

CZU: 811.135.1:37.016
ORCID: 0000-0002-4398-7381
DOI: 10.5281/zenodo.3780029

Vlad PÂSLARU
Institutul de Filologie Română
„Bogdan Petriceicu-Hasdeu”
(Chișinău)

”CONSTRUCȚIE”, ”MODERNIZARE”
ȘI ”DEZVOLTARE” CURRICULARĂ
(PARTEA II)

„Construction” „Modernization” and „Curricular Development”
(The second part)

Abstract: The author examines the terminology of the Romanian language and literature curriculum at the latest edition in the context of the concept of linguistic education and that of the theory of literary-artistic education, making interconnections with the concepts of curriculum, competence, pattern, modernization, and development. The promoted lexical assertions derive from the principles of general knowledge and that which is specific to the communicative-linguistic and literary-literary activity.

Keywords: curricular construction, curriculum, curricular development, linguistic education, literary-artistic education, curricular modernization.

Rezumat: Autorul examinează terminologia curriculumului școlar de limba și literatura română la ultima ediție în contextul conceptului de educație lingvistică și al teoriei educației literar-artistice, realizând interconexiuni cu conceptele curriculum, competență, construcție, modernizare, dezvoltare. Aserțiunile lexicale promovate decurg din principiile cunoașterii generale și ale celei specifice activității comunicativ-lingvistice și literare-lectorale.

Cuvinte-cheie: construcție curriculară, curriculum, dezvoltare curriculară, educație lingvistică, educație literar-artistică, modernizare curriculară.

B. CLLR-L

1. *Considerații, obiectii și recomandări principiale*

1.1. *Definiția documentului.* În *Preliminarii* textul este definit corect, ca document conceptual-normativ principal al disciplinei *Limba și literatura română* (LLR) (4, p.1), dar particularizările care urmează îl localizează în sfera didactică, cea a educației, care este principală pentru această disciplină, definită de termenii *educație lingvistică* (EL) și *educație literar-artistică* (ELA), este limitată la competențe, care:

- reprezintă un termen-cheie al formării profesionale, mai puțin al educației școlare;
- nu acoperă întregul sistem de valori-finalități ale EL și ELA, acestea fiind reprezentate de un sistem complex de valori educaționale (cf.: S.Cristea, 1, p. 740), care doar în abordare psihologică sunt desemnate de termenii *abilități, aptitudini, trăsături caracteriale, comportamente, reprezentări și viziuni* (cf.: 10), în abordare pedagogică specifică a ELA incluzând un sistem și mai complex de cunoștințe, capacități, atitudini, deprinderi, abilități, aptitudini, trăsături caracteriale, comportamente, reprezentări, viziuni, concepte etc. (cf.: 11).

Fenomenul reducerii sistemului de valori-finalități ale educației la competențe își are originea în politicile neinspirate ale Comisiei Europene pentru Educație (CEE) (cf.: T. Navracscics, 17), autorii curriculumului național deci n-ar trebui să se conformeze docil acesteia, mai ales că documentele CEE au statut de recomandare chiar și pentru țările membre ale UE, cu atât mai mult pentru țările din zona de parteneriat. Despre caracterul limitativ al întemeierii învățământului general doar pe competențe s-au expus autori notorii, precum S. Cristea (Univ. București), C. Cucuș (Univ. "A.I. Cuza" Iași), A. Ilica (Univ. Arad), I. Negreț-Dobridor (Univ. București), V. Sadovnici (MGY) ș.a.

1.2. Acțiunea de revizuire a textului este definită ca *dezvoltare curriculară*, fiind indicate și motivele dezvoltării: reformularea competențelor specifice LLR, evidențierea atitudinilor și valorilor pe care trebuie să și le aproprieze liceenii, revizuirea unităților de competență, corelarea acțiunilor interdisciplinarității (4, p.1) – la prima vedere, toate plauzibile. Dar niciunul din motivele indicate nu reprezintă rezultatul unor studii praxiologice sau exegeze teoretice, iar pseudo-termenul *unități de competență* deconspiră lipsa oricărei motivații praxiologice sau teoretice pentru o revizuire a documentului posibil a fi recunoscută ca *dezvoltare curriculară*. În particular:

- nevoia reformulării "competențelor specifice LLR" nu este argumentată, ci doar declarată;

- și atitudinile sunt valori; valorile ca atitudini și atitudinile ca valori au fost definite încă în 1998 (13); sistemul de atitudini aferente EL și ELA în cadrul disciplinei LLR a fost prezentat încă în primul model de curriculum disciplinar din spațiul educațional românesc, în 1997 (14);

- așa-zisele "unități de competență" – termen inexistent în pedagogie, nu pot constitui obiect al revizuirii în ediția 2019 a CLLR-L, deoarece acest "termen", respectiv, unitate structurală a CLLR-L, nu este atestat și în alte ediții ale acestuia - or, nu poți dezvolta ceea ce nu există;

- și "corelarea acțiunilor interdisciplinarității" s-a făcut cu mult înainte (cf.: 15; 14; 2; 12), autorii însă au decis că acestea n-ar exista!..

Documentul, apreciază autorii, „realizează o dezvoltare continuă, cu un grad sporit de complexitate și conformă specificului vârstei, a curriculumului gimnazial la limba și literatura română” (4, p.2) – afirmație esențial greșită, deoarece cele două curricula, LLR-G și LLR-L, prezintă (ar trebui să prezinte!) două entități distincte, componentele structurale generale (principiile, teleologia, conținuturile educaționale și metodologia) trebuind a fi (și parțial chiar sunt) diferite: principiile vor impune anumite obiective și finalități, al căror nivel maxim în gimnaziu sunt reprezentările comunicativ-lingvistice și literare-lectorale, iar în liceu – viziunile; materiile de învățare în fiecare clasă gimnazială sunt structurate tematic-cronologic, iar în cele liceale – pe module; în clasele gimnaziale vor predomina metodele euristice, în liceale – cele hermeneutice.

De altfel, CLLR-G (5) nu figurează printre sursele cadrului de referință al CLLR-L (4, p. 1).

Dacă autorii și-au propus să dezvolte *Curriculumul de LLR*, acțiunea lor trebuia să vizeze anumite elemente ale celor patru structuri principale, fără însă să afecteze principiile EL și ELA, care sunt imuabile atâta timp cât nu au fost reconsiderate de știința

pedagogică. Subliniem: *de știința pedagogică* (articole, monografii, disertații) și *nu de către autorii de curriculum!* Aceștia din urmă nu pot depăși – dar nici nesocoti! – cadrul științific al domeniilor disciplinei școlare: lingvistic, semiotic, estetic, teoretic-literar și istoric-literar, pedagogic (conceptul EL, teoria ELA).

1.3. Potrivit autorilor însă CLLR-L a fost elaborat în baza mai multor acte de politici educaționale – nu și a unor concepte și teorii lingvistice, literare și pedagogice, constatăm noi (căci nu este indicată niciuna); a fost corelat cu *procesul de globalizare, internaționalizare, europenizare și tehnologizare* (4, p. 3) – o muncă enormă, deci este incredibil să fi fost făcută de câțiva autori! – nu și cu procesul de dezvoltare comunicativ-lingvistică și literară-lectuală a elevilor din RM la situația demarării activității de dezvoltare a curriculumului – aceste acțiuni indispensabile revizuirii unui document școlar conceptual-normativ fiind substituite cu declarația gratuită „*studiul limbii materne <...> din diverse țări europene*” (4, p. 1). Deoarece Institutul de Științe ale Educației, unica instituție de cercetare pedagogică din RM, n-a pus la dispoziția conectorilor de curriculum rezultatele unor cercetări cu privire la nivelul de dezvoltare comunicativ-lingvistică și literară-lectuală a elevilor din RM, iar autorii CLLR-L n-au publicat lucrări care să valideze studiile realizate „în diverse țări europene”, caracterul formal și declarativ al unor astfel de temeuri de dezvoltare a CLLR-L este evident, precum o demonstrează și următorul exemplu.

1.4. Trimiterea la „modelul Prenski” (2010), care „evidențiază cinci metadepinderi ce ar trebui dezvoltate prin limba și literatura română pentru ca fiecare elev să fie capabil să-și urmeze pasiunile atât cât îi permit propriile abilități” (4, p. 1), precum și recomandarea *Strategiei „Moldova Digitală 2020”* de a „valorifica tehnologiile informaționale și comunicaționale pentru dezvoltarea competențelor lingvistice și literare-lectorale în formarea unui sistem de atitudini, valori și comportamente civice și morale temeinice” (ibid.), te lasă, vorba lui Ion Creangă, „cu lacrimi pe obraz”, căci autorii evită să explice, de ce cele patru deprinderi integratoare, specifice EL și ELA – **înțelegerea după auz, vorbirea, scrierea și lectura** (14, 9, 3) – ar trebui înlocuite cu metadepinderile lui Pensi de dezvoltare a pasiunilor și abilităților generale, și de ce *cunoașterea artistic-estetică, principiul sincretismului artelor, teoria educației artistic-estetice, teoria lecturii, conceptul educație lingvistică, teoria educației literar-artistice* (cf.: 11) și conceptul *didactica artei* (10) – recunoscut la scară mondială (publicat în ediție internațională, medaliat cu argint la Euroinvest, Iași, 2016), de ce *principiul priorității receptorului de artă/cititorului, principiul gradualității creației-receptării, principiul adecvării activității literare a elevilor la structura operei literare* etc. (cf.:11) – reprezentând epistemologia ELA, ar trebui substituite cu recomandările strategiei *Moldova Digitală*???

1.5. Răspunsul se găsește (și) în *terminologia* utilizată de autori: niciuna din motivațiile enumerate pentru revizuirea CLLR-L nu operează cu termenii *estetic, artistic, imagini poetice, cititor, conștiință artistic-estetică, competențe-trăsături-comportamente literare/estetice, receptare artistică, imaginație artistică, gândire artistică, creație literar-artistică* etc. Autorii însă sunt preocupați mai degrabă, așa cum arată frazele generale din *Preliminarii*, „să fie la zi”, preluând idei, concepte sau teorii care li se par moderne, dar care nu au cu EL și ELA decât raporturi nesemnificative. Ei recomandă, de ex., realizarea

interdisciplinarității LLR cu istoria, geografia, educația civică ș.a., dar nici nu pomenesc de *principiul sincretismului artelor*, care reprezintă interdisciplinaritatea ELA ca factor fundamental genetic și implicit.

Și mai dăunător este faptul distorsionării sensurilor unor termeni consacrați. De exemplu:

- „Cadrul de aplicare a acestui document normativ pornește de la familiarizarea profesorilor de limba și literatura română cu prevederile competențelor specifice ale disciplinei, pe care aceștia trebuie să le valorifice” (4, p.3) – competențele nu se valorifică, ci se formează și se dezvoltă; competențele n-au funcție normativă, deci sintagma *prevederile competențelor* este neavenită;

- propoziția „temeiul curriculumului îl constituie principiile învățământului formativ” ar trebui înlocuită cu enumerarea principiilor EL și ELA (vezi, de ex., p.1.4), menționându-se că acestea răspund *sui generis* principiilor învățământului formativ; sintagma *temeiul curriculumului* este colocvială, ea trebuind înlocuită cu *baza conceptuală* sau *epistemologia*; de asemenea, *muncă intelectuală* trebuie înlocuit cu *gândire artistică*; *materie curriculară* cu *conținuturile EL-ELA*;

- prescripția „accentele urmează a fi puse pe formarea deprinderilor de muncă intelectuală, de explorare independentă a materiei curriculare...” (4, p. 4) demonstrează că dezvoltarea gândirii artistice, obiectiv general pentru ELA, a fost substituit cu un obiectiv general al educației intelectuale, precum și că *fără obiective educaționale nu se poate*.

1.6. *Cadrul conceptual* al documentului:

1.6.1. Este aservit culturii comunicării, deci ELA a dispărut. Deși la p. 5 apar termenii *cultura comunicării* și *cultura literar-artistică*, definirea scopului studierii limbii și literaturii în liceu are în vedere doar comunicarea: „Scopul general <...> îl constituie formarea și dezvoltarea la elevi a culturii comunicării, prin stăpânirea resurselor limbii, a culturii literar-artistice, prin cunoașterea/ interpretarea valorilor literare, precum și prin achiziționarea unui instrumentar teoretic aferent activității literar-artistice, a experiențelor lectorale și estetico-literare” (4, p. 3) (subl.n.-VI.P.).

1.6.2. Scopul „derivă din Codul Educației” (4, p. 3), afirmă autorii – nu din teoria ELA, deși art.11 din Cod, la care se face referință, nici nu conține cuvântul *comunicare*.

1.6.3. Raportul *document școlar – legislație&politici educaționale* este înțeleș drept o determinare unilaterală dinspre politic spre educativ. Scopul unei discipline însă nu derivă din actele legislative și politicile educaționale, ci din concepția disciplinei – principiu caracteristic societății cunoașterii. Temelia construcției-dezvoltării curriculare o formează nu factorii politici și manageriali (actele legislative, politicile educaționale și documentele normative), ci cadrul conceptual al disciplinei, care se constituie prin cercetări ale cadrelor epistemologic, teoretic, metodologic și praxiologic. Nu factorii politici și manageriali sunt primari în construcția și dezvoltarea curriculară, ci factori care intermediază știința pedagogică și practica educațională. Altfel spus, nu ministerul formulează scopurile disciplinelor școlare, ci știința pedagogică, dar ministerul aprobă curricula disciplinare, care includ și scopurile educaționale, dispunând astfel atingerea lor în procesul instructiv-educativ – principiu caracteristic societății democratice.

1.6.4. Raportul *disciplină școlară – societate* este de asemenea înțeles greșit, nedemocratic: Nu societatea determină conceptul disciplinei școlare, ci trebuințele de formare-dezvoltare ale educabilului, care, implicit, răspund și demersurilor sociale, inclusiv prin actele de influență educativă din cadrul fiecărei discipline școlare. În acest context, societatea moldovenească, dar și cele europene/occidentale, prezintă mai degrabă un factor descurajator pentru ELA a elevilor, căci e o societate digitalizată tot mai mult, o societate excesiv de pragmatică în detrimentul culturii spirituale, de a cărei formare este responsabilă în primul rând disciplina școlară LLR¹.

1.6.5. Raportul *disciplina școlară – comunitatea europeană/mondială* este tratat iarăși unilateral: Nu principiile CE/comunității mondiale determină concepția disciplinei școlare, ci principiile CE/comunității mondiale trebuie să ia în considerare principiile formării competențelor de comunicare și de formare a cititorului în spațiile etnice, căci educația copiilor din RM se realizează *hic et nunc – aici* (în RM, nu la Bruxelles) și *acum* (în prezentul RM, nu în prezentul Bruxelles-ului).

1.6.6. Afirmația „Cadrul conceptual al Curriculumului la *Limba și literatura* (?) pentru clasele de liceu se edifică pe principiile *EL* și *ELA* și vizează didactica comunicării, didactica lecturii, precum și pe alte principii ale *proiectării-predării-receptării-învățării-evaluării* didactice...” (4, p. 3) este incoerență, producând un carambol epistemic: principiile *EL* și *ELA* nu vizează didactica, ci didactica răspunde principiilor *EL* și *ELA*, la fel cum educația include instruirea, care este obiect al didacticii; respectiv, principiile *proiectării-predării-receptării-învățării-evaluării* nu pot fi separate nici de principiile *EL* și *ELA*, nici de didactica *EL* și *ELA*; receptarea operelor literare se face atât independent, cât și în timpul *predării-evaluării*, iar *învățarea* – la toate etapele procesului instructiv-educativ.

2. **Terminologia** utilizată în document deconspiră și **calitatea** (noutatea, originalitatea) **discursului** autorilor. În CLLR-L aceasta deseori șchiopătează, precum în fraza: „Studiul limbii și literaturii române în liceu este axat pe șase competențe specifice disciplinei, iar învățarea este centrată pe dimensiunile: *cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini* și *valori* ca ansamblu/sistem integrat, ce formează și dezvoltă o competență școlară – toate fiind înțelese ca valori create prin educație” (4, p. 4).

Fraza este semnificativă terminologică utilizată în text, din care conchidem/precizăm că:

a) activitatea de învățare/studiu se realizează nu pe competențe, ci pe sistemul principii-scop/ obiective-conținuturi-metodologii; competențele formate/ dezvoltate prezintă finalitățile activității de învățare/studiu (vezi: S. Cristea, 1);

b) învățarea nu poate fi centrată pe *dimensiuni* – e un termen impropriu *EL* și *ELA*, ci pe principiile didacticii comunicării/didacticii lecturii; cuvântul *dimensiuni* nu poate servi ca termen generic pentru termenii *cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini*,

¹ Comisarul European pentru Educație, T. Navracscics, recomandă doar trei competențe practice: *competența digitală, competența antreprenorială, competența socială* (hotnews.ro, 12.04.19), din care deducem că o disciplină în cadrul căreia se formează valori artistic-estetice, precum LLR, nu mai are viitor.

valori, deci nici învățarea nu poate fi centrată pe dimensiuni – acest termen din matematică se utilizează în pedagogie doar cu sensul de perspectivă/unghi de abordare sau domeniu al educației/cercetării pedagogice: *dimensiunea cunoașterii, dimensiunea formării* etc.;

c) dacă cunoștințele, capacitățile etc. trebuie înțelese ca valori, de ce la această clasă de valori se mai adaugă și entitatea *valori*?

d) competența școlară, așa cum o definește X. Roegiers, prezintă o unitate insecabilă a cunoștințelor-capacităților-atitudinilor (16) – ultimele două – în sens îngust, iar definiția autorilor CLLR-L exclude din competență *capacitatea* și include *abilitățile* și *valorile*; abilitățile însă prezintă o formațiune superioară competenței, iar valorile, precum afirmă cu trei rânduri mai sus înșiși autorii, este termenul generic pentru toate achizițiile școlare.

Definiția „Unitățile de competențe” sunt „achiziții lingvistice și literare care trebuie să fie dobândite de către elevi la finele unității de învățare sau la finele anului de studii pentru formarea competențelor specifice recomandate pentru fiecare clasă de liceu. Aceste competențe servesc și ca elemente/pași în formarea celor șase competențe specifice...” (4, p. 5) reprezintă un alt carambol epistemic, termenii de definire *dobândite* și *elemente/pași* nefiind din aceeași clasă, iar termenul *competențe* apărând și în rol de termen definit, și în rol de termen de definire, ceea ce demonstrează o dată în plus că așa-numitul termen „*subcompetență*”, sau *unitate de competență*, nu poate fi definit, oricât de *competenți* ar fi părinții „*subcompetenței*”, căci nu există o entitate de gândire pe care aceasta s-o denumească!

Și dacă ceva nu poate fi definit, deoarece nu există, care ar fi rațiunea învățării/cunoașterii acestui *ceva*? Poate doar pentru a sumbina adevărata cunoaștere...

Unitățile de conținut, afirmă autorii, sunt „instrumente specifice didacticii lecturii, oralului (sic!) și scrierii...” (ibid.). Precizăm:

a) unitățile de conținut, într-un curriculum, sunt valorile imanente ale educației, și punctum; drept „instrumente” (în stilul colocvial) ale didacticii se prezintă strategiile-metodele-procedeele/tehnicele-formele-mijloacele de predare-învățare-evaluare, precum și activitățile elevilor, prin care sunt abordate unitățile de conținut;

b) știința pedagogică nu înregistrează specialitățile „didactica comunicării orale” și „didactica comunicării scrise”; forma *didactica oralului* este una colocvială, inadmisibilă într-un curriculum, care, ca act conceptual-normativ, nu admite decât termeni științifici.

Achizițiile dobândite de educabili sunt determinate nu de așa-zisele *unități de competențe* – sintagmă inexistentă în lexicul limbii române, dar și în terminologia pedagogică universală – ci de întregul sistem educativ, redat de termenii *principii-scop/obiective-conținuturi-metodologii; competențele formate/ dezvoltate* sunt *finalitățile* activității de învățare/de studiu.

Este neavenită și sintagma „Competențele specifice disciplinei *Limba și literatura română*”, căci disciplinele școlare și cursurile universitare nu au (nu pot avea!) competențe. Doar oamenii își formează-dezvoltă competențe. În context, formula plauzibilă este *Competențele comunicativ- lingvistice și literare-lectorale*.

Despre termenii utilizați în CLLR se pot scrie mai multe pagini. Ne limităm însă la examinarea încă a unui exemplu având valoare principială, celelalte chestiuni fiind sintetizate în concluzii. Este vorba de termenii *operă literară* și *text* (literar), partea a V-a a CLLR-L fiind intitulată *Opere literare și texte recomandate*. Deși titlul sugerează că opera literară, ca unitate de conținut, este diferită de text (literar/metaliterar/nonliterar), peste un rând mai jos speranța este spulberată, textul literar fiind identificat cu opera literară (4, p.32), fapt inadmisibil într-un document conceptual-normativ, a cărui menire și utilitate este să ghideze cadrul didactic în organizarea-desfășurarea corectă (conform principiilor literaturii și pedagogiei artei) a educației literar-artistice a copiilor și elevilor. Or, știința literară modernă face o deosebire netă între operă și text: textul este un produs material, perceput senzorial, care codifică mesajul/valoarea imanentă a operei. Opera literară, deși în cotidian se identifică cu textul (=cartea), reprezintă o entitate prin excelență ideatică, percepută și re-creată exclusiv suprasensibil. Ignorarea de către CLLR-L a acestui principiu constitutiv al artei, formulat acum două sute de ani de Kant (7), demonstrează că autorii documentului n-au înțeles esența receptării-lecturii literare, constând în re-crearea *personalizată* (în baza experiențelor de viață, literare și estetice) (H.-R.Jauss, 8) *a sistemului de imagini artistice*, acesta fiind și factorul-cheie al formării reprezentărilor (cl. I-IX) și viziunilor (cl. X-XII) literare și estetice ale elevilor – valoarea supremă a cititorului elevat de literatură.

3. *Repartizarea orientativă a orelor* preia o tradiție proastă mai veche a programelor de literatură, care aglomerează rubrica cu unități de conținut nesistematizate epistemic, peste care se mai toarnă și o mulțime de titluri de activități de învățare, deși acestea își au locul **într-o rubrică specială** a curriculumului. Dar cea mai mare problemă – în condițiile în care **în curriculum lipsesc obiectivele EL** și ELA, iar autorii nu pornesc de la nivelul real de dezvoltare literar-artistică a elevilor din fiecare clasă, este caracterul arbitrar al timpului didactic repartizat pentru învățarea/însușirea *unităților de conținut* – deci e un curriculum construit pe conceptul învățământului informativ-reproductiv, și nu pe conceptul modern al învățământului formativ-reproductiv, care preconizează distribuția timpului didactic în funcție de nevoile reale de formare-dezvoltare a elevilor fie și doar a celor șase tipuri de competențe specifice, dacă nu se vrea recunoașterea ca valori ale culturii comunicativ-lingvistice și literare-lectorale și a abilităților, trăsăturilor caracteriale, aptitudinilor, comportamentelor, reprezentărilor, viziunilor ș.a.

Peste aceasta se mai adaugă și o mulțime de titluri nereușite de unități de conținut, precum *Statutul de vorbitor cult al limbii române* (4, p. 7) – poate, înțelesul noțiunii de vorbitor cult?; *Sentimentul demnității umane în context național și european* (ibid., p. 7) – e posibil a fi cel puțin examinat acest subiect în 1-2 ore?; *Textul literar și lectura ca ipoteză esențială a receptării* (ibid., p. 8) – de ce ipoteză?; *Conștiința națională în formarea personalității moderne prin valorile limbii și ale literaturii române* (ibid., p. 12) – reiese că personalitatea și conștiința națională ar exista separat. Precum se vede, chiar și prin titluri se poate obține o fetișizare a conceptului EL și a teoriei ELA.

4. **Unitățile de învățare** prezintă același eclecticism ca și în CLLR-G – avansăm deci aceleași obiecții și propunem aceleași recomandări, la care adăugăm:

4.1. Caracterul general al multor activități de învățare, de ex., *lectura hermeneutică, cercetarea* ș.a., în loc să fie indicate elementele adecvate ale acestora pentru atingerea unui obiectiv educațional concret: de ex., *lectura comentată* a unui fragment din operă care prezintă portretul fizic al personajului/atitudinea unui personaj față de altul ș.a.

4.2. Lipsa vreunui concept de structurare a activităților de învățare și a produselor școlare.

4.3. Devierea de la tipologia textelor, acreditată la prima ediție a CLLR, pe care elevii ar trebui învățați să le elaboreze – utilitare, literare (de critică literară, științifice, artistice) și reflexive. Tipologia respectivă, inclusiv principiile de selectare-structurare, a fost elaborată încă în 1997 de un colectiv de cercetători din RM și România (cf.: 14). Ignorarea ei va genera din nou discuții sterile despre operele și scriitorii care merită să fie studiate la lecție.

4.4. Predomină produsele școlare nonliterare, ceea ce este o altă formă de fetișizare a conceptului de ELA.

4.5. Fetșișizarea noțiunilor: *textul metaliterar* pentru răspunsul în scris, plan de idei ș. a.

5. Autorii nu sunt în drept să substituie sistemul de principii de **selectare-structurare a textelor literare** pentru ELA, elaborate de reprezentanții celor două IȘE, din Chișinău și București (14), cu recomandarea doar a trei criterii: axiologic, adecvării la unitățile de competență și ilustrării (?) secvențelor de conținut (?) – unitățile de conținut (textele literare) vor ilustra unitățile de conținut (secvențele de conținut)?

6. **Reperele metodologic** ede predare-învățare-evaluare iau mai multe enunțuri din compartimentul VIII al CLLR-G; prezintă aceleași erori epistemologice, teoretice și didactice, la care se mai adaugă tentativa de a substitui obiectivele educaționale lipsă în CLLR-L prin explicații gen „cu accent sporit pus pe...” (4, p. 37). Autorii CLLR-L însă au pretenția de a fi sistematizat „noile orientări metodice și metodologice, care indică asupra câtorva noțiuni-cheie: *parcurs educațional explicit, structură didactică deschisă, comunicare interactivă, managementul timpului, dezvoltare de competențe, gestionare cu randament a resurselor umane, aplicare conștientă și creativă a tehnologiilor educaționale, realizare a unui feedback nuanțat* etc.” (4, p. 38). Acestea însă nu vor servi formării vorbitorului cult și cititorului elevat de literatură – scopuri avansate de EL și ELA, ci „implementării cu succes a reformei curriculare” (ibid.), deși respectiva reformă nu are loc să fie, căci curriculumul în RM abia e în proces de implementare (1999-prezent). Despre metodologia EL și ELA autorii nici nu pomenesc, în întreg compartimentul despre metodologii nefiind atestate nici o metodă-procedeu/tehnică-formă-mijloc specifice EL și ELA.

Dar discursul metodologic al autorilor își trădează inexistența mai ales printr-un stil patetic gen „valorificarea eficientă a componentelor EL/ELA în epoca modernizării sferelor vieții sociale...” (ibid.), care stipulează că componentele EL și ELA ar fi proiectate nu pentru a forma-dezvolta valori ale culturii comunicative și literare, ci sunt doar valorificate, de parcă nu autorii curriculumului elaborează respectivele componente, ci altcineva, care le pune pe raft, de unde sunt preluate și valorificate.

De asemenea, discursul metodologic nu se va desfășura în contextul procesului literar național-universal și al formării cititorului de literatură, ci „în epoca modernizării sferelor vieții sociale” – un truc eficient să demolezi însuși scopul EL și al ELA.

De aici și utilizarea unei „terminologii” ce nu poate fi numită ca atare decât între ghilimele, ai cărei „termeni” sunt mai degrabă caragialești decât pedagogici: *managementul timpului, gestionarea cu randament a resurselor umane, realizarea unui feedback nuanțat* (ibid.).

Principiile metodologiei ELA, stabilite în contextul cunoașterii artistic-estetice, sunt substituie cu principii metodologice generale, aferente cunoașterii științifice și empirice, principiile evaluării culturii comunicării și culturii literare cu principii generale de evaluare școlară, tipurile de evaluare a dezvoltării comunicativ-lingvistice și literare-lectorale cu tipurile generale de evaluare.

Celelalte elemente ale *culturii comunicării/culturii lecturii* sunt ignorate obsesiv, în favoarea absolută a competențelor, despre care se crede că ar determina chiar „formarea culturii comunicării”, și nu invers, precum este stabilit: cultura este formată din competențe, abilități, trăsături, comportamente, aptitudini, reprezentări/viziuni etc.

Abia la finele textului atestăm câteva noțiuni specifice EL și ELA: lectura cu voce a textelor, recitarea unui fragment/text memorat, dictarea, expunerea, rezumatul, eseul, comentariul (4, p. 43). Și ... cam atât, niciuna din noțiunile indicate nefiind însă prezentate ca elemente componente ale formării vorbitorului cult și cititorului elevat în realizarea misiunii de spiritualizare a propriei ființe, ci în scopul perceperii și înțelegerii „lumii înconjurătoare” (ibid., p.41) – obiectiv al științelor naturii, deci e o metodologie care desființează atât elevul cititor, cât și literatura ca cea de a doua existență umană, suprasensibilă.

„*Metodologia*” propusă (citește: impusă) de autorii CLLR-L culminează prin falsuri menite să satisfacă funcționarii ministeriali și să adoarmă vigilența specialiștilor, precum sunt *raporturile procentuale* pentru formarea-dezvoltarea-evaluarea fiecărui tip de competență (ibid.) sau așa-zisele „*niveluri de competență*” (4, p.42), care nu au fost validate științific și nici aprobate praxiologic, dar impuse instituțional ca valori acreditate, prin CLLR-L deja aprobat și aflat în uz al doilea semestru.

7. *Bibliowebgrafia*, la prima vedere, pare să fie satisfăcătoare unui astfel de document, dar conține implicit un mare risc pentru autorii lui: acela ca unii utilizatori sau/și cercetători să citească și sursele care promovează adevăratele concepte de educație lingvistică și literară, acreditate de comunitatea științifică și probate praxiologic, ele fiind temei conceptual al primei ediții a *Curriculumului de limba și literatura română*, pe care autorii ultimei ediții o ignoră insistent, nerușinându-se însă să preia din ea definiții și pasaje întregi, precum definițiile scopurilor EL și ELA, principiile ELA (4, p. 3).

În concluzie. Deși autorii apreciază CLLR-L ca fiind „dezvoltat din perspectivă normativă și reglatorie”, „în viziune strategică pe dimensiunea conținutală și procesuală a educației lingvistice și literar-artistice în liceu” (4, p. 2), acesta reprezintă în fapt o nereușită epistemică și teoretică, deoarece:

1. Tentativa de reconceptualizare a *Curriculumului de LLR* nu este argumentată praxiologic, teoretic și epistemologic.

2. Textul examinat:

a) ignoră conceptul de curriculum, acreditat de comunitatea științifică;

b) nesocotește conceptele de educație lingvistică și educație literară, acreditate de comunitatea științifică încă în preajma elaborării primei ediții a CLLR, substituindu-le cu idei și recomandări generale;

c) promovează un conglomerat metodologic, ignorând conceptul și structura metodologiilor EL și ELA stabilite;

d) utilizează o terminologie inventată, nevalidată științific, iar terminologia acreditată deseori este utilizată greșit sau distorsionându-i-se sensurile.

CONCLUZII GENERALE

Deja al patrulea secol – de la apariția *Didactica Magna* a lui J. A. Comenius (1657), disciplina școlară cu numărul unu în planurile de învățământ ale tuturor țărilor din lume este în mod constant *Limba și literatura* (maternă). Aceeași poziționare a limbii materne se regăsește și în conceptele educaționale din antichitatea greacă, romană, chineză și ... dacică! Este o clasificare realizată în baza aprecierii care i s-a dat dintotdeauna limbii, literaturii și artelor în cunoașterea, educația și formarea omului, limba ajungând să fie identificată, în sec. I era n., cu însuși Dumnezeu: ...*Cuvântul era Dumnezeu* (Ioan, 1:1). Omul există prin cuvânt și cuvântul, ca realitate și instrument al cunoașterii și educației, îl face să fie om, căci doar prin educație omul devine om, afirma Kant. Iar instrumentul principal al educației este limba maternă.

Tocmai de aceea disciplina *Limba și literatura română* este prima în care se lovește cel mai des, mai crunt și în cel mai subversiv mod – după împrejurări. Și nu există acțiune mai nocivă față de această disciplină școlară decât cea realizată sub umbrela perfecționării și rezultată cu destrucția disciplinei – din rea-voință sau din ignoranță, nu contează, căci ignoranța admisă la perfecționarea unui domeniu fundamental educației tinerei generații oricând are în spate o rea-voință care o ghidează.

Curriculumul de limba și literatura română este documentul conceptual-normativ al disciplinei școlare *Limba și literatura română*, deci este și un document programatic atât pentru formarea specială, comunicativ-lingvistică și literară-lectorală a elevilor, cât și pentru cea cultural-spirituală generală. Calitatea sa de act conceptual și normativ-prescriptiv impune disciplinei școlare, iar implicit și practicii educaționale, un anumit concept, din care educabilii se aleg cu un nivel pe măsură de cultură comunicativ-lingvistică, literară-lectorală și de cultură generală.

Conceptul la prima sa ediție (3, 9) în baza teoriei educației literar-artistice și a conceptului de educație lingvistică, având la origine primul model de curriculum disciplinar din spațiul românesc, elaborat, pre-validat și aprobat de o echipă mixtă de specialiști în domeniul EL și ELA de la IȘPP (precursorul IȘE Chișinău) și IȘE (București) (14), CLLR este primul document școlar nu numai din spațiul românesc, ci și din *întreg sud-estul Europei*, care a instituit efectiv, la nivel conceptual, normativ-prescriptiv și praxiologic, trecerea de la învățământul informativ-reproductiv, centrat pe materii de învățare, la

învățământul formativ-productiv, centrat pe persoana educabilului. În același timp, CLLR la prima ediție este și primul document școlar care proiectează formarea vorbitorului cult pe raportul *sistemul limbii – limba în funcțiune – principiile învățării comunicării culte și formarea cititorului elevat de literatură pe raportul principiile literaturii și artei – principiile receptării literare – principiile învățării lecturii-receptării*.

La ediția a II-a (2006), sub pretextul rău mascat al ”descongestionării”, noul coordonator al CLLR (același și la ediția a III-a și la a IV-a), distorsionează sistemul de obiective ale EL și ELA și conceptul de selectare-structurare a conținuturilor EL și ELA, stabilit în 1997 (14), operează inserții distructive în metodologia EL și ELA; la ediția a III-a (2010) obiectivele EL și ELA sunt omise din curriculum, respectiv, din practica educațională, fiind înlocuite cu inexistentele ”subcompetențe”, acțiunile de destrucție a conceptului, conținuturilor educaționale și metodologiei EL și ELA fiind aprofundate, ca să culmineze la ediția a IV-a (2019), de data aceasta sub paravanul ”dezvoltării curriculare”, cu un conglomerat eclectic conceptual, neaprobat teoretic și nevalidat praxiologic, în care predomină conceptul materialist-vulgar al literaturii și receptării-lecturii și abordarea voluntarist-ignorantă a conceptului de educație lingvistică și a teoriei educației literar-artistice. Sunt comise aceleași erori și realizate aceleași destrucții și față de teoria curriculumului, autorii demonstrând absența unor cunoștințe elementare în domeniu, precum conceptul de curriculum disciplinar și structura acestuia, pe care ei o modifică în mod arbitrar și abuziv în CLLR-19.

În parte, CLLR-19:

- promovează conceptul inexistent în pedagogia universală a educației fără obiective, fapt care nu poate fi calificat altfel decât diversiune ideologică;
- nu se întemeiază pe studiul practicii educației lingvistice-educației și literar-artistice, ignoră studiile care au explorat-o, inclusiv pe acelea care stabilesc nivelurile de dezvoltare comunicativă și literară a elevilor;
 - ignoră conceptul curriculumului de LLR (14, 9, 6, 3);
 - desconsideră intenționat epistemologia EL și ELA, reprezentată de: tipurile de cunoaștere umană, natura metafizică a literaturii și artei (Aristotel, Hegel, Kant), principiul sincretismului artei (Aristotel), natura educativă implicită a literaturii și artei (Aristotel, Schiller, Vianu, Heidegger, Jaus), principiul gradualității creației-receptării artistice (C. Radu), teoria lecturii (M. Corti, U. Eco, P. Cornea), teoria educației artistic-estetice (anii ‘80 sec. XX), principiul adecvării structurii activității literare a elevilor la structura operei literare (N. A. Kușaev), conceptul de educație lingvistică (E. Coșeriu), teoria educației literar-artistice, conceptul *didactica artei* (Vl. Pâslaru) ș.a.;
 - nu ia în seamă principiile de selectare-structurare a textelor literare pentru studiu la clasă, lectură suplimentară și lectură particulară (14);
 - ignoră metodele și procedeele/tehnicile specifice predării-învățării literaturii în școală, stabilite de pedagogia lecturii pe parcursul a patru secole.

Or, în loc să faciliteze EL-ELA, să ofere deschiderile deja construite de știința pedagogică, CLLR-L subminează adevărata cunoaștere și formare comunicativ-lingvistică și literară-lectuală a elevilor.

Are totuși CLLR-19 și niște valori bune de menționat și promovat, iar noi nu le-am luat în seamă intenționat, devenind astfel unul dintre cei care aruncă cu piatra în copacul plin de rod? Bineînțeles că are, altfel n-ar fi nici măcar lizibil. Acestea sunt ceea ce a mai rămas din prima sa ediție, dar neapărat trunchiate: scopul EL și scopul ELA, unele principii ale ELA, cele mai multe din titlurile operelor recomandate, termenii *vorbitor cult, cititor elevat de literatură, cultura comunicării, cultura literar-artistică, scriere/text imaginative, scriere/text reflexive, interculturalitate* ș. a., care doar prin faptul menționării lor într-un document școlar lasă să se întrevadă o rază de lumină în efortul celor chemați să contribuie nu doar la adevărul științific, ci și la învățarea științificității, la asumarea principiilor literaturii și artei și ale receptării-lecturii, la descoperirea caracterului spiritual al limbii și comunicării – valori primare în obținerea prin educație a tot mai multă libertate umană.

Dar autorii CLLR-19 au migrat de la aceste centre de epistemologie a educației spre vechile precepte materialist-vulgare despre limbă și comunicare, literatură și lectură, dovedindu-se refractari atât la cercetările din ultimele decenii din spațiile occidental, general-european și național-românesc în domeniul educației lingvistice și educației literar-artistice, cât și la sugestiile de îmbunătățire a documentului în perioada de preavizare a acestuia. Nu s-a luat în considerație nici măcar propunerea de reformulare a tipurilor de competențe specifice EL și ELA, avansată în cadrul recenziei IFRBPH, încuviințată de forul său consultativ suprem, Consiliul științific. O redăm în continuare pentru a-i da utilitate publică:

Competența specifică generală a EL-ELA: Înțelegerea (pentru liceeni – conștientizarea) identității și unității lingvistice și literare a românilor.

Competența comunicativ-lingvistică 1: Angajarea activă în diverse situații de comunicare, dovedind persuasiune, coeziune și coerență discursivă.

Competența comunicativ-lingvistică 2: Elaborarea unei diversități de texte uzuale, informative, publicitare etc., suficiente satisfacerii tuturor trebuințelor de comunicare generală.

Competența comunicativ-lingvistică 3: Utilizarea conștientă, în actele comunicării generale și specifice, a sistemelor și normelor limbii române.

Competența literară-lectorală 1: Lectura/receptarea (= lectura propriu-zisă), comentarea și interpretarea unei diversități de texte literare reprezentative din folclorul și literatura română și universală.

Competența literară-lectorală 2: Utilizarea în activitatea de lectură a elementelor limbajului poetic și a terminologiei literare.

Competența literară-lectorală 3: Elaborarea/crearea unei varietăți de texte literare analitic-interpretative, reflexive și artistice, aferente culturii lectorale a preadolescentului/adolescentului. Pentru cl. X-XII: a adolescenților/tinerilor.

Sperăm ca această propunere să-i convingă pe autorii CLLR-19 și pe diriguitorii din învățământ, că examinarea în acest studiu preponderent a nereușitelor și erorilor documentului nu reprezintă o rea-voință, ci mai degrabă o manifestare firească a tristeții provocate de degradarea unei valori cu adevărat importante, care a inițiat la prima sa ediție reforma de fond a predării-învățării limbii și literaturii române în școală.

Referințe bibliografice

1. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. I A-C. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
2. *Curriculum de bază. Documente reglatoare/MÎ*; CNCE. Cimișlia: Ed. TipCim, 1997. 69 p.
3. *Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX/MEȘ*; CNCE. Iași: Ed. Dosoftei, 2000. 72 p.
4. *Curriculum Național. Aria curriculară Limbă și comunicare. Disciplina Limba și literatura română, clasele X-XII/MECC*. Chișinău, 2019. 48 p.//www.mecc.gov.md
5. *Curriculum Național. Limba și literatura română. Clasele V-IX/MECC*, 2019. 50 p.//www.mecc.gov.md.
6. *Curriculum școlar: Proiectare, implementare și dezvoltare*. Ch.: Univers Pedagogic, 2007. 450 p.
7. KANT, I. *Critica facultății de judecare*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. 571 p.
8. JAUSS, H. R. *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Editura Univers, 1983. 502 p.
9. *Limbă și comunicare. Curriculum național. Programe pentru învățământul liceal* coord.: VI.Guțu, VI.Pâslaru ș.a.; MEȘ; CE Pro Didactica. Chișinău: Ed. Cartier, 1999. 185 p.
10. PÂSLARU, VI. *Prolegomene pentru o didactică a artelor*. Ediție bilingvă. Chișinău: ProLibra, 2017. 132 p.
11. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ed. a II-a, rev. București: Sigma, 2013. 198 p.
12. PÂSLARU, VI. Goraș-Postică V., Volcovschi M. *Standarde educaționale. Învățăm. gimnazial. Învățăm. liceal. Discipline socio-umane. Proiect*. Chișinău: Lumina, 2002.
13. PÂSLARU, VI., A. Drăguțan, E.Grâu. *Atitudini fundamentale*. Chișinău: Ed. Cartier educațional, 1998. 40 p.
14. PÂSLARU, VI., Crișan Al., Cerkez M. ș. a. *Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX*. Ch.: Știința, 1997. 125 p.
15. PÂSLARU, VI. *Valoarea educativă a interacțiunilor literare*. Chișinău: Lumina, 1985. 112 p.
16. ROEGIERS, X. *Manuel scolaire de developpement de competences dans l'enseignement.*/ BIEF, Departement de science de l'education de l'URL, 1998.
17. hotnews.ro, 12.04.19.