evaluarea prin: prezentarea textului, obţinerea feedback-ului, autoevaluare, evaluare reciprocă Etapele scrierii: identificarea unui subiect interesant, documentarea – organizarea informaţiilor obţinute în urma documentării - plan/ciorne – forme succesive/intermediare – forma finală a lucra pe baza etapelor arată ce dificultăţi au elevii: de ex. – să facă paragrafe, să construiască o idee, să înceapă, să dea coerenţă textului, să utilizeze detaliile etc. orice lucru se învaţă pe bucăţele şi apoi se reuneşte ansamblul conţinuturile asociate competenţei de redactare: - tipuri de texte, tipare textuale: (narativ/descriptiv/argumentativ) - etapele scrierii; - conturarea stilului de a scrie.	altă majoră modificare este abordarea limbii ca act de limbaj; nu s-a reuşit conştientizarea necesităţii de a se porni de la criteriul semantic, nu de la cel formal (exprimarea gradelor calităţii mai degrabă decât adjectivul şi gradele de comparaţie, exprimarea temporalităţii, a spaţialităţii, a modalităţii, a cauzalităţii, a consecinţei etc.) s-a urmărit corelarea competenţei de comunicare orală şi scrisă, a competenţei de lectură cu competenţa gramaticală, deşi aici încă mai există inadvertenţe între modelul comunicativ-funcţional care ar trebui să abordeze din punct de vedere semantic structurile lingvistice şi modelul gramaticii descriptive/ tradiţionale încă dominant în viziunea programei relaţia teorie – uz - cu accent pe uzul contextual - este vizată cu deosebire Conţinuturile: – structura lexico-semantică – structura –sintactico-morfologică – structura fonetică – structuri în uz: corectitudine, adecvare, eficienţă comunicativă.

Tabel nr. 2. Noutăţi în Programele de Limba şi literatura română pentru gimnaziu / 2017

Concluzii

Tiparul structurant al disciplinei devine abordarea tematică, ceea ce înseamnă sincronizarea cu majoritatea programelor europene de limbă maternă şi reia o tradiţie întreruptă la noi, în ultimele decenii. Coerenţa temelor, progresivitatea şi valoarea lor formativă de la o clasă la alta (clasa a V-a: Eu şi universul meu familiar, clasa a VI-a: Eu şi lumea din jurul meu; clasa a VII-a: Orizonturile lumii şi ale cunoaşterii şi clasa a VIII-a: Reflecţii asupra lumii) permite explorarea unor teme şi moduri de expresie diverse, dar şi actuale, cu care alţii s-au familiarizat încă din anii 1993-1994, fără a fi neapărat o oportunitate pentru succesul la testele internaţionale. Extinderea tipologiei textelor (orale şi scrise, continue, discontinue şi multimodale) impune restructurarea didacticii oralului, pe de o parte, unde noi nu avem o tradiţie în ascultarea textelor (deci nu există nici grile de evaluare), dar şi a lecturii în sens larg, pe de altă parte. Modelul de receptare a literaturii cu deosebire ar trebui adaptat prin noi grile de lectură/ receptare de text care să

BDD-A27523 © 2017 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 22:10:03 UTC)

contracareze eventualele efecte negative ale multiplicării textelor şi a accentului pus pe cantitate/ formă/ tipar textual/ numărul de limbaje/ moduri de expresie implicate prin a valoriza sensul şi semnificaţiile construcţiilor textuale propuse spre receptare şi interiorizare/ conştientizare de valori şi atitudini. În acest sens, este mai actuală decât oricând atenţionarea lui Tzvetan Todorov – „*Lectura în pericol": „Literatura poate mult. Ne poate întinde mâna când suntem profund deprimaţi, ne apropie de ceilalţi oameni din jurul nostru, ne face să înţelegem mai bine lumea şi ne ajută să trăim. Ceea ce nu înseamnă decât că ea este, înainte de orice, o metodă de îngrijire a sufletului."*

Bibliografie

Dewey, J. *(*1992). *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei,* EDP, Bucureşti.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold and Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). An introduction to functional grammar (3rd edition). London: Arnold (1st edition 1985)*

Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.). (2003). *Multimodal literacy. New York: Peter Lang.*

"O'Halloran, K. L. & Lim, F. V. (2011). *Dimensioner af Multimodal Literacy. Viden om Læsning. Number 10, September 2011, pp. 14-21. Nationalt Videncenter for Laesning: Denmark" or "Lim, F.V.*

SZEKELY, Eva M. (2014). *O didactică a limbii şi literaturii române. Ghiduri de bune practici,* publicat în *Ghiduri de bune practici*, Editura MATRIX Rom Bucureşti.

SZEKELY, Eva M. (2009). *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*, Editura Universităţii „Petru Maior", Colecţia DIDACTICA, Târgu-Mureş.

BDD-A27523 © 2017 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 22:10:03 UTC)