Constrîngeri constitutive şi funcţionale ale unui curriculum universitar de didactica limbii şi literaturii materne

Abordare comparativă. România. Germania. Elveţia

de

MIHAELA SECRIERU

Der Beitrag schenkt eine besondere Aufmerksamkeit den Problematiken der Didaktik der Muttersprache und Literatur indem eine vergleichende Analyse aus drei Ländern: Rumänien – Deutschland – Schweiz vorgestellt wird. Es wird insbesondere darauf eingegangen, welchen Status die unterschiedlichen Fächer Didaktik der Sprache, respektive Didaktik der Literatur als auch das Schulpraktikum in den jeweiligen Erziehungssystemen einnehmen.

Avînd în vedere nivelele decizionale ale proiectării curriculare teoretizate de pedagogul d'Hainaut, încercăm să poziţionăm un curriculum universitar (CU) – şi aici avem în vedere cu precădere CU de *didactica disciplinei limba şi literatura română* (DLLR) – faţă de aceste nivele decizionale şi produsele curriculare aferente lor. Rezultatul acestei opoziţii se configurează conform schema de mai jos:

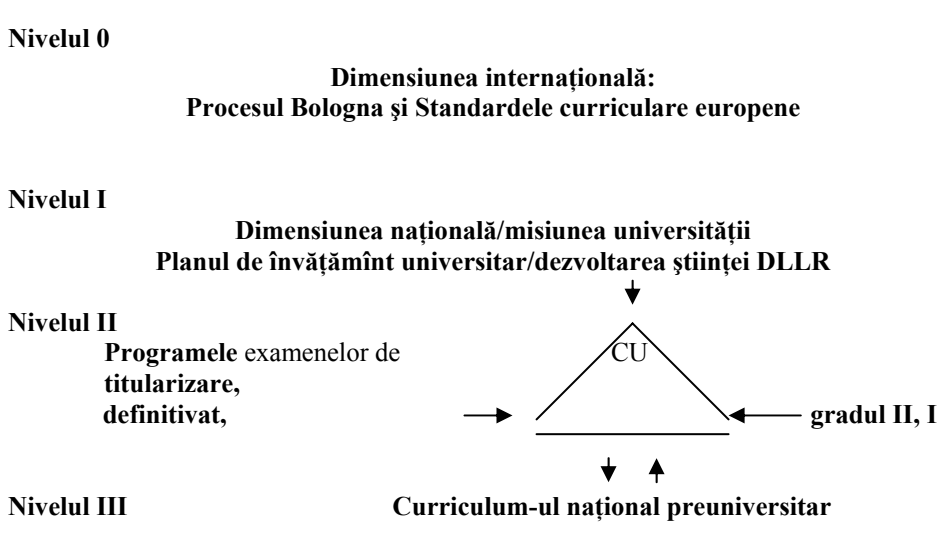

Fig. 1. Curriculum universitar din perspectiva condiţionărilor naţionale şi internaţionale

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

Comentarii

În mod normal, nivelul superior este Nivelul I, nivelul politic şi el a fost teoretizat ca exclusiv național, dar în contextul actual, el se supune unui alt nivel internațional, supraordonat, pe care noi l-am numit convențional Nivelul 0.

Observăm că un curriculum universitar (CU) se află sub presiunea concertată a tuturor nivelelor implicate, dar în mod curent şi real poate influența şi el unele dintre aceste componente, păstrîndu-şi astfel o autonomie relativă față de toate nivelele implicate. Situația specială a unui CU european contemporan este concretizată şi prin faptul că aceste condiționări, de natură calitativă şi cantitativă, identificate de noi, sînt atît internaționale cît şi naționale, fapt care nu a fost pus cu atîta stringență în nici o perioadă anterioară. Vom discuta în continuare toate condiționările rezultate din relația *Curriculum universitar – dimensiunea internațională* şi *națională*, în acest context ierarhizat.

Dimensiunea internațională. Procesul Bologna şi Standardele curriculare europene

Discuția pe care o facem are în vedere mai multe țări europene implicate în studiul de față şi anume România, Germania, Elveția. Această dimensiune este o condiționare, cum am spus cantitativ-calitativă, respectiv pleacă de la forme, dintre care cele mai importante sînt: modularizarea studiilor pe dimensiunile 3-2-3, şi ECTS semestriale şi acționează în direcția ajustărilor de conținuturi disciplinare, în condițiile în care vechile forme erau 4-2-4 şi lipsea sistemul ECTS. De fapt, sistemul ECTS a atras cu sine mai curînd schimbări calitative, credem noi, întrucît este prima strategie care încearcă să unifice problematicile ariilor disciplinare în general şi chiar a disciplinelor universitare în special. Iată cum poate fi explicată mai bine această situație de drept. Din discuțiile cu studenții Socrates, ca program de mobilități studențeşti bazat tocmai pe acest sistem ECTS, am constatat că Facultățile de Litere din universitățile româneşti au o specificitate disciplinară mult prea particulară, în raport cu aceleaşi facultăți din Germania de exemplu. Urmare a acestui fapt, studenții care au dorit să-şi continue studiile în sistemul german, atunci cînd au cerut echivalarea studiilor, în baza sistemului ECTS, au constat că deşi în țară erau studenți în anul al III-lea, la Facultăți de Litere cunoscute şi acreditate, dintre toate disciplinele promovate în țară, aproximativ 24, le-au fost echivalate de comisia germană în baza programelor disciplinelor şi a planului de învățămînt RO. doar 2 discipline, un curs de lingvistică generală şi cursul practic de limbă străină. Interesați fiind şi de gradul de comparabilitate a praxisului de predare din țările menționate, aceeaşi studenți mi-au relatat că au constatat încă de la început deosebiri frapante, mai ales cele referitoare la pluridimensionalitatea canalelor de transmisie a informațiilor: vizual, auditiv, tactil, în timpul cursurilor de la universitatea germană, şi uni-dimensiunea universitară românească, adresarea prin prelegere doar canalului auditiv. Deşi poate părea o dimensiune extrem de particulară

BDD-A1701 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

asupra problemei influenţei Bologna, asupra sistemului românesc, studentul este cel care constată, la nivelul său, dacă schimbările din sistem sînt reale sau doar declarative. De aceea această perspectivă este prima care trebuie avută în vedere atunci cînd se proiectează schimbări. Acest lucru este de fapt un feed-back la întreg procesul Bologna şi trebuie să stea explicit în atenţia universităţilor.

În ceea ce priveşte problematica standardelor educaţionale, fie curriculare, fie profesionale, la nivel universitar european acestea nu au fost teoretizate punctual, circulînd în mediul academic, doar o decodificare de tip standard = reorganizare a conţinuturilor potrivit modularizării Bologna 3+2+3.

Dimensiunea naţională. Misiunea universităţii vs. Planul de învăţămînt universitar vs. Dezvoltarea ştiinţei

Considerăm că sub dimensiunea naţională, la Nivelul II, conform schemei de mai sus, stau aceste alte trei dimensiuni inter-relaţionate, *misiunea universităţii, planul de învăţămînt şi dezvoltarea ştiinţei*, dimensiuni pe care dorim să le discutăm în cele ce urmează.

Misiunea universităţii

Andrei Marga, în lucrările sale de filosofia educaţiei a definit misiunea universităţii ca fiind „conservarea şi înnoirea cunoaşteri" (1996: 183), din această perspectivă orice universitate se află într-o legalitate suficientă. Misiunea Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi, de exemplu, deşi nu este exprimată în Carta Universităţii [sic], o găsim pe site-ul instituţiei, fiind reprezentată printr-un citat din Ştefan Procopiu:

> „…misiunea oricărei Universităţi nu este numai de a răspîndi ştiinţa, dar şi de a ajunge să creeze valori insuflînd vocaţii şi întreţinînd focul sacru la generaţiile care i se prezintă"[1].

Observăm că ambele formulări sînt exprimate în termeni continui, convergenţi de la misiunea internaţională la cea naţională, permiţînd precizarea că sintagma „conservarea şi înnoirea cunoaşterii" ne apare ca termen generic pentru a doua formulare. În termenii formulaţi, în primul rînd un profesor universitar trebuie să valorifice şi tezaurizeze şi să transmită studenţilor întreaga cunoaştere de pînă la el, proces în care este implicată selectarea conţinuturilor, dar să ducă ştiinţa mai departe, întrucît universitatea este avangarda ştiinţifică, iar titularii de discipline universitare sînt cei care au o viziune de ansamblu asupra disciplinei lor şi pot contura noi direcţii de dezvoltare. Raportînd aceste aserţiuni la scopul cercetării noastre observăm că modul în care acţionează misiunea universităţii asupra unui CU este direct, ba mai mult misiunea universităţii mediază între abordările internaţionale şi dezvoltările naţionale curriculare disciplinare. Acest lucru întăreşte scopul cercetării de faţă.

[1] Ştefan Procopiu, după http://www.uaic.ro

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

Planul de învățământ universitar

Relația Curriculum-ului universitar cu această condiționare este cantitativă pentru că stabileşte numărul de ore pe disciplină şi influențează astfel direct selectarea conținuturilor, raportată la resursa reală de timp. Noi vom face comentarii numai pe situația disciplinelor *Didactica limbii şi literaturii române* (DLLR) şi a *Practicii pedagogice* (PP) aferente, disciplinele care ne interesează în lucrarea de față, dar mai ales între țările avute în vedere, lăsînd în subsidiar diferențele de abordare între disciplinele filologice, care interferează în unele țări cu predarea acestora.

Elementele subsumate de această dimensiune:

– resursa de timp vs. selectarea conținuturilor;

– finalitatea studiilor în raport cu timpul acordat disciplinei în discuție;

– existența unor profesori universitari titulari, cu vechime şi experiență şi cu cercetări în domeniu.

Vom avea în vedere toate aceste elemente.

În **ROMÂNIA (RO.)**

Didacticile specialităților se studiază intern specializărilor, în situația noastră DLLR şi PP se studiază exclusiv la Universități, în cadrul Facultăților de Litere. Facultatea de Litere (numită anterior de Filologie), nu disociază prin planuri de învățământ separate între finalitățile *cercetare* sau *învățământ* (sau carieră didactică), şi nici între Limbă/lingvistică vs. Literatură, ca facultăți separate, ci doar între limbi ca specializare A-B. *Didactica specialității*, termen generic sub care se înscrie şi DLLR este o disciplină din cadrul modulului psihopedagogic facultativ, complementar şi suprapus studiului universitar. Acest modul însumează ca pondere doar 5% din totalul orelor de pregătire universitară. El nu se regăseşte în examenul de licență al studentului, modulul fiind considerat absolvit, dacă toate disciplinele din modul au fost frecventate şi promovate de către aceasta/acesta. Din atributul *facultativ* originează prestigiul slab al disciplinei în raport cu prestigiul celorlalte discipline filologice obligatorii. Ponderea mică a numărului total de ore şi, evident, a numărului de ore alocate didacticii specialității, contrastează însă şi cu finalitatea absolvirii facultății pe piața muncii, ea creditînd în principal şi recunoscut oficial, calitatea de profesor a absolventului, majoritatea covîrşitoare a studenților adresîndu-se carierei didactice. Planul de învățământ din anii 2000+ pentru formarea inițială, prevăd la specializările Facultății de Litere studiul DLLR în sem 6, cu 2 ore de curs şi o oră seminar/săptămînă, total 42 de ore, prevăzute cu examinare finală prin colocviu, notat cu 3 uneori 4 credite. Practica pedagogică (PP) este subsecventă DLLR, se suprapune deseori, din lipsă de spațiu orar, peste orarul curent şi se efectuează în sem 7, fiind prevăzută cu aproximativ 4 ore/săptămînă, în total 56 ore/specializare, 112 ore pentru dubla specializare, iar formă de examinare este prin colocviu, notat cu 8 credite. Practica pedagogică se desfăşoară sub

BDD-A1701 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

conducerea unui profesor cu vechime, numit mai nou *mentor de practică pedagogică*, în şcoli de aplicaţie selectate de inspectoratele şcolare şi cu aprobarea acestora. Anul 2005-2006 este ultimul an universitar cînd se aplică acest Plan de învăţămînt şi în cadrul acestei reglementări ne-am desfăşurat cercetarea. Nici noul plan, Bologna, nu schimbă foarte mult datele problemei, însă, aşa cum se poate observa din cele ce urmează.

Începînd din anul universitar 2005-2006, dar cu aplicare efectivă din anul 2006-2007, o dată cu anii de studiu II, după formula Bologna, planul de învăţămînt stipulează la DLLR în sem 4, 2c+2s pe săptămînă, respectiv 56 ore de studiu, prevăzut cu examen şi cu 5 credite. Practica pedagogică este tot subsecventă, în sem 5+6, cîte 3 ore pe săptămînă, total 84 de ore, prevăzute cu forma de examinare prin colocviu notat cu 5 credite. Ca o noutate, întreg modulul se încheie cu un examen tip colocviu constînd în prezentarea unui portofoliu didactic. În mod excepţional la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" acest modul psihopedagogic cu un număr de 30 de credite se va desfăşura în aşa numitele „semestre de vară", suplimentare unui an academic complet (cf. Aprobarea semnatului UAIC/17.03.2005). Modulul acesta se finalizează cu *adeverinţă de absolvire*. În anii 1980 şi următorii pe repartiţiile la şcoli ale absolvenţilor era trecută cf. nomenclatorului de meserii calitatea de *profesor*. Doar în ultimii ani, în litera ei această calitate nu este atribuită absolventului de studii superioare universitare, dar în spiritul ei această calitate funcţionează. Pentru a elimina această contradicţie, MEC prin Ordinul nr. 4343/17.06.2005 hotărăşte existenţa unui al doilea modul, prevăzut tot cu 30 de credite, prin absolvirea căruia se obţine un *certificat de absolvire,* care conferă calificarea pentru meseria de profesor în preuniversitar. Modulul trebuie absolvit pînă la susţinerea definitivatului.

Există însă puncte sensibile care trebuie discutate. Din planul de învăţămînt în discuţie reiese că noul modul pedagogic *este focalizat pe discipline pedagogice generale*, ba mai mult *nu este alocat nici un spaţiu disciplinei specialităţii.* Cf. citäm cîteva discipline: **Managementul clasei**, **Consiliere şi orientare**, **Politici educaţionale**, **Doctrine pedagogice contemporane**, **Managementul organizaţiei şcolare**, **Fundamentele psihopedagogiei speciale**, **Metodologia cercetării ştiinţifice** ş.a.[2] Fiind un modul care survine pregătirii iniţiale

[2] Iată ce discipline am sugera noi pentru modulul II, care ar trebui să fie unul exclusiv al specializării pe domeniul didacticii limbii şi literaturii române: *Bazele ştiinţei Didactica limbii* (*DLLR*), *Proiectarea activităţii didactice la disciplina DLLR. Implicaţiile Reformei învăţământului şi a noului CN în predarea LL., Diferenţe specifice ale predării LLR la nivelele primar, gimnazial, liceal. Predarea limbii române ca limbă străină. DLLR pentru copii cu nevoi speciale şi a copiilor supradotaţi. Didactica universitara a LLR. Fundamentele cercetării în DLLR. Predarea integrată a limbii şi literaturii române. Metode de predare, învăţare, evaluare specifice LLR. Activităţi cross-curriculare specifice LLR. Probleme de terminologie didactica actuală. Competenţele manageriale ale profesorului de LLR* (*Standardele profesionale*). *Cultivarea limbii române -*

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

fundamentale, acest modul care se suprapune peste activitatea la catedră a absolventului ar trebui să conţină exclusiv discipline subiacente didacticii specialităţii, dar observăm că sînt prevăzute a fi studiate discipline pedagogice de bază şi în proporţie aproape insensibilă didactica specialităţii. Aceste discipline fac parte din planurile curente ale facultăţilor de Psihopedagogie şi ştiinţele educaţiei şi de masterat în Psihopedagogie/ştiinţele educaţiei, lucru recunoscut indirect de acelaşi ordin în Art 9. „absolvenţii domeniului de licenţă *ştiinţele educaţiei* se consideră certificaţi pentru profesia didactică prin diploma de licenţă obţinută". Prezenţa numai a disciplinelor de pedagogie generală (cf. *supra*) este redundantă şi cheltuie resursele financiare prin suprapuneri neproductive, pentru că se observă cu uşurinţă tot aceleaşi discipline au fost studiate şi în interiorul modulului psihopedagogic din cei patru ani de studiu şi din aceeaşi perspectivă a pedagogiei generale, nefiind deci eficiente nici în planul profesionalizării didactice a absolventului, fiindcă lui îi revine o mult prea greau misiune, aceea de a face efortul trecerii de la didactica generală la didactica disciplinei, proces care poate dura şi 10 ani chiar în condiţiile unei motivări personale susţinute pentru profesionalizare şi excelenţă.

În legătură cu profesorii universitari titulari, cu vechime şi experienţă, observăm că există un număr de aproximativ 22 de universităţi în RO. care au Facultăţi de Litere şi unde se predă şi Didactica disciplinei. Dintre acestea (cf. Anexe), însă titulari de disciplină sînt doar cinci, ceilalţi profesori avînd disciplina în completarea normei sau sînt profesori pensionari care predau prin contract disciplina, din lipsa specialiştilor. Numărul cursurilor universitare publicate este pentru ultimii 10 ani tot de cinci, iar practica pedagogică prin normarea fracţionară este utilizată pentru completarea normelor. Nu există doctori în didactica disciplinei Limba şi literatura română, titulari de disciplină, în ultimul timp fiind acordate trei titluri de dr. pe dimensiunile complementare ale acestei discipline.

În situaţia statelor federale, **Germania (D.)** şi **Elveţia (CH.)**, ca state federale, cu cele 16 landuri germane şi 26 cantoane elveţiene, fiecare are autonomie cvasi-absolută, (aşa cum se poate constata şi din interviurile L1.-5, vezi *infra*), de unde şi o diversitate recunoscută şi admisă.

În **Germania (D.)**

Avem în vedere cu precădere situaţia landurilor Baden-Württemberg şi Bayern, unde am desfăşurat şi cercetările. În Facultăţile de Filologie, nu există modul psihopedagogic, complementar şi suprapus studiilor universitare, ci există trei mari specializări: Lingvistică (Sprachwissenschaft), Literatură

Principii, metode, procedee. Standarde curriculare în DLLR. Creativitate si tradiţie în predarea limbii române. Baza materiala a disciplinei DLLR - managementul resurselor. Comunicarea didactica. Semiotica şi Pragmatica lingvistica în DLLR. Contribuţii româneşti la DLLR. TIC şi IAO în DLLR ş.a. În condiţiile în care ordinul ministrului este deja publicat, credem că aceste discipline ar trebui să facă parte dintr-un plan de învăţământ pentru studii aprofundate tip master, fapt ce-l vom avea în vedere mai tîrziu.

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

(Literaturwissenchaft) şi specializarea Profesor (Lehramt). Se înţelege clar că această disociere pune accentul pe finalitatea studiului din perspectivă ocupaţională. Această abordare germană pleacă de la constatările fundamental declarate că:

> „Die Mängel in der Organisation des Studiums lassen sich nur beheben, wenn das Ausbildungsziel differenziert wird. Nur ein relativ kleiner Teil der Studenten strebt in die Forschung, während sich die meisten auf praktische Berufe vorbereiten wollen, die eine wissenchatliche Grundlage haben"[3].

(fapt unanim admis şi în RO., dar neevidenţiat în abordările de politică educaţională).

Practica pedagogică se face distinct, timp de un semestru într-o şcoală, din ţară sau din străinătate, timp în care studentul prestează efectiv activitate la catedră şi este retribuit. În Bayern, practica este pregătită prin seminarii specifice fiecărui nivel de şcolaritate.

Specializarea Lehramt este continuată postuniversitar cu o perioadă de 2 ani de profesionalizare, numită Referendariat, într-o instituţie de stat, (Staatliches Seminar für Schulpädagogik, sau Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung), în care paralel cu practicarea la clasă a profesiei, referendarii vin să-şi continue pregătirea de specialitate.

În unele universităţi, profesorii de la Seminariile pedagogice, care au vechime şi experienţă, sînt licenţiaţi, fără doctorat în domeniu, ca şi în RO. Ei sînt invitaţi să predea şi la universităţi, întrucît nu există profesori universitari titulari de disciplină în universităţile observate de noi. Acest fapt justifică alegerea noastră de a includere şi profesorii cu vechime în eşantionul de cercetare şi ancheta anonimă şi rapidă aplicată exclusiv acestui eşantion. De asemenea, nu există preocupări în ceea ce priveşte editarea unui suport de curs personal, deşi există şi această realitate în Bayern, unde universitatea a ajuns la un model performant în conceperea specialităţii Lehramt.

Numărul de ore alocat disciplinei prin planul de învăţămînt este de 2 ore de curs pe săptămînă, timp de un semestru. În acest context, se remarcă şi aici un prestigiu scăzut al disciplinei, acolo unde nu se întîlnesc sincretic mai multe elemente subsumate disciplinei.

---

[3] Cf. lucrarea *Konstanzer Blätter zur Hochschulfragen*, 18-21, Jahrgang VI (1968), Druckerei und Verlagsansatlt Konstanz, Universitätsverlag GMBH, p. 18, unde se vorbeşte de o reformă a învăţămîntului universitar plecînd de la realitatea evidentă că universitatea nu pregăteşte specialişti sau cercetători, pentru că doar o foarte mică parte dintre absolvenţi poate fi asimilată în aceste domenii, dar răspunde nevoii societăţii de profesori, şi această realitate trebuie avută în vedere în organizarea studiilor. Evident, comentăm noi, că specializarea profesor nu exclude cercetarea şi specializarea, pentru că şi această specializare răspunde aceleiaşi misiuni universale a universităţii: *de tezaurizare şi dezvoltare a ştiinţei*. În lucrarea mai recentă, *Das Hochschulsystem in Deutschland*, Herausgegeben vom Bundesministerium fur Bildung und Wissenchaft, Bonn, 1994, scrisă de Hansgert Peisert/Gerhild Framhein, se studiază problema compatibilizărilor naţionale după căderea unificarea Germaniilor.

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

În **Elveția (CH.)**

Didactica disciplinei limba şi literatura maternă se predă atît în universități, cît şi în instituții paralele numite *Şcoli înalte pedagogice*, Pädagogische Hochschule, unde sînt pregătiți profesori pentru toate disciplinele. În universități există titulari de disciplină, de regulă unul pe universitate, asimilat catedrei de specialitate şi acesta poate avea şi alte competențe disciplinare (Schwerpunkt), în care de regulă au şi dr. Pentru orele de seminar, sînt cooptați profesori cu vechime din învățămîntul preuniversitar, fără studii tip dr. în didactica disciplinei Nu există perioadă postuniversitară de referendariat. Numărul de ore alocat disciplinei este de 2 ore curs/săptămînă timp de un semestru, dar există şi alte forme didactice proseminar, seminar etc. Practica pedagogică se organizează ca o „practică mică de 5 ore sub îndrumarea directă a profesorului universitar şi o practică mare de 48 de ore, 24 ore practică observativă şi 24 de ore practică de predare, care nu mai este supervizată de profesorul universitar şi care poate fi echivalată pentru studenții care predau în paralel. Practica la catedră este considerată foarte importantă, fiind singura condiție obligatorie pentru a putea profesa după terminarea studiilor, lucrarea de finalizare fiind necesară doar în condițiile în care profesorul doreşte o definitivare în învățămînt. (cf. L.1.CH., passim).

Dezvoltarea ştiinței

Didactica limbii şi literaturii române

Dacă în ceea ce priveşte selectarea conținuturilor, *zetetica, perenialismul* şi alte sisteme filosofico-educaționale ofereau repere valabile pentru cultură generală şi universală, atunci cînd se vorbeşte de o ştiință precum *Didactica limbii şi literaturii române*, cultura devine de specialitate este aproape exclusiv națională. Ea este văzută cel mai adesea prin prisma achizițiilor şi contribuțiilor ştiințelor primare, limba şi literatura maternă, şi mai deloc prin achizițiile ştiinței însăşi. Noi vom face cîteva considerații din perspectiva ştiinței înseşi şi mai ales din perspectiva didacticii limbii române a cărei situație particulară ne interesează în cele din urmă. Raportul unui curriculum universitar (CU) cu dezvoltarea ştiinței este unul calitativ-cantitativ pentru că impune restricții de selectare a conținuturilor.

Aşa cum am arătat în capitolul alocat discuției evoluției ştiinței *Didactica limbii materne* în România, în cei doar aproximativ 80 de ani de dezvoltare şi prin cele aproximativ 50 de lucrări colective şi de autor s-au cristalizat mai multe direcții de dezvoltare şi cercetare ce pot constitui conținutul general al disciplinei, respectiv dimensiunii *savoir*. Corelațiile dintre concepte şi evoluțiile ulterioare arată că s-au constituit ca subiecte autonome şi majore la nivelul didacticii limbii şi literaturii române următoarele conținuturi:

– *Conceptul de didactica disciplinei, obiect de cercetare şi importanță epistemologică* (*probleme de terminologie ştiințifică*);

– *Contribuții la DLLR. O istorie a DLLR*;

BDD-A1701 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

– Proiectarea activităţii didactice la limba şi literatura română (*unde includem probleme privind curriculum naţional programele şcolare specifice, manualele, proiectarea didactică, schimbările impuse de reforme etc.*);
– Specificul lecţiei de limba română;
– Predarea literaturii (*formarea noţiunilor de teoria literaturii şi tipurile de educaţie formate prin orele de literatură, elemente de istoria literaturii etc.*);
– Predarea gramaticii (*formarea noţiunilor de ortografie, ortoepie, vocabular, morfologie, sintaxa propoziţiei şi a frazei, dialectologie şi pragmatică lingvistică, stilistică etc.*);
– Elemente ale comunicării didactice: didactica oralului, vs. didactica redactării vs. didactica receptării şi a înţelegerii vs. didactica producerii de mesaje lingvistice etc.;
– Metode de predare învăţare specifice limbii şi literaturii române (*descrieri structurale, aplicaţii, avantaje şi dezavantaje ale metodelor*);
– Evaluarea didactică la LLR, (*tipuri şi metode de evaluare aplicate, descrieri structurale*);
– Instruirea programată – model de structurare şi formalizare a LLR;
– Elemente de instruire asistată de ordinator aplicate la specificul lecţiilor de LLR;
– Managementul clasei şi al resurselor la orele de LLR;
– Competenţele profesorului de limba română;
– Dimensiuni ale didacticii limbii şi literaturii române (*predarea limbii române ca limbă secundară – pentru străini şi pentru naţionalităţile conlocuitoare; predarea limbii române copiilor cu necesităţi speciale: cu deficienţe vs. supradotaţi; predarea limbii române la nivel universitar; diferenţe specifice nivelare primar, gimnazial, liceal etc.*);
– Activităţile extracurriculare specifice DLLR (*forme sau tipuri şi importanţa educaţională*);
– Personalitatea elevului în raport cu disciplina (*valoarea constitutiv formativă a disciplinei LLR asupra dezvoltării elevului*).

Didactica limbii şi literaturii germane

În **Germania** (D.) am identificat următoarele teme de cercetare şi de dezvoltare a ştiinţei, pe care le redăm fără o ierarhizare anume:
– Didactica textelor epice (*proză scurtă*);
– Evaluarea la Limba şi literatura germană;
– Didactica textelor dramatice;
– Literatura pentru copii, tineri/adolescenţi;
– Didactica receptării prin scris;
– Didactica receptării prin auz/oral;
– Interpretarea textelor. Intertextualitatea;
– Gramatica pentru şcoala. Predarea integrată;

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

– Noile teorii literare şi predarea literaturii în şcoală;
– Cercetările empirice în didactica limbii şi literaturii germane;
– Probleme de bază în predarea didacticii limbii şi literaturii germane;
– Scrierea creativă;
– Producerea de texte. Scrierea;
– Noi forme de predare a limbii şi literaturii germane;
– Comunicarea didactică în predarea limbii şi literaturii germane;
– Predarea miturilor;
– Structura limbii copiilor;
– Jocurile de rol ca metode sociale de învățare;
– Cum să întrebuințăm oral limba germană;
– Cultivarea limbii scrise. Noile reguli de scriere;
– Competența de lectură față în față cu psihologia lecturii;
– Didactica şi Medien. Filmul şi literatură. A auzi şi a vedea, între text şi imagine;
– Germana ca limbă străină şi educația interculturală;
– Literatura Fraților Grimm;
– Didactica textelor lirice. Aspecte interpretative.

În **Elveția** (CH.), sînt identificabile următoarele subiecte şi direcții de cercetare, cărora le corespund mai multe studii aplicate:
– Planul de învățămînt pentru gimnaziu în cantonul B.;
– Organizarea procesului de predare (*Proiectare didactică. Planuri de lecție*);
– Metode de predare specifice limbii şi literaturii;
– Selectarea conținuturilor în vederea predării;
– Predarea productivă a literaturii (*Lirica. Drama*);
– Hermeneutica textelor didactice. Teorie şi modele;
– Formularea întrebării didactice;
– Media în predare (*de la tablă la computer*);
– Criterii de analiză şi selecție a manualelor;
– Oralitatea;
– Jocurile de rol şi teatrul în gimnaziu;
– Reflecții despre limbă (*gramatica şcolară. Conjunctivul în raport cu alte moduri verbale în manualele şcolare. Principiile de ortografie şi de punctuație. Limbile străine. Abordare contrastivă*);
– Teorii ale comunicării. Limbă şi normă. Limbaj colocvial şi limbaj standard. Vs. limbă literară;
– Evaluarea (*Corectarea textelor. Tipologia greşelilor*);
– Germana elvețiană. Perspective didactice.

Comparînd ca subiecte şi teme de cercetare, observăm că dezvoltarea științei DLLR. a dezvoltat direcții specifice în context european, cum ar fi: *Instruirea programată – model de structurare şi formalizare a LLR*; *Elemente de instruire*

BDD-A1701 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

asistată de ordinator aplicate la specificul lecţiilor de LLR; *Managementul clasei şi al resurselor la orele de LLR*; *Competenţele profesorului de limba română*; *Activităţile extracurriculare specifice DLLR* (*forme sau tipuri şi importanţa educaţională*); *Personalitatea elevului în raport cu disciplina* (*valoarea constitutiv formativă a disciplinei LLR asupra dezvoltării elevului*) ş.a., atrase în obiectul de cercetare a disciplinei din didactica generală. DLLG din D. este mult mai aplicată spre probleme specifice, aşa cum se observă şi din formulări, iar DLLG, CH. are ca specificitate o abordare interdisciplinară, plecînd de la Didactica generală, ceea ce o apropie de abordarea RO. spre didactica specialităţii, ponderea temelor fiind de literatură, ceea ce o apropie de abordarea D.

Din punctul de vedere al posibilităţii de cuprindere a lor într-un curriculum universitar, observăm că aceste subiecte şi teme cu specific evident, fiind relativ numeroase, nu pot fi abordate decît tangenţial într-un curriculum universitar naţional, această specificitate naţională fiind temperată şi de dezvoltarea internaţională a ştiinţei. Resursa de *timp* prevăzută în planul de învăţămînt, în toate ţările avute în vedere, şi despre care am discutat în paragraful anterior, obligă conceptorul de curriculum universitar la o selectare a conţinuturilor pentru timpul real avut la dispoziţie, după criteriile conjugate ale relevanţei, consistenţei, reprezentativităţii şi importanţei practice, fiecare cu motivaţiile aferente.

Operaţii de selectare sînt operate curent de către specialiştii didacticieni, profesori universitari în vederea proiectării unui curriculum disciplinar şi vom constata (*infra*) ce conţinuturi au fost selectate cu preponderenţă, respectiv ce elemente au fost considerate a fi nucleul dur al disciplinei, purtătoare al unei identităţi specifice, în detrimentul altor subiecte, considerate marginale. Vom putea obţine în baza acestei analize un tablou clinic al conţinuturilor **necesare** preponderent studenţilor disciplinei DLLR. Constatările noastre vor viza atît nivelul naţional, cît şi nivelul internaţional cf analizele de curricula universitare din studiile de caz.

* * *

Feed-back-uri sau feed-before-uri consistente vin înspre CU, mai ales RO. şi din partea altor dimensiuni.

Programele examenelor de titularizare, definitivat, gradul II şi I (RO)

Spre deosebire de Germania şi Elveţia, unde studiile pedagogice se încheie, de regulă cu o lucrare, care conferă calitatea de definitiv în învăţămînt dar care nu este obligatorie şi nu interzice practicarea profesiei, în România, există obligativitatea unei lucrări de absolvire, în specialitate de regulă, dar şi în didactica specialităţii şi ulterior un sistem de grade didactice care echivalează cu anumite trepte de profesionalizare, care ridică problema unei perfecţionări continue a profesorului.

În Germania şi Elveţia accederea la anumite cursuri de profesionalizare este de asemenea posibilă şi apreciată, în situaţia promovărilor şi detaşărilor sau concursurilor pentru ocuparea locurilor de muncă. În România, această

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

dimensiune a influenței programelor pentru gradele didactice este relativ externă unui CU., programele amintite fiind produse destinate formării continue, şi fiind emise de regulă de către minister pe baza dezvoltării ştiinței şi a prestigiului lucrărilor în funcție de etapa de dezvoltare instituțională. De aceea aceste programe au un rol de feed-back şi mai puțin de feed-before, pentru profesorul universitar. Programele acestea sînt elaborate de specialiştii nivelului III, ai MEC, care nu sînt de regulă profesori universitari didacticieni, ci specialişti ai şcolii preuniversitare, care cunosc practica predării şi, de aceea, ele corespund cel mai frecvent dimensiunilor *savoir-faire* ale DLLR în literatura de specialitate, vs. componenta forte de tip *savoir* pe care o găsim în Didacticile Limbii şi Literaturii Române, (conform bibliografiei aferente vezi *supra*), în funcție şi de accentul perioadei.

Programa pentru definitivat şi gradele didactice II şi I RO. prevede şapte mari teme [de fapt opt, cum vom vedea, prin repetarea numărului VI.], organizate modular:

I. *Curriculum Național şi Curriculum Local*;
II. *Tehnologia instruirii la limba şi literatura română*;
III. *Proiectarea* (*conceperea*) *activităților didactice la limba şi literatura română*;
IV. *Variante şi tipuri de lecții şi proiectarea acestora* (*în gimnaziu şi liceu*);
V. *Forme de învățare extraclasă şi în afara spațiului şcolii*;
VI*. *Strategii şi tehnici de predare-învățare privind…*;
VI. *Analiza critică* (*evaluarea*) *programelor şi a manualelor şcolare în uz*;
VII. *Probleme privind evaluarea*. (OMEN, 3442/2000).

Observăm că toate aceste teme sînt preponderent tratabile din perspectiva teoretică a didacticii generale, doar unele cerințe incluse la sfîrşitul enunțurilor făcînd trimitere la aplicații. Modulul VI* este preponderent focalizat pe specificul disciplinei, dar prezența asteriscului nu ne permite să înțelegem care este situația lui specială, fiindcă programa nu oferă explicații. *Tematica* propusă pentru gradul didactic I reiterează caracterul subsecvent al didacticii limbii şi literaturii române în comparație cu ştiințele limba şi literatura română, Didactică generală. Cf. *Studiul monografic al unei reviste literare* (*al unui curent literar*) *cu implicațiile metodice de rigoare*. *Relevare particularităților stilistice ale textului literar* (*romantic; clasic; simbolist; expresionist etc.*). *Aplicații metodice*. (OMEN, 3442/2000).

Raportînd aceste inventare la inventarul didacticilor universitare aşa cum a fost înregistrat în secțiunea *Dezvoltarea ştiinței…* (*supra*), observăm că deşi există o corespondență optimă între teme şi de abordări, de o parte şi de alta, aşa cum am mai spus, una dintre limitele didacticilor în discuție este abordarea problemelor din perspectiva preponderentă a teorie generale fără a face un salt suficient de clar spre discutarea problematicii speciale a limbii şi literaturii române din perspectiva didacticii speciale, aplicate.

BDD-A1701 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

Un Curriculum Universitar însă ar trebui să fie util şi formării continue, cel puţin din considerentul că, în RO. gradele didactice universitare se susţin exclusiv în cadrul formal al universităţii, iar profesorii chiar cu experienţă se îndreaptă întotdeauna şi spre curriculum universitar ca promotor al direcţiilor noi de dezvoltarea a ştiinţei, deci CU trebuie deci să depăşească prin informaţie cadrul restrîns al formării iniţiale.

O noutate privind această abordare comună o aduce în opinia noastră *Programa* pentru „titularizare" „concepută astfel încît să răspundă schimbărilor intervenite în activitatea didactică din perspectiva noii abordări curriculare a disciplinei limba şi literatura română în gimnaziu şi învăţămîntul liceal" (OMEC, 5287/2004). Competenţele vizate sînt axate pe acţiuni de tip aplicativ.

Numărul modelelor creşte la 11 şi sînt în proporţie majoră altele cf.

1.*Curriculum şi proiectarea didactică*;
2. *Strategii didactice utilizate în procesul de predare-învăţare-evaluare la disciplina limba şi literatura română*;
3. *Didactica lecturii*;
4. *Didactica limbii române*;
5. *Didactica oralului*;
6. *Didactica redactării*;
7. *Evaluarea rezultatelor şcolare în concordanţă cu obiectivele şcolare*;
8. *Comunicarea – mijloc al interacţiunii educaţionale*;
9. *Managementul clasei*;
10. *Curriculum la decizia şcolii*;
11. *Conţinuturi*. (OMEC, 5287/2004).

Plasarea la distanţă a temei 1 şi 10 ambele referitoare la curriculum şi a suplinirii didacticii literaturii prin subsecvenţele sale abordate atomist (oralitate, lectură, redactare) fac din acest program oprimă încercare în a suprapune idealurile reformei cu cerinţele intrinseci ale disciplinei.

Literatura de specialitate oferită însă ca bibliografie este săracă în a acoperi tocmai aceste noutăţi de aceea candidatul trebuia să facă efortul de a suplini lipsa lecturii de specialitate cu propria abordare, factor frenator sau chiar distructiv al succesului. Paradoxal şi nedrept reforma începea cu absolvenţii facultăţilor, mai puţin pregătiţi didactic, cum am văzut prin ponderea orelor (limita temporală) şi prin inventarul conţinuturilor de specialitate (limită cantitativă) cf. *supra.*

Problema: cît din complexitatea sistemică a didacticii disciplinei trebuie să cunoască un student sau un profesor novice, nu poate fi tranşată însă, după cum am observat din analiza acestor documente.

Curriculum naţional preuniversitar

Pentru a aprecia corect care dintre componentele unui curriculum preuniversitar de limba şi literatura maternă (conţinuturi, metode, obiective, principii, evaluarea etc), impun sau condiţionează, calitativ sau cantitativ, un

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

Curriculum Universitar, trebuie să reamintim succint componentele subsumate de acesta. Figura următoare sugerează cu o putere explicativă mai mare intercondiționarea acestor elemente:

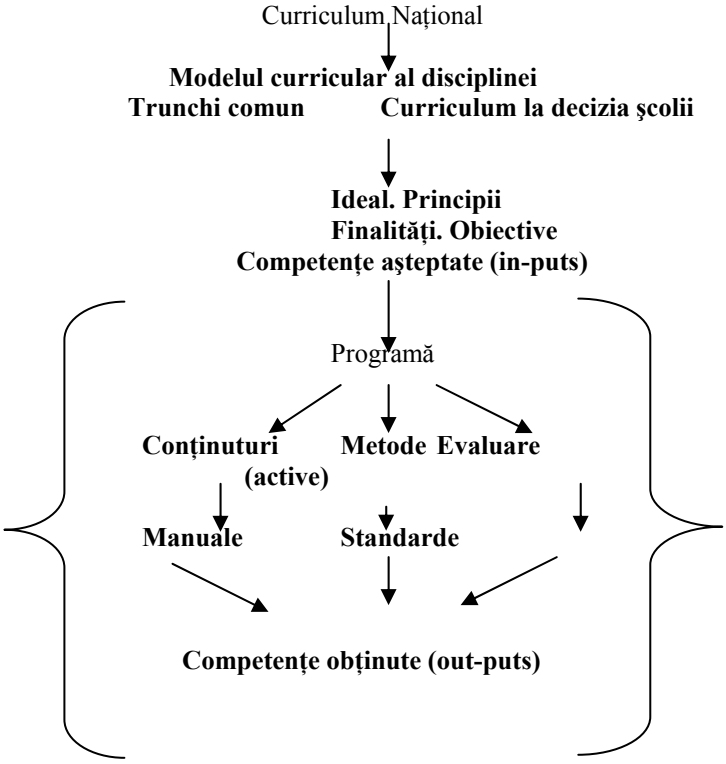

Fig. 2. Modelul curricular preuniversitar al Limbii şi Literaturii Materne

Şi în analiza aceasta avem în vedere curricula preuniversitare din toate cele trei țări, RO., D., CH.

România (RO)

Primele considerații privind necesitatea unui nou curriculum național au avut ca punct de plecare *reforma conținuturilor* cuprinse în programele şcolare, în sensul reformării punctuale a planurilor de învățământ prin eliminarea acelor texte literare în principal prea impregnate de ideologia socialist-comunistă. Aşa cum se prezintă în momentul actual programele şcolare, numite cu sensul restrîns al termenului *curriculum,* ele vizează ca structură, atît la gimnaziu, cît şi liceu următoarele dimensiuni:

I. Obiective/ Competențe/ Valori şi atitudini
II. Conținuturi
III. Metode
IV. Evaluare

BDD-A1701 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

În mod normal un CU. trebuie deci să urmărească şi el să formeze studentului competenţe de cunoaştere şi de lucru în interiorul acestor dimensiuni.

Obiective/ Competenţe/ Valori şi atitudini

Acestea sînt, conform reformei curriculare, la gimnaziu: *producerea şi receptarea de mesaje scrise şi orale*, la liceu, adăugîndu-se o dimensiune mai rafinată şi mai pragmatică în acelaşi timp de *adaptare la situaţia de comunicare, de interpretare critică a mesajelor şi de receptarea a literaturii ca valoare estetică şi culturală.*

Conţinuturi

Deşi se recomandă o abordare integrată în specificarea conţinuturilor se păstrează cele două dimensiuni fundamentale: literatură, limbă/comunicare, cu zone de întrepătrundere pragmatică, semiotică, hermeneutică etc.

La literatură o noutate este şi redistribuirea tematică a conţinuturilor literare, de exemplu la liceu, în clasele a IX-a şi a X-a există temele: *Lumea cărţilor, Ficţiune şi realitate şi Literatura şi celelalte arte,* segmentate în teme mai mici: *Adolescenţa, Joc şi Joacă, Familia, Şcoala, Iubirea, Aventură şi călătorie, Lumi fantastice, Scene din viaţa de ieri şi de azi, Confruntări etice şi civice, Personalităţi, exemple şi modele*.

Analizînd statistic numărul operelor literare, care apar consemnate în manuale şi pe care în mare parte un profesor le predă unui elev de-a lungul şcolarităţii lui gimnaziale şi liceale, am constatat că există următoarea cuprindere, în funcţie de manualul ales:

Clasa a 5-a între 15 -26	clasa a IX-a, aproximativ 100 de texte, autori, opere
Clasa a 6-a, între 16-17	clasa a X-a, 78 de texte, autori, opere
Clasa a 7-a între 12-13	clasa a XI-a, 93 de texte, autori, opere
Clasa a 8-a între 11-17	clasa a XII-a, 30 de texte, autori, opere

În total se face trimitere la un număr aproximativ de 350 de texte suport, opere, autori. Fiind consemnate în programa preuniversitară, ele nu pot fi ignorate de cea universitară, fiecare dintre aceste conţinuturi literare purtînd un mesaj estetic, cultural, moral-civic şi fiind totodată suport şi pentru formarea, consolidarea unei noţiuni de teorie şi critică literară şi a unei /unor noţiuni de limbă, slujind atingerii sau consolidării unui/unor anumit obiectiv/e în special cognitiv.

Privitor la dimensiunea *Limbă şi comunicare* se urmăresc două coordonate ale limbii: *normativă* şi *funcţională*, privite din punctul de vedere al celor 2 dimensiuni specifice ale limbii, orală şi scrisă, bazate pe nivele inte-relaţionate ale limbii. Cea orală vizează elemente de retorica primară a dialogului, iar cea scrisă vizează abordarea textelor funcţionale şi non-funcţionale.

Analizînd statistic numărul noţiunilor de meta-limbă/lingvistică, care apar consemnate în programe le gimnaziale şi liceale, am constatat că există următoarea cuprindere:

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

Clasa a 5-a şi a 8-a aproximativ 200 de enunţuri titlu, de părţi de vorbire, funcţii sintactice (care sînt şi ele prezentate apoi din punct de vedere conceptual şi taxinomic şi presupun pentru a fi descrise utilizări ale altor noţiuni de metalimbă), completate eventual mai ales în clasele a IX-a – a XII-a, cu noţiuni de sintaxă stilistică. Putem afirma că, din punct de vedere calitativ, în ceea ce priveşte conţinuturile de limbă în programele gimnaziale RO, completate cu anumite capitole din liceu sînt reiterate aproape toate conţinuturile pe care le găsim în Gramatica Academiei, ed. 1966, de exemplu, [tratate din perspectiva a ceea ce elveţienii numesc *vulgarizarea ştiinţei*, iar în literatura noastră de specialitate *popularizarea ştiinţei*] şi buna lor învăţare din gimnaziu asigură în proporţie de 100% baza necesară în facultate, întreaga gramatică şcolară fiind asimilabilă unei curs tip *Introducere în limba română contemporană,* [toate cursurile străine de tip introductiv reţinînd tocmai această bază a sistemului gramatical al limbii].

Ambele discipline. Limba şi literatura sînt slujite de *concepte operaţionale*, de istorie, teorie şi critică literară: în jur de 40 la gimnaziu şi de aproximativ 100 la liceu, care le rafinează şi pe cele din gimnaziu (cf. nota 7 subsol).

Afirmaţia că există o relativă independenţă a profesorului în selectarea conţinuturilor şi că nu se doreşte o abordare ştiinţifică, ci una comunicativ funcţională, ar însemna în fapt renunţarea la formarea de noţiuni ştiinţifice de limbă şi literatură, renunţare care nu are loc de facto, ba mai mult prin complexitatea lor trec în prim planul atenţiei şi învăţării elevului. O reală abordare comunicativ-funcţioanlă, înseamnă de fapt vehiculare de noţiuni, dar pentru a fi vehiculate, ele trebuie mai întîi formate, de unde viciul de circularitate, prin care se presupune că într-un anume fel elevii posedă noţiuni pasive de teorie literară şi a limbii care aşteaptă doar să fie activate, ceea ce e total inexact. Apoi *curentul excelenţei* caracterizează întreg corpul profesoral RO, ceea ce a dus chiar la o rafinare atît de puternică a domeniului literaturii în liceu, în special, [dar din observaţiile noastre am constatat că el începe chiar din şcoala primară!] încît au fost aduse în şcoală peste prevederile programei cele mai noi teorii narative[4].

[4] Aşa cum au recunoscut-o artizanii reformei deja, prima etapă, consumată imediat după revoluţia din 1898, a fost dezideologizarea programei de literatura română, respectiv excluderea din manuale a acelor texte care erau puternic impregnate cu noţiuni comuniste şi socialiste. A doua etapă a fost una de fond şi a fost în mare parte reglementată de multele programe şcolare care au fost emise de la declanşare reformei pînă acum. Este vorba de re-ordonarea conţinuturilor (ordonate după principiul istoric) după principiul tematic; selectarea conţinuturilor: de la texte exclusiv din „literatura frumoasă" la texte funcţionale şi texte literare, schimbarea accentului de pe predarea excesiv teoretizantă a gramaticii, la predarea funcţională etc. Cînd s-a vorbit de re-modelare, conceptorii de curriculum au avut în vedere restructurări sistemice corelate – în care toate elementele implicate să consoneze. Profesorul de limba română ocupă în acest sistem re-modelat un loc important. Recunoscînd imposibilitatea fizică şi în timp util a unei re-formări profesionale a întregului corp profesoral românesc, Ministerul educaţiei a încurajat diversele organisme, guvernamentale şi neguvernamentale să se implice în acest proces. Gradul de implicare este nelimitat şi modul de organizare a acestora a permis creativitate maximă. Modelele iterate au fost

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

scoţiene, franceze, englezeşti, exclusiv occidentale, iar programele au fost manageriate de CEDU/Educaţia2000+, Soros, Consiliul Britanic, Euroed, CCD-uri etc. Conştientizaţi de rolul lor în sistem, mai entropic şi mai deschis comunicativ, profesorii înşişi au început să se „reformeze". Impactul şi servitutea formării iniţiale şi continue prin perfecţionări patronate de universitate s-a diluat, prestigiul metodicilor scrise de specialişti, universitari ca lucrări de sinteză, canonice într-o oarecare măsură, foarte mică de altfel de asemenea, încît universitatea nu s-a constituit într-o limită academică. Din autori de articole, publicate în Gazeta Învăţămîntului, Revista de Pedagogie şi în alte cîteva reviste, postură unică între anii 1946-1998, prin care cadrele didactice îşi ipostaziau experienţa directă la catedră, profesorii şi chiar învăţătorii au început să devină ei înşişi autori de ample lucrări, pe care le-au lansat pe piaţa avidă de informaţii ori de unde acestea ar fi venit. Acest lucru a schimbat major statutul profesorilor în sistem. În contextul lansării oficiale şi a unui nou tip de axiologie prin fişa postului şi alte documente colaterale, prin care profesorul este evaluat nu numai ca practician la catedră, ci şi ca teoretician şi cercetător al fenomenului didactic, duce personalitatea profesorului spre altă epistemă, calitatea de om de ştiinţă fiind probabil un ultim bastion de cucerit. Acest fapt a creat cadrul propice unor manifestări la scenă deschisă a profesorului, care depăşeşte catedra pentru a participa la sesiuni de comunicări ştiinţifice sau pentru a organiza el însuşi astfel de manifestări sau iese din tiparul previzibil al perfecţionării competenţelor didactice prin grade didactice pentru a se adresa perfecţionării exclusive a competenţelor ştiinţifice prin doctorat. Miza – gradaţiile de merit, punerea la adăpost faţă de efectele restructurărilor prin descreştere demografică, ridicarea nivelului profesional şi ridicarea nivelului ştiinţific în predarea la clasă. Profesorii propun în acest context, lucrări ample tip volum, abordări holistice, pe care le denumesc „manuale", care sînt de fapt manuale ale manualelor sau para-manuale – „compendii" sau „instrumentare", ori conţin multiple subtitluri descriptive ale conţinuturilor tratate care vizează în special punctele fierbinţi ale evaluărilor naţionale: capacitatea şi bacalaureatul, mai puţin accesul la facultate care a desfiinţat admiterea prin examene. În afara faptului că aceste lucrări sînt şi o reacţie de răspuns la posibila creativitate prea mare a SNEE-ului care poate propune subiecte inedite, ele sînt şi lucrări care atestă existenţa unui curent competitiv, un curent al „excelenţei" i-am putea spune, în interiorul căruia profesorii-antrenori aruncă în ringul examenelor concurenţii-elevi, pregătiţi special pentru a confirma valoarea antrenorului. Ce facem atunci cu noul curriculum naţional, cu prevederile acestuia şi cu dimensiunea fundamentală de care aminteam la început privind descongestionarea cantităţii în favoarea asigurării calităţii, în alţi termeni, puţin şi bun? Cele relatate pînă aici nu contravin reformei, ci putem spune sînt chiar în spiritul ei. Privind însă la conţinuturile vehiculate în interiorul lucrărilor observăm o altă dimensiune a ideii de excelenţă. Ne referim aici la o două lucrări destinate pregătirii bacalaureatului, pe care le vom analiza comparativ. Este vorba de lucrarea *Limba şi literatura română. Concepte operaţionale. Teste pentru examenul Naţional de bacalaureat,* autori Florin Ioniţă, Gheorghe Lăzărescu, Adrian Săvoiu şi Florentina Sâmihăian, între care recunoaştem şi artizanii reformei, lucrarea fiind tipică pentru tipul dorit de viziune reformistă şi lucrarea *Hermeneutică şi naratologie aplicată*, Ed. Eurocart, Iaşi, 2003.din colecţia „Bacalaureatul reformei" autoare Emilia Boghin şi Lăcrămioara Vulpeş. Ambele lucrări îşi argumentează demersul de a propune lucrarea liceenilor prin cerinţele programei de bacalaureat. În lucrarea care corespunde viziunii oficiale avem un inventar de concepte de aproximativ o sută de termeni, între care sînt iteraţi atît termeni cunoscuţi elevilor din perioada gimnazială, cum ar fi: *enumeraţie*, *comparaţie*, *episod, dramă, acţiune, epitet, metaforă, nuvelă, poezie, povestire, personaj, rimă, tablou, titlu* etc şi termeni care sînt predaţi în liceu, cum ar fi *sens denotativ/conotativ, oximoron, postmodernism, lirism subiectiv/obiectiv, secvenţă narativă/poetică* etc, impresia care se dă prin parcurgerea acestei liste şi aplicaţiilor conceptelor la diverse opere este aceea a potenţării principiilor pedagogice de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex, de la unitate la diversitate etc într-un continuum firesc al cunoaşterii. Referindu-ne acum la a doua lucrare facem o primă observaţie în aceea că vechea sintagmă a teoriei literare subiacentă vehiculării multor concepte iterate mai sus, amalgamate discret cu elemente de poetica textului a fost sublimată

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

în cele două concepte total noi pentru învățământul liceal românesc – care nu le re-cunoaşte de altfel ca discipline de învățământ în aria curriculară a ştiinţelor predate: hermeneutică şi naratologie. Deşi autoarele clarifică elevilor sensurile termenilor, acest lucru nu e suficient pentru instaurarea lor ca discipline de drept ale liceului. Iată care sînt „conceptele operaționale" pe care le propun autoarele: *dieceză*, *narator şi naratar, extradiegetic, intradiegetic, homodiegetic, autodiegetic, omniscient, uniscient, colportor, secund, creditabil, exprimat, implicat, dramatizat, virtual, neimplicat, obiectiv, trădat, interesat; funcțiile personajelor sînt de acțiune, de interpretare, opționale, de reprezentare*, completate după V. I. Propp cu toate cele 31 de funcții teoretizate de acesta (cf pag 19-209, apoi se vorbeşte de *triplicare, climax, autoclimax, personaj protagonist şi antagonist, plat, rotund, bidimensional, tridimensional, reflector, dedublat, persoană şi personna, raisonneur şi alter ego, temă, remă, ramă, tramă, de holomorfism, hipotext, hipertext* şi *paratextualitate,* de *contratitlu, de motivarea operei de artă, compoziționlă, anticipativă, realistă, estetică, de motivul indumentului,* de *cronotop, interfață, acronie, soteriologie, topos, exitus ş. a*. Autorii citați pentru a susține cu argumentul autorității şi prestigiului cele susținute, justificîndu-se indirect gradul înalt de conceptualizare ca necesitate a unei ralieri sincronice la teoriile narative moderne sînt: W. C. Booth, Rousset, Starobinski, Proust, W. Kayser, Stanzel, R. Barthes, Joop Sintwelt, V. I. Propp, Antti Aarne, M. Butor. G. Genette, N. Manolescu, Northrop Frye, Norman Friedmann, Boris Tomasewski, I. M. Lotman, M. Bahtin, V. Sklovski, G. Durrant, Roger Caillos, U Eco ş.a. Continuum-ul firesc al gimnazialului evoluat în rafinări mai puțin spectaculoase în liceal, propus şi păstrat de lucrarea anterioară este rupt aproape total aici şi reinstaurat pe baze extrem de noi. Fără a da o soluție privitoare la ceea ce se întîmplă în învățământul preuniversitar/liceal din perspectiva legitimă sau nu a pregătirii bacalaureatului şi dacă este bine sau nu, preferăm să semnalăm doar implicațiile posibile ale unei astfel de abordări, legitime în contextul libertății absolute a profesorilor de a vehicula atîtea concepte şi atît de sofisticate cîte îi permite nivelul clasei la care predă.

- Obervăm mai întîi o exacerbare a excelenței care surmontează chiar nivelul universitar, conceptele în cauză sîntem convinşi că au fost asimilate de autoare la cursurile de literatură universală şi comparată a universității absolvite şi transferate cu firesc altruism spre iluminarea elevilor şi dezmărginirea granițelor spre nivelul preuniversitar.
- Legat direct de aceasta, credem că propagarea acestei practici la nivel preuniversitar inculcă ideea că şi la liceu se poate preda ca la universitate, chiar dacă nu toți elevii cărora li se predă au deprinderi de bună practică de exprimare în scris şi oral în limba maternă şi capacitatea de a înțelege, internaliza şi vehicula conceptele de mai sus (cf. curbei lui Gauss). O înțelegere aproximativă de către elevi a acestor concepte nu este o soluție acceptabilă.
- Pe de altă parte prezența în amfiteatre a tot mai mulți studenți cu varii pregătiri din liceu nu ne dau certitudinea că această exacerbare a excelenței chiar aduce în băncile universităților rafinații mînuitori ai aparatului hermeneuticii literare, capabili să atingă şi să producă şi mai rafinate supraconceptualizări terminologice.
- Lectura unor lucrări redactate de elevi la examenul de bacalaureat care chiar vehiculează aceste concepte de către membrii comisiei de evaluare a lucrărilor de bacalaureat pot stîrni reacții contradictorii: unii profesori vor fi impresionați de „aticismul" limbii elevilor şi vor supraevalua lucrările, fapt dorit de profesorii propunători ai practicii, alții se vor prevala de limitele programei şi nu vor puncta sau chiar vor penaliza candidații, în virtutea acestei prerogative, spre frustrarea profesorilor şi elevilor „nedreptățiți".
- Condamnînd cu vehemență acest curent subteran al excelenței ar însemna, se pare să te opui însuşi progresului, mersului înainte al societății care se ştie virtual totdeauna are un eşalon de avangardă. Asistînd şi căutînd să te conformezi acestuia înseamnă să-l legitimezi şi să fii de acord cu această competiție şi provocare totodată, în care în mod progresist doreşti să te înscrii. Orice alegere ai face ca profesor de limba şi literatura română sau chiar dacă nu faci nici o alegere tot eşti implicat

BDD-A1701 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

Înlăturarea oricărei dintre aceste noţiuni, în momentul actual poate apărea ca o regresie şi nu ca un progres ireversibil, de aceea se păstrează această abordare şi în întindere şi în profunzime. Prestigiul valorilor naţionale selectate pentru a fi studiate în gimnaziu şi liceu în detrimentul programei, de către profesorii înşişi, acţionează credem ca un factor frenator al calităţii în favoarea cantităţii.

Metode

Noul curriculum naţional românesc sugerează şi căi, modalităţi sau metode de abordare la rubrica exemple de activităţi de învăţare. Sugestiile sînt elemente de noutate faţă de programele anterioare, fiind forme sociale în general şi axîndu-se pe ceea ce se numeşte *gîndire critică,* dar o pondere foarte mare o ocupă *exerciţiile.*

Evaluare

În preuniversitar gimnazial există un document incorporat programei numit *Standarde curriculare de performanţă*, care s-a rafinat în documente ulterioare de evaluare cu bareme extrem de punctuale.

În **D.**

Documentul oficial, al şcolilor preuniversitare este emis de Guvernul federal şi de miniştrii celor 16 landuri. Fiecare land îşi construieşte în baza documentului emis de nivelul III, de politică naţională a educaţiei, propriul plan (*Allgemein bildendes Gymnasium*).

Obiective

În partea de prezentare sînt consemnate scopurile învăţămîntului gimnazial din perspectiva elevului, să dobîndească: *competenţe personale*, *competenţe sociale*, *competenţe de metodă* (*ca mod de a aborda lucrurile*), *competenţe disciplinare*. Aceste competenţe sînt văzute din perspectiva conţinuturilor lor disciplinare, iar precizarea acestor conţinuturi constituie substanţa obiectivelor de formare-standard (*Bildungsstandards*).

În ceea ce priveşte limba germană, competenţele sînt:

1. de limbă /scrisă şi vorbită (*Sprachkompetenz*)
2. culturale (*Kulturelle Kompetenz)*
3. de construire a unei personalităţi armonioase (*Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung*)
4. de metodă de a învăţa (*Methodenkompetenz*)

în această problemă a „excelenţei" pentru că o dată produsă ea vizează pe toţi actorii actului didactic din interiorul disciplinei.

- O ultimă remarcă vizează reflexia asupra faptului că în căutarea noului, vechile *analize literare*, rafinate pînă la transformarea lor în *comentarii literare* au primit o nouă re-rafinare devenind *hermeneutică* şi *naratologie*. Chestiunea este numai de nuanţă şi ridică la orizont problema noilor provocări ale disciplinei din perspectiva „excelenţei", provocări care trebuie mereu să primească evident alte şi alte soluţii originale şi superioare celor oferite mai sus, pentru a răspunde cerinţelor de excelenţă presupuse ale societăţii.

Încheiem aici demersul nostru, care este unul signaletic, fără a oferi soluţii unei probleme care poate evolua atît de subtil, încît să producă sau nu efecte vizibile în viitor.

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

5. de comunicare (*Kommunikative Kompetenz*)
6. de scriere (*Schreibkompetenz*)
7. de lectură (*Lesekompetenz*)
8. Medien (*Medienkompetenz*)
9. de reflecție asupra limbii (*Sprachreflexion*)

Sînt enunțate principii, iar competențele de mai sus sînt descrise astfel, pentru clasele 6, 8, 10:

1. A vorbi (*Sprechen*)
   - a purta o conversație (*Gäsprache führen*)
   - a da explicații oral (*Mündliche Erzählen*)
   - a se informa asupra unui subiect (*Informieren*)
   - a prezenta oral un text (*Textvortag*)
   - a interpreta scenic un text (*Szenische Verfahren*)
   - La clasa 8, se adaugă aici şi a discuta, a formula întrebări, a răspunde şi argumenta privitor la un text, (*Diskutieren und Argumentieren*), iar la clasa a 10-a a face un comentariu oral unui text, o interpretare (*Interpretieren*), retorica practică, argumentare şi (*Praktische Rhetorik*, *Argumentieren und Erärtern*);
2. A scrie (*Schreiben*)
   - a scrie (*Schreibkompetenz*)
   - a povesti în scris (*Schriftliches Erzählen*)
   - a informa (*Informieren*)
   - a scrie creativ (*Kreatives schreiben*)
   - scrierea corectă şi folosirea punctuației (*Rechtsschreibung und Zeichensetzung*);
3. A citi/A lucra cu texte şi mijloace media (*Lesen/Umgang mit Texten und Medien*)
   - (*Leseförderung*)
   - A lucra cu texte literare şi nonliterare (*Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten*)
   - A lucra cu mijloace media (*Umgang mit Medien*);
4. A dezvolta conştiința limbii (*Sprachbewuststein Entwickeln*)
   - Comunicare (*Kommunikation*)
   - Felurile cuvintelor (*Wortarten*)
   - Sintaxa (*Syntax*)
   - Semnificația cuvintelor (*Wortbedeutung*)
   - aici se adaugă la clasele 8, propoziții şi fraze (*Satzfolgen und Satzgefüge*), modalități (*Modälitat*), etimologie (*Wortgeschichte*), şi 10, limbă şi stil (*Sprache und Stil*), limba vorbită şi limba scrisă (*Gesprochene und geschriebene Sprachen*), limbaj de specialitate şi sociolectic (*Fach- und Gruppensprachen*), etimologie şi dialectică (*Sprachgeschichte und Dialekt*), funcțiile mijloacelor de comunicare (*Funktionen sprachlicher Mittel*), forme ale argumentării (*Formen der Argumentieren*), a cunoaşte limba (*Sprachwissen*) etc.

BDD-A1701 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

Conţinuturi

Acesta este în general conţinutul Bildungsstandards, respectiv curriculum de formare la Gimnaziu D. Nu există consemnate texte suport, conţinuturi, dar poate fi interpretată ca o sugestie lista de 10 probleme care sînt indicate ca avînd statut de politică educaţională şi care privesc dimensiunile vizate prin formarea în gimnaziu a elevilor:

- Orientarea spre profesie într-o lume a muncii (Berufliche Orientirung und Arbeitswelt)
- Dialogul generaţiilor (Dialog der Generationen)
- Europa
- Studii de gen (Geschlehtserziehung)
- Privitor la sănătate şi la prezervarea ei (Gesundheitsherzieung und Suchtprävention)
- Managementul conflictului şi prevenirea lui (Konfliktbewältihung und Gewältprävention)
- Cultivarea lecturii (Leseförderung)
- Rolul Medien (Medienerziehung)
- Păstrarea mediului natural şi importanţa acestuia (Umwelterziehung und Nachhältigkeit)
- Verbraucherziehung und Freizeitgestaltung (Educaţia privind întrebuinţarea timpului liber).

Totuşi manualele D. ca suport al conţinuturilor ne dau o idee despre textele studiate în şcoli. Manualul unic pentru liceu (Blickfeld Deutsch, ed. Schönningh 2003), conţine un număr de aproximativ 400 de texte, opere autori, număr comparativ cu cel total din liceul românesc, dacă nu luăm în discuţie mărimea fenomenului literar raportat la 83 milioane locuitori vs aceeaşi mărime doar la 23 milioane. Între textele propuse sînt şi texte antice (Antigona), dar şi de filozofia limbajului, texte ştiinţifice, poezii pe aceeaşi temă în colaj, rezultate ale cercetărilor privind cunoaşterea operelor literare reprezentativ naţionale, mai exact o literatură incluzivă. Cercetînd şi manuale unice de clasă, pe probleme de literatură, am constat la Ed. Cornelsen, la clasa a 10-a, 67 de autori şi texte aferente, la clasa a 6-a 98 de texte, la a 7-a, ed. Schönningh, 130 de texte.

Metode

Privitor la metodele de predare şi la evaluare, acelaşi Guvern federal al miniştrilor educaţiei din cele 16 landuri fac recomandări şi aprobă volumul de referinţă cu teste de evaluare.

Evaluare

În documentul consultat de noi, apare feed-back-ul internaţional dat de Pisastudium, care este un punct de reper în organizare generală a evaluării. Există însă în caietele profesorilor, aferente manualelor, teste formalizate pentru fiecare temă.

În **CH.**

Dimensiunile curriculare sînt următoarele 5:

i. Atenţia. Înţelegere prin auz (*Zühoren*)

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

ii. A vorbi (*Sprechen*)
iii. A citi (*Lesen*)
iv. A scrie (*Schreiben*)
v. A reflecta asupra limbii (*Nachdenken über Sprache*).

Elveția fiind un stat federal, în unele curricula kantonale apar doar patru dimensiuni, cele de sub 1 şi 2 fiind consemnate împreună. Ele sînt descrise prin următoarele competențe, particularizate prin explicații situaționale:

1. A înțelege şi a participa (*Verstehen und mitteilen*)
2. A elabora texte (*Texte gestalten*)
3. A înțelege texte (*Texte verstehen*)
4. Cultivarea limbii prin joc (*Spielerischer Umgang mit Sprache*)
5. Căi comparative cu alte limbi (*Umgang mit anderen Sprachen*)
6. A reflecta asupra efectului limbii (*Über die Wirkung von Sprache nachdenken*)
7. A construi un vocabular, consolidarea semnificației (*Wortschatz aufbauen, Bedeutung erschließen*)
8. Perspectivă asupra structurilor limbii (*Einsicht in die Sprachstrukturen*)
9. A scrie corect limba (*Sprache richtig schreiben*)

Conținuturi. Metode. Evaluare

Nu sînt alocate conținuturi, dar apare şi componenta metodică întîlnită la D., dar sub formă de sfaturi didactico-metodice pentru profesori care sînt îndrumați să urmărească formarea la elevi deprinderi de a citi corect, de a-şi nota ideile, de a lucra creativ cu textele şi ideile, de a accesa căile informaționale şi de a avea deprinderi de a edita şi prelucra texte. Referitor la evaluare nu sînt făcute recomandări exprese, dar cele cu caracter național (BAC) au teste oficializate.

În concluzie CU de DLLM din formarea inițială, cu resursa temporală aferentă, nu poate aborda decît un procent foarte mic dintre problemele metodice ridicate de predarea disciplinelor Limbă [mai exact metalimbă], în gimnaziu, şi Literatură [mai exact istorie, teorie şi critică literară] în liceu, dar este puternic influențat de curriculum preuniversitar, aşa cum se va putea constata din analiza noastră ulterioară.

Concluzii

Dimensiunea internațională este o condiționare calitativă, de conținut şi se constituie în modelul de referință național al dezvoltării curriculare universitare şi preuniversitare actuale de aceea *cunoaşterea directă a realității intrinseci internaționale*, pe de o parte şi *o mai bună înțelegere a politicii educaționale actuale* structurată în liniile sale majore, dar insuficient explicitată şi decodificată, pe de altă parte, trebuie să fie cercetate aplicat. O cunoaştere intrinsecă ar reduce la minimum împrumutul exclusiv de *forme internaționale* în favoarea importului unor *conținuturi consistente* şi eventual ar întrerupe procesul actual de umplere a acestor *forme străine* dacă acestea se impun ca necesare pentru evoluția şi dezvoltarea sistemului educațional românesc cu *realități româneşti.* Este însă aproape un truism că nici o realitate străină nu este perfect adaptabilă altei realități, din considerentul evident că realitatea educațională – şi cea românească –

BDD-A1701 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

a cunoscut o dezvoltare proprie şi diferită prin condiţiile sale materiale şi de evoluţie de realităţile educaţionale internaţionale, iar procesul de modernizare dorit nu face decît să fie o grefă nouă pe o realitate veche. Nu ne opunem importului de *know-how,* dimpotrivă, dar ne opunem construirii unor realităţi educaţionale pe nişte fundamente cognitive decupate din contexte diferite şi insuficient cercetate în condiţiile aplicării la contextul naţional. Pentru reducerea acestei abordări de import de forme în detrimentul studiilor aplicate şi deciziei conştiente dacă o formă sau o experienţă poate fi benefică societăţii şi educaţiei româneşti actuale şi poate fi promovată, am dezvoltat studiul de faţă.

Dimensiunea naţională, deşi o realitate mai veche în raport cu noul context internaţional nu a fost nici ea suficient de cercetată, din perspectiva intercondiţionărilor preuniversitar: universitar. Observaţiile noastre arată că această latură este foarte importantă şi trebuie avută în mod explicit în vedere.

Programele preuniversitare RO sînt extrem de elaborate, mai ales referitor la conţinuturi, cu pretenţie de exhaustivitate academică, ceea ce constituie un factor frenator pentru ideea de reformă ca deschidere totală şi descentralizare maximă, care denotă în acelaşi timp şi neîncrederea nivelului II, reprezentat prin MEC, în capacitatea reală de management al conţinuturilor din partea corpului profesoral (nivelul III), dat fiind numărul mare de necalificaţi şi de profesori în curs de definitivare. Indicaţiile de metodă de al nivelul programelor sînt sugestii de predare şi abordare pentru profesor.

Programele preuniversitare D. şi CH. sînt extrem de flexibile nedirijante, nu impun abordări exhaustive şi pleacă tacit de la premisa că orice text selectat de profesor poate fi suport al atingerii obiectivelor. Puţine sînt indicaţiile de conţinut, iar metodele sînt văzute din perspectiva elevului, şi nu a profesorului.

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

Bibliografie

Agabrian, Mircea, *Analiza de conținut*, Editura Polirom, Iași, 2006.

Bocoș, Mușata, *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003.

Bildungsplan 2004, *Allgemein bildendes gymnasium*, Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Bolletino Informazione Internazionale, Numero monografico,1/ 2 2003, Unita Italiana di Eurydice, http://www.eurzdice.com, http://www.indire.it

Butnaru, Simona/ Diac, Georgeta/ Giațău, Roxana/ Ceobanu, Ciprian/ Frumos, Florin/ Neculau, Bogdan/ Onu, Camelia/ Cucoș, Constantin (coord.), *Învățământul deschis la distanță. Ghid pentru tutori*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2004.

Crișan, Alexandru/ Cincu, Georgeta, *Reforma conținuturilor. O nouă perspectivă în elaborarea programei de limba română*, în „Revista de Pedagogie", nr. 1-2/1993, p. 53-61.

Crișan, Alexandru, *(Noile) provocări ale sistemului românesc de învățământ,* Conferință ținută în cadrul „Școlilor de vară" ale Fundației Konrad Adenauer și Asociației Euro-Atlantice Manfred Worner, organizate la Cheia, în perioada 15-20 August 2004.

Deutschstunden 6, Lesebuch. Neue Ausgabe, herausgegeben von Harald Frommerr, Hans Jürgen Heringer, Theo Herold, Ulrich Müller, Erarabeitet von Petra Corneliβen, Helmut Flad, Harald Frommer, Theo Herold, Elvira Langbein, Rosemarie Lange, Ute Mühlbrandt, Viktor Rintelen, Wolfgang Waldmann, Hubert Wolf, Cornelsen, 2000.

Deutschstunden, Lesebuch 10. Neue Ausgabe, herausgegeben von Harald Frommerr, Hans Jürgen Heringer, Theo Herold, Ulrich Müller, Erarabeitet von Petra Corneliβen, Helmut Flad, Harald Frommer, Theo Herold, Elvira Langbein, Rosemarie Lange, Ute Mühlbrandt, Viktor Rintelen, Wolfgang Waldmann, Hubert Wolf, Beratung Peter Spohn,Cornelsen, 1998.

Kantonaler Lehrplan für die thurgauschen Maturitätsschulen, LTM96, 1996.

Konstanzer Blätter zur Hochschulfragen, 18-21, Jahrgang VI (1968), Druckerei und Verlagsanstalt Konstanz, Universitätsverlag GMBH.

Lehrplan für die Volksschule, Kanton Solothurn, 1992.

Lehrplan Deutsch, Kantonsschule Zug, 1994, (geändert 1997).

Marga, Andrei, *University and Politics*, în *Philosophy of Eastern Transition*, Editura Triumf, Cluj-Napoca, 1996.

MEN, 1999*, Steps of Educational Reform*, document internet, www.edu.ro consultat la 20 sept. 2000.

MEN, *Limba și literatura română, Programa pentru examenul de definitivare învățământ, obținerea gradului didactic II. Tematica pentru obținerea gradului didactic I*, aprobate prin Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 3442/21.03.2000.

MEN*, Ordinul ministrului* Educației și Cercetării, nr. 4237/13.06.2003.

MEN*, Ordinul ministrului* Educației și Cercetării, nr. 4343/17 iunie 2005.

MEN, *Ordinul ministrului* privind aprobarea programului de studii în vederea obținerii certificatului de absolvire a DPPD, 2006.

MEN, *Programa pentru Limba și literatura română. Concursul național unic pentru ocuparea posturilor didactice declarate vacante în învățământul preuniversitar*, aprobată prin O. M. Ed. C. nr. 5287/15.11.2004.

MEC, CNC, seria Liceu, *Programe școlare, 1. Aria curriculară Limbă și comunicare*, București, 2001.

BDD-A1701 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)

MEN, CNC, *Programe*, http://www.men.edu.ro

MEN, CNC, *Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă*, Bucureşti, 1998.

Mettenleiter, Peter/ Knöbl, Stephan (Hrsg.), *Blickfeld Deutsch*, Jahrgangsstufe 7, Erarabeitet von: Andrea Bastian, Franz-Josef Baur, Ulrike Blattert, Georg Knapp, Kirsten Krebsbach, Robert Loschinger, Peter Mettenleiter, Verlag Ferdinand Schöningh, 1998.

Mettenleiter, Peter/ Knöbl, Stephan (Hrsg.), *Blickfeld Deutsch. Oberstufe.* Erarabeitet von: Wolfgang Aleker, Werner Frank, Walter Frei, Emil Göggel, Stephan Knöbl, Kirsten Krebsbach, Peter Mettenleiter und Josef Schnell, Schöningh Verlag, 2003.

Peisert, Hansgert/ Framhein, Gerhild, *Das Hochschulsystem in Deutschland*, Herausgegeben vom Bundesministerium fur Bildung und Wissenchaft, Bonn, 1994.

Poclid, Lucia/ Hetriuc, Laura/ Pricopiuc, Daniela, *Limba şi literatura română*, caiet metodic. Programe şcolare. Proiectare didactică, Editura Axa, Botoşani, 2000.

Popa, Nicoleta, *Politici de reformă universitară în România: 1900-2000*, Sesiunea Academiei Române, filiala Iaşi, oct. 2000.

Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen, Schwiezerische Konferenz der Kantonalen Erzieungsdirektoren (EDK), Bern, 1994.

Reichert, Sybille/ Tauch, Christian, *European Universities. Implementing Bologna*, an EUA Report, cap 2.6 *Curricular reform, Trends*. IV, p 17-19, document internet www.eua.be, consultat la 23 n. 2005.

Rotariu, Traian/ Iluţ, Petru, *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie. Teorie şi practică*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

START (Sprijin, Formare şi Asistenţă pentru Profesorii Stagiari), *Raport de cercetare. Analiza de nevoi profesionale ale stagiarului*, prezentat în Şedinţa de încheiere a primei etape: Elaborarea strategiei de asistare în stagiatură şi realizarea cursului de formare a mentorilor, decembrie, British Council şi partenerii, MEC, CNFPI, UAIC, CCD-ISJ, Euroed, Iaşi, 2002.

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, *Condiţii de aplicare a procesului Bologna*, aprobate în Senatul din 17.03.2005.

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, *Plan de învăţământ*, Facultatea de Litere, 2000-2001 ş.u.

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, *Plan de învăţământ*, Facultatea de Teologie Ortodoxă – Litere, 2000-2001 ş.u.

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", *Misiunea*…, document internet http://www.uaic.ro consultat la 31 martie 2006.

BDD-A1701 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.128 (2026-09-14 19:31:01 UTC)