

NOILE PROGRAME DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU GIMNAZIU

The New Curricula of Romanian Language and Literature

Eva M. SZEKELY¹

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, responsibility, 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 dificultăți de învățare ale unui elev/ student, cei implicați, profesori și părinți, căutăm insistent soluții. Este ceea ce se petrece de mai bine de un deceniu în întreaga lume (v. și testele PISA²), datorită dinamicii sociale extraordinare și în ciuda informatizării excesive reușita școlară scăzând. Pornind de la această realitate de fapte, noile programe de Limba și literatura română diferențiate pe Româna ca limbă maternă³, respectiv noua programă de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară⁴, 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 și/ sau limbi nematerne) ca principal instrument al construirii cunoașterii și construirea unui cadru emoțional, afectiv al relației profesor-elev(i), elev(i)- elev(i) în care școala să fie locul în care ar fi predate și însușite instrumentele învățării continue, a învățării pe tot parcursul vieții:

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

¹Associate Professor PhD., „Petru Maior” University of Tîrgu Mureș

²Sursa principală pentru informațiile generale privind testele PISA – Programme for International Students Assesment / Programul pentru evaluarea internațională a elevilor – este site-ul Organizației pentru Cooperare și 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-Limba%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>

opinii, idei, sentimente, în mesaje orale sau scrise, prin adaptarea la situația de comunicare;

- participarea la interacțiuni verbale în diverse contexte școlare și extrașcolare, în cadrul unui dialog proactiv⁵.

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 repede⁶. Fără îndoială, fiecare dintre noi a avut prilejul să privească retrospectiv viața școlară și să se întrebe ce s-a întâmplat cu multe dintre cunoștințele pe care se presupune că le-a acumulat în cursul anilor de școală. Sau să se întrebe de ce abilitățile practice pe care le-a dobândit a trebuit să fie din nou învățate, însă într-o formă schimbată, pentru a-i fi de folos astăzi, când societatea se confruntă cu o mulțime de probleme. Interogațiile privind perimarea cunoștințelor⁷ nu pot fi date pur și simplu la o parte spunând că subiectele nu erau învățate realmente, căci ele erau învățate chiar foarte bine sau cel puțin suficient pentru a-i da posibilitate elevului/ studentului/ formabilului să promoveze examenele. Problema este că obiectul de studiu în discuție era învățat izolat, era pus într-un compartiment ermetic, ceea ce noile programe încearcă să evite, fără a arăta și soluții practice, din păcate.

De aceea, oricât ar fi de fastidios și redundant, voi afirma opinia în care cred cu privire la reconstrucția sistemului educațional 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 puțin patru direcții de acțiune în vederea bunului mers al unei reconstrucții a sistemului de educație în România: egalitate de șanse și acces la educație, (re)formarea sistemului de formare inițială/ continuă a profesorilor pentru o mai bună calitate a resursei umane, adaptarea continuă a curriculumului și a sistemului de evaluare națională la standardele internaționale și, nu în ultimul rând, o mai bună finanțare și motivare pentru profesia de dascăl. Câteva din aceste deziderate au început să fie aplicate și 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 Educației de a se implica într-un program național de formare continuă a profesorilor din învățământul gimnazial, acum avem o știre cum că „55.000 de profesori vor fi trimiși de Ministerul Educației la cursuri de formare profesională. În cadrul programului CRED: "Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți", în următorii 4 ani, 15.000 de profesori din învățământul preșcolar și primar și 40.000 din cel gimnazial vor face cursuri pentru a pred a în conformitate cu noile planuri-cadru și

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

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

⁷ Eva M. SZEKELY, *O didactică a limbii și literaturii române. Ghiduri de bune practici*, publicat în urma concursului național din cadrul programului de formare din proiectul POSDRU/87/1.3/S/63709 1 Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior, Editura MATRIX Rom București, 2014, 267 p., ISBN 978-606-25-0034-4;

programe școlare aferente celor două cicluri de învățământ”⁸.

2. „A învăța să înveți” și înțelegerea: valori fundamentale ale programelor actuale de gimnaziu

Studiul TALIS⁹ a evidențiat faptul că elevii noștri sunt nemotivați, aproximativ 35% dintre elevi fiind nemulțumiți de ceea ce li se oferă/ cere la școală, dar și că profesorii sunt mulțumiți de ei înșiși în proporție de 98%. Cum profesorul este cheia reușitei procesului didactic, acesta fiind organizatorul momentelor de predare-învățare-evaluare, voi încerca să punctez câteva aspecte ale concepției pedagogice pe care se construiesc programele care ar trebui să fie parte a ethosului profesorului, dar și a clasei de elevi la care se raportează învățarea înțeleasă ca relație, cadru afectiv și emoțional.

Înțelegerea în general, înțelegerea faptului că principala valoare educațională este „a învăța să înveți” ar trebui să constituie, din punctul meu de vedere, fundamentul oricărui proces de învățare, deschis ca atare spre învățarea pe tot parcursul vieții. Consider că această valoare a *înțelegerii*, alături de *libertate*, *responsabilitate* și *reflexivitate* sunt miezul concepției actualelor programe de Limba și literatura română de gimnaziu.

Prin Curriculum se oferă referințe unice, dar și **grade multiple de libertate** pentru aplicarea acestora, deoarece elevii și mediile de instruire nu se prezintă uniform. Cu alte cuvinte, este vorba de alternative diferențiale susceptibile de a stimula actele de învățare pentru obținerea performanțelor stabilite orientativ prin obiective și explicitate la nivelul standardelor de performanță.

O altă orientare este că întregul context de învățare, atât formal/ școlar, cât și nonformal / social trebuie astfel redimensionat, încât să exercite influențe educative directe și valoroase asupra tinerei generații. Școala rămâne principala instituție în care se pun, într-un mod coerent și sistematic, bazele educației pentru cetățenie democratică, ceea ce nu înseamnă, însă, că o redistribuire a responsabilităților n-ar fi necesară. În perspectiva deschisă de J. Dewey, școala ar trebui să reprezinte, la sferă redusă, modul de organizare a unei societăți.

Din păcate, programele de studii se referă cel mai adesea numai la un domeniu de învățare și nu reprezintă decât unul dintre elementele curriculumului. O bogată literatură de specialitate și numeroase cercetări alimentează o teorie a curriculumului care să răspundă dezideratului lui Dewey menționat mai sus, o teorie aflată încă în construcție¹⁰,

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 bogăție de publicații ale acestui curent în *Journal of Curriculum Studies*, în *Prospects*, *Quarterly Review of Comparative Education*, în *International Review of Education Reform*, vezi, de asemenea lucrările unor pionieri, precum D'Hainaut (1988), Wellington (1981), Tourneur (1974), Weiss (1973), Tyler (1964 și 1949), Taba (1962), Schwab (1962) etc., apud Jonnaert et al., p. 17

programele noastre de limba și literatura română fiind undeva la intersecția dintre două modele/ abordări curriculare¹¹;

1. *una anglo-saxonă centrată pe societate, norme și valori și una franco-europeană centrată pe cunoștințe și nevoile studentului / elevului*, fiecare dintre ele dezvoltând abordări diferite, însă cu foarte multe zone de confluență, sugerând o apropiere între ele, fiecare luate separat ignorând un aspect important al educației, prin urmare se impune mai degrabă *articularea acestor tendințe 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 conținuturile și metodele de formare / predare - învățare-evaluare pe care ni le readaptăm mereu profilului de student / elev, elaborarea de ghiduri metodologice pentru profesori, manuale pentru elevi și, nu în ultimul rând, programe de formare continuă pentru profesori.

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

E adevărat, sunt câteva cunoștințe esențiale, care nu sunt supuse nici eroziunii timpului, nici diferențelor regionale, dar nu numai cunoștințele sunt importante. Chiar dacă anumite state ale lumii au ajuns într-un moment al evoluției materiale fără precedent, nu putem ignora „plaga esențială a civilizației occidentale”¹³, „discordanța, contrastul, contradicția dintre performanțele intelectuale sau artistice pe care le poate atinge un individ și frecvența sărăcie a vieții sale morale sau, pe scurt, a moralei sale”¹⁴, ceea ce generează un vid existențial. Vedem adesea persoane care au fost mult mai puțin școlite decât noi, sau tinerii noștri de azi și în al căror caz absența unei școlarizări de o anumită durată se dovedește a fi un avantaj. Ele și-au păstrat cel puțin bunul-simț înăscut și puterea de judecată, iar folosirea acesteia din urmă în condițiile concrete de viață le-a dat darul prețios al *capacității de a învăța din experiență*. Ce folos există în a dobândi cantități prescrise de informație despre texte literare/ nonliterare, ortografie, geografie sau istorie, în a dobândi abilitatea de a scrie și a interpreta, dacă în acest proces individul își pierde

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

¹² Conceptul a fost pus în circulație în anii '70 și este definit ca “totalitatea activităților cu scop educațional, realizate de-a lungul vieții, în vederea îmbunătățirii cunoștințelor, abilităților și a atitudinilor din perspectivă personal, civică, social și / sau a inserției pe piața muncii” apud Simona Elena Bernat (coord.), *Formator perfecționare. Manualul cursantului*, Editura RisoPrint, Cluj-Napoca, 2010, p. 11;

¹³ Jean-François Revel, Matthieu Ricard, *Călugărul și filozoful. O confruntare între Orient și Occident*, Editura Irecson, București, 2005, p. 206

¹⁴ *Ibidem*

sufletul: își pierde puterea de a aprecia lucrurile valoroase, valorile la care aceste lucruri se referă? Dacă el pierde dorința de a aplica ceea ce a învățat și, mai presus de toate, își pierde **capacitatea de a extrage un sens din experiențele sale trecute sau viitoare?**

„A învăța să înveți” constituie deci valoarea educațională fundamentală care implică înțelegerea faptului că toate cele 8 competențe-cheie nu pot fi formate/ dezvoltate fără o „învățare experiențială”¹⁵, J. Dewey fiind promotorul acestei învățări pe baza unei „logici a experienței”. Astfel, experiențele cu adevărat fructuoase în „continuumul experiențial”¹⁶ (op. cit., p. 162) pe care se sprijină *noile educații* arată că învățarea indirectă, de formare a unor valori și atitudini durabile, a unor preferințe și aversiuni poate fi și adesea este mult mai importantă decât lecția/ textul care se învață. Căci aceste atitudini sunt în mod fundamental ceea ce contează în viitor, iar atitudinea cea mai importantă care poate fi formată este **dorința de a continua învățarea**, indiferent dacă ești 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 și frustrare. Faptul că noile programe introduc, în acest sens, ca o componentă de bază a competenței, și învățarea de strategii și proceduri de învățare/ receptare de texte, care lipsiseră cu desăvârșire până acum, este cu adevărat un mare câștig.

3. Avantaje și dezavantaje ale noilor direcții propuse de programele școlare

Pe baza unor lucrări în domeniul alfabetizării multimodale din spațiul anglo-saxon care au fost luate în considerare în noua concepție a programelor de Limba și literatura română pentru gimnaziu, *alfabetizarea multimodală* pare a fi principala reorientare care le coagulează pe celelalte. Concept propus inițial de Gunter Kress și Carey Jewitt de la Institutul de Educație al Universității din Londra (v. Kress, 1994, 1999, 2003, 2010, Jewitt & Kress, 2003, Kress și colab., 2001, 2005 și Walsh, 2009) are două dimensiuni¹⁷ care intenționează formarea unui elev/ student "multimodal literat". Prima dimensiune ar fi „alfabetizare media” subliniind astfel nevoia de alfabetizare pentru producerea și accesarea informațiilor multimodale (care combină mai multe resurse semiotice, ca de exemplu, limbaj verbal, gest, imagini), iar a doua se referă la recunoașterea faptului că experiența de

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

¹⁶ J. Dewey, *Fundamente pentru o știință a educației*, EDP, București, 1992, p. 135, concept la care vom reveni pe parcurs pentru a-i explicita sensurile și valoarea în contextul educației văzute ca creștere, simbolul în care încapă cel mai bine această viziune fiind *spirala, cu salturile de la un an/ ciclu la altul pe baza principiului progresivității (liniar, concentric și în spirală)*

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

predare și învățare este intrinsec multisemiotică și multimodală¹⁸. Ca atare, principală schimbare consider că este formarea elevului/ a studentului astfel încât să fie sensibilizat la potențialul și opțiunile de semnificație oferite de mijloacele media în producerea textului, dovedind o capacitate sporită de a face alegeri deliberate și eficiente în construirea și prezentarea cunoștințelor¹⁹. Pregătiți cu o astfel de înțelegere, elevii/ studenții nu vor deveni numai consumatori de texte multisemiotice, ci vor deveni și ei producători competenți ai textelor multimodale coerente (cum ar fi reclame, postere, știri, site-uri web, documentare, filme) în care interacționează și sunt integrate diverse modalități de expresie (de exemplu modul iconic, vizual, coexistă cu cel aural, somatic, nonverbal, dar și cu cel verbal). O consecință importantă a acestui mod de a concepe/ reprezenta cunoașterea o constituie extinderea sferei semantice a noțiunii de text(e): orale și scrise, continue, discontinue și multimodale.

| Avantaje/ Puncte tari | Dezavantaje/ Puncte slabe |
|---|--|
| <p>organizarea/ abordarea tematică a conținuturilor, nu pe genuri și specii, prin luarea în considerație a supleței structurale, urmărindu-se stimularea gândirii critice și a creativității, dar și autonomia în învățare</p> <p>extinderea conceptului de text, prin includerea unei diversități de texte orale și scrise, continue și discontinue, multimodale (mixte), fapt ce impune regândirea strategiilor didactice centrate pe procesarea informației</p> <p>prezența resurselor pentru o progresivitate vizibilă și întrepătrundere a competențelor specifice;</p> <p>În planificare, numărul de ore pentru comunicarea orală și pentru lectură va fi mai mare</p> <p>Competențele au fost create având în vedere trei dimensiuni:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Strategii și conținuturi – CONTROL 2. Valori și atitudini – ADAPTARE 3. Metacogniție – CONSTRUCȚIA RELAȚIEI. De exemplu, a avea CONTROL în comunicare înseamnă să acționez cum vreau, să mă ADAPTEZ la interlocutor și să CONSTRUIESC mereu O RELAȚIE, să las o poartă deschisă, ca să mai interacționez cu tine/ celălalt <p>insistența pe oral/ dezvoltarea afectivității/ stimularea/ recunoașterea unor emoții și sentimente care stau la baza valorilor, a normelor și a atitudinilor;</p> | <p>limitarea timpului alocat lecturii literare/ literaturii; numărul mic de texte literare și nonliterare ca minim spre lectură</p> <p>număr mic de cuvinte pentru un text literar/ nonliterar/ pe clase; dificultatea de a aplica principiile ascultării de texte orale</p> <p>lipsa resurselor audio-video în școli, lipsa unor softuri educaționale, a manualelor și a bazelor de date virtuale</p> <p>viziunea tabulară/ circulară/ închisă pe clase a programei care nu pune în valoare progresivitatea competențelor specifice, saltul de la o clasă la alta în dezvoltarea unei competențe specifice</p> <p>inadecvarea modelului comunicativ-funcțional cu modelul gramaticii descriptive, cel din urmă în continuare dominant în actualele programe</p> <p>lipsa unor ghiduri metodologice/ manuale care să pună în valoare module inter-/ transdisciplinare centrate pe competența de „a învăța să înveți”, pe cunoștințe mai degrabă procedurale și pragmatice, nu declarative</p> <p>inexistența/ ineficiența strategiilor de lectură/ învățare care să faciliteze înțelegerea și reflecția asupra relațiilor interdisciplinare și transdisciplinare ale disciplinei</p> <p>mai există inadvertențe între modelul comunicativ-funcțional care ar trebui să abordeze din punct de vedere semantic structurile lingvistice și modelul gramaticii descriptive/ tradiționale/ bazat pe teoretizări încă dominant în viziunea programei</p> |

¹⁸Halliday, 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.

| | |
|---|--|
| <p>abordarea tematică – deschide spre texte diverse, spre relații și conexiuni între noțiuni, evitarea abordării izolate, monodisciplinare, închise în compartimente ermetice lectura fără obligații – nu există liste de autori canonici/ texte obligatorii care ar inhiba „lectura de plăcere” elevii pot fi implicați/ responsabilizați în alegerea autorilor/ textelor cunoștințele procedurale și pragmatice ca resurse pentru învățare și dezvoltarea competențelor transversale, precum „a învăța să înveți”</p> | <p>nu s-a reușit conștientizarea necesității de a se porni de la criteriul semantic, nu de la cel formal (exprimarea gradelor calității mai degrabă decât adjectivul și gradele de comparație, exprimarea temporalității, a spațialității, a modalității, a cauzalității, a consecinței etc.) nu se oferă sugestii metodologice valoroase pentru redefinirea COMPETENȚEI – reunește cunoștințe, strategii de punere în practică a cunoștințelor (abilitățile/deprinderile), valori/atitudini și metacogniție (Ce e în mintea unui elev de succes? sau Ce trebuie să fac ca să ajung la nota maximă?)</p> |
|---|--|

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

Pe de o parte, aceste elemente creează oportunități pentru o mai bună motivație a învățării, care considerăm că este baza succesului, dar și a plăcerii de a citi/ învăța spre care tindem:

- dezvoltarea de parteneriate profesori-elevi-studenți practicanți-metodiști-mentori care pot fi implicați în alegerea autorilor/ textelor de citit/ audiat/ interpretat
- asumarea unor roluri multiple - prin munca în echipă/ învățarea colaborativă devenim mai înțelegători unii cu alții, mai înțelepți
- diminuarea agresivității din școală/ clasă/ viața fiecăruia.

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

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

4. Noutăți în cele patru domenii de conținut fundamentale ale programelor:

| ORALUL | LECTURA |
|--|---|
| <p>dimensiunea comunicativ-funcțională a programelor: enunț, text, discurs; oralul și scrisul; producerea și receptarea de text/discurs</p> <p>se insistă pe instanțele comunicării în cadrul unui monolog și/ sau dialog competența generală vizează producere, ascultare și interacțiune. Ce face un elev care știe să asculte: 1.1, 1.2 / care știe să producă: 1.3/ care interacționează: 1.4 se diversifică textele ascultate / produse pornind de la modelele de teste PISA și literația multimodală (combinarea semnelor/ sistemelor semiotice-simboluri/ iconi/ indici, diversificarea suporturilor și a codurilor comunicării (lingvistic/ iconic/ vizual/ auditiv), trecându-se de la literația 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 și strategii în receptare și producere; act de limbaj = unitatea minimală de limbaj care are o structură lingvistică, are o intenție comunicativă– un mesaj: „Deschide geamul!” și o reacție /efect asupra receptorului. apar atitudinile comunicative; se diversifică metodele de evaluare;</p> | <p>abordarea tematică care stimulează gândirea critică și creativitatea, dar și autonomia în învățare: renunțarea la abordarea literaturii din perspectiva formelor: genuri și specii (s-a dovedit formală, ineficientă și a îndepărtat copilul de carte, de sens și semnificație), abordarea fiind pe tipare textuale (descriptiv, narativ, argumentativ) literatura are ca scop vehicularea de valori (să-ți iubești familia, părinții, 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, trăiește alături de el, comunică cu el, găsește soluții pentru erou sau pentru sine</p> <p>Noua programă:</p> <ul style="list-style-type: none"> - propune modelul dezvoltării personale, centrate pe individ, ce presupune interogarea valorilor, reflecție. - valorifică funcțiile literaturii: <ul style="list-style-type: none"> * de cunoaștere a lumii; * comunicativă sau cu rol de comunicare; * hedonistă, cu rol de delectare <p>competența de lectură vizează:</p> <ul style="list-style-type: none"> • înțelegerea și interpretarea textului (literar/nonliterar/multimodal/continuu/discontinuu) • construirea sensurilor și interpretărilor textelor; • conținuturile asociate competenței de lectură se referă la: <p>- tipurile de texte, structurile de texte și strategiile de receptare strategiile de receptare se referă la tipurile de răspuns / interpretare:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) răspuns personal – Ce cred eu despre...? b) răspuns critic – propunerea de alternative c) răspuns creativ - transformarea textului inițial în alt text/ rescrierea textului <p>din perspectiva construirii sensurilor/interpretărilor – componentă a competenței de lectură– au fost ierarhizate tipurile de întrebări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. întrebări faptuale: Unde? Când? Cine? Ce? Cum? ... 2. întrebări inferențiale: De ce? De unde deduci? Ce legături se creează între ... (evenimente/ personaje/spații?) Dar de ce...? Ar fi fost mai bine să/ dacă...? Ce consecințe 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...? <p>s-a avut în vedere simplificarea terminologiei și renunțarea la clasificări anacronice și racordarea la cadre de referință internaționale (PISA și LiFT 2) a fost acceptată literatura universală (30% pentru V-VI și 20% pentru VII-VIII) sugestii de lectură didactică și nu numai - orice modalități de modernizare a lecturii sunt vizate în didacticile moderne.</p> |

| REDACTAREA | ELEMENTELE DE CONSTRUCȚIE A COMUNICĂRII |
|--|--|
| <p>competența de redactare vizează:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introducerea etapelor scrierii • diversificarea tipurilor de text, inserarea de imagini, tabele, grafice care să susțină textul scris, asocierea unui fond muzical – scrierea/ crearea de texte multimodale • scrierea individuală și scrierea în comun (competență transversală) <p>folosirea TIC pentru redactarea textelor evaluarea prin: prezentarea textului, obținerea feedback-ului, autoevaluare, evaluare reciprocă</p> <p>Etapile scrierii: identificarea unui subiect interesant, documentarea</p> <ul style="list-style-type: none"> – organizarea informațiilor obținute în urma documentării - plan/ciorne – forme succesive/intermediare – forma finală <p>a lucra pe baza etapelor arată ce dificultăți au elevii: de ex. – să facă paragrafe, să construiască o idee, să înceapă, să dea coerență textului, să utilizeze detaliile etc. orice lucru se învață pe bucățele și apoi se reunește ansamblul</p> <p>conținuturile asociate competenței de redactare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipuri de texte, tipare textuale: (narativ/descriptiv/argumentativ) - etapele scrierii; - conturarea stilului de a scrie. | <p>altă majoră modificare este abordarea limbii ca act de limbaj; nu s-a reușit conștientizarea necesității de a se porni de la criteriul semantic, nu de la cel formal (exprimarea gradelor calității mai degrabă decât adjectivul și gradele de comparație, exprimarea temporalității, a spațialității, a modalității, a cauzalității, a consecinței etc.)</p> <p>s-a urmărit corelarea competenței de comunicare orală și scrisă, a competenței de lectură cu competența gramaticală, deși aici încă mai există inadvertențe între modelul comunicativ-funcțional care ar trebui să abordeze din punct de vedere semantic structurile lingvistice și modelul gramaticii descriptive/ tradiționale încă dominant în viziunea programei</p> <p>relația teorie – uz - cu accent pe uzul contextual - este vizată cu deosebire</p> <p>Conținuturile:</p> <ul style="list-style-type: none"> – structura lexico-semantică – structura –sintactico-morfologică – structura fonetică – structuri în uz: corectitudine, adecvare, eficiență comunicativă. |

Tabel nr. 2. Noutăți în Programele de Limba și literatura română pentru gimnaziu / 2017

Concluzii

Tiparul structurant al disciplinei devine abordarea tematică, ceea ce înseamnă sincronizarea cu majoritatea programelor europene de limbă maternă și reia o tradiție întreruptă la noi, în ultimele decenii. Coerența temelor, progresivitatea și valoarea lor formativă de la o clasă la alta (clasa a V-a: Eu și universul meu familiar, clasa a VI-a: Eu și lumea din jurul meu; clasa a VII-a: Orizonturile lumii și ale cunoașterii și clasa a VIII-a: Reflecții asupra lumii) permite explorarea unor teme și moduri de expresie diverse, dar și actuale, cu care alții s-au familiarizat încă din anii 1993-1994, fără a fi neapărat o oportunitate pentru succesul la testele internaționale. Extinderea tipologiei textelor (orale și scrise, continue, discontinue și multimodale) impune restructurarea didacticii oralului, pe de o parte, unde noi nu avem o tradiție în ascultarea textelor (deci nu există nici grile de evaluare), dar și 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

contracareze eventualele efecte negative ale multiplicării textelor și a accentului pus pe cantitate/ formă/ tipar textual/ numărul de limbaje/ moduri de expresie implicate prin a valoriza sensul și semnificațiile construcțiilor textuale propuse spre receptare și interiorizare/ conștientizare de valori și atitudini. În acest sens, este mai actuală decât oricând atenționarea lui Tzvetan Todorov – „*Lectura în pericol*”: „*Literatura poate mult. Ne poate întinde mâna când suntem profund deprimați, ne apropie de ceilalți oameni din jurul nostru, ne face să înțelegem mai bine lumea și 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 știință a educației*, EDP, București.

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 și literaturii române. Ghiduri de bune practici*, publicat în *Ghiduri de bune practici*, Editura MATRIX Rom București.

SZEKELY, Eva M. (2009). *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*, Editura Universității „Petru Maior”, Colecția DIDACTICA, Târgu-Mureș.