

Constrângeri constitutive și funcționale ale unui curriculum universitar de didactica limbii și literaturii materne

Abordare comparativă. România. Germania. Elveția

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 poziționăm un curriculum universitar (CU) – și aici avem în vedere cu precădere CU de *didactica disciplinei limba și literatura română* (DLLR) – față de aceste nivele decizionale și produsele curriculare aferente lor. Rezultatul acestei opoziții se configurează conform schema de mai jos:

Nivelul 0

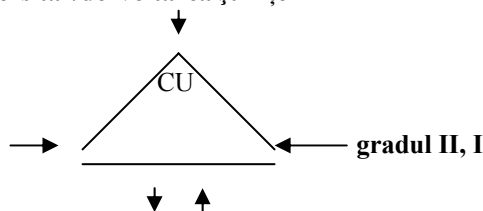
**Dimensiunea internațională:
Procesul Bologna și Standardele curriculare europene**

Nivelul I

**Dimensiunea națională/misiunea universității
Planul de învățământ universitar/dezvoltarea științei DLLR**

Nivelul II

**Programele examenelor de
titularizare,
definitivat,**



Nivelul III

Curriculum-ul național preuniversitar

Fig. 1. Curriculum universitar din perspectiva condiționărilor naționale și internaționale

Comentarii

În mod normal, nivelul superior este Nivelul I, nivelul politic și 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 și real poate influența și el unele dintre aceste componente, păstrându-și astfel o autonomie relativă față de toate nivelele implicate. Situația specială a unui CU european contemporan este concretizată și prin faptul că aceste condiționări, de natură calitativă și cantitativă, identificate de noi, sînt atît internaționale cît și 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 și națională*, în acest context ierarhizat.

Dimensiunea internațională. Procesul Bologna și Standardele curriculare europene

Discuția pe care o facem are în vedere mai multe țări europene implicate în studiul de față și 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, și ECTS semestriale și acționează în direcția ajustărilor de conținuturi disciplinare, în condițiile în care vechile forme erau 4-2-4 și 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 și 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 studentești bazat tocmai pe acest sistem ECTS, am constatat că Facultățile de Litere din universitățile românești au o specificitate disciplinară mult prea particulară, în raport cu aceleași facultăți din Germania de exemplu. Urmare a acestui fapt, studenții care au dorit să-și continue studiile în sistemul german, atunci cînd au cerut echivalarea studiilor, în baza sistemului ECTS, au constatat că deși în țară erau studenți în anul al III-lea, la Facultăți de Litere cunoscute și acreditate, dintre toate disciplinele promovate în țară, aproximativ 24, le-au fost echivalate de comisia germană în baza programelor disciplinelor și a planului de învățămînt RO. doar 2 discipline, un curs de lingvistică generală și cursul practic de limbă străină. Interesați fiind și de gradul de comparabilitate a praxisului de predare din țările menționate, aceeași 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, și uni-dimensiunea universitară românească, adresarea prin prelegere doar canalului auditiv. Deși poate părea o dimensiune extrem de particulară

asupra problemei influenței 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 și trebuie să stea explicit în atenția universităților.

În ceea ce privește problematica standardelor educaționale, 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 conținuturilor potrivit modularizării Bologna 3+2+3.

Dimensiunea națională. Misiunea universității vs. Planul de învățămînt universitar vs. Dezvoltarea științei

Considerăm că sub dimensiunea națională, la Nivelul II, conform schemei de mai sus, stau aceste alte trei dimensiuni inter-relaționate, *misiunea universității, planul de învățămînt și dezvoltarea științei*, dimensiuni pe care dorim să le discutăm în cele ce urmează.

Misiunea universității

Andrei Marga, în lucrările sale de filosofia educației a definit misiunea universității ca fiind „conservarea și înnoirea cunoașterii” (1996: 183), din această perspectivă orice universitate se află într-o legalitate suficientă. Misiunea Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, de exemplu, deși nu este exprimată în Carta Universității [sic], o găsim pe site-ul instituției, fiind reprezentată printr-un citat din Ștefan Procopiu:

„...misiunea oricărei Universități nu este numai de a răspîndi știința, dar și de a ajunge să creeze valori însuflînd vocații și întreținînd focul sacru la generațiile care i se prezintă”¹.

Observăm că ambele formulări sînt exprimate în termeni continui, convergenți de la misiunea internațională la cea națională, permițînd precizarea că sintagma „conservarea și înnoirea cunoașterii” ne apare ca termen generic pentru a doua formulare. În termenii formulați, în primul rînd un profesor universitar trebuie să valorifice și teaurizeze și să transmită studenților întreaga cunoaștere de pînă la el, proces în care este implicată selectarea conținuturilor, dar să ducă știința mai departe, întrucît universitatea este avangarda științifică, iar titularii de discipline universitare sînt cei care au o viziune de ansamblu asupra disciplinei lor și pot contura noi direcții de dezvoltare. Raportînd aceste aserțiuni la scopul cercetării noastre observăm că modul în care acționează misiunea universității asupra unui CU este direct, ba mai mult misiunea universității mediază între abordările internaționale și dezvoltările naționale curriculare disciplinare. Acest lucru întărește scopul cercetării de față.

¹ Ștefan Procopiu, după <http://www.uaic.ro>

Planul de învățămînt universitar

Relația Curriculum-ului universitar cu această condiționare este cantitativă pentru că stabilește numărul de ore pe disciplină și influențează astfel direct selectarea conținuturilor, raportată la resursa reală de timp. Noi vom face comentarii numai pe situația disciplinelor *Didactica limbii și literaturii române* (DLLR) și 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 și experiență și cu cercetări în domeniu.

Vom avea în vedere toate aceste elemente.

În ROMÂNIA (RO.)

Didacticile specialităților se studiază intern specializărilor, în situația noastră DLLR și PP se studiază exclusiv la Universități, în cadrul Facultăților de Litere. Facultatea de Litere (numită anterior de Filologie), nu disociază prin planuri de învățămînt separate între finalitățile *cercetare* sau *învățămînt* (sau carieră didactică), și 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 și DLLR este o disciplină din cadrul modulului psihopedagogic facultativ, complementar și suprapus studiului universitar. Acest modul însumează ca pondere doar 5% din totalul orelor de pregătire universitară. El nu se regăsește în examenul de licență al studentului, modulul fiind considerat absolvit, dacă toate disciplinele din modul au fost frecventate și 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 și, evident, a numărului de ore alocate didacticii specialității, contrastează însă și cu finalitatea absolvirii facultății pe piața muncii, ea creditînd în principal și recunoscut oficial, calitatea de profesor a absolventului, majoritatea covârșitoare a studenților adresîndu-se carierei didactice. Planul de învățămînt din anii 2000+ pentru formarea inițială, prevăd la specializările Facultății de Litere studiul DLLR în sem 6, cu 2 ore de curs și o oră seminar/săptămîină, 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 și se efectuează în sem 7, fiind prevăzută cu aproximativ 4 ore/săptămîină, în total 56 ore/specializare, 112 ore pentru dubla specializare, iar formă de examinare este prin colocviu, notat cu 8 credite. Practica pedagogică se desfășoară sub

conducerea unui profesor cu vechime, numit mai nou *mentor de practică pedagogică*, în școli de aplicație selectate de inspectoratele școlare și cu aprobarea acestora. Anul 2005-2006 este ultimul an universitar când se aplică acest Plan de învățământ și în cadrul acestei reglementări ne-am desfășurat cercetarea. Nici noul plan, Bologna, nu schimbă foarte mult datele problemei, însă, așa 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 învățământ stipulează la DLLR în sem 4, 2c+2s pe săptămîină, respectiv 56 ore de studiu, prevăzut cu examen și cu 5 credite. Practica pedagogică este tot subsecventă, în sem 5+6, cîte 3 ore pe săptămîină, 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 excepțional la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” acest modul psihopedagogic cu un număr de 30 de credite se va desfășura în așa numitele „semestre de vară”, suplimentare unui an academic complet (cf. Aprobarea semnatului UAIC/17.03.2005). Modulul acesta se finalizează cu *adeverință de absolvire*. În anii 1980 și următorii pe repartițiile la școli ale absolvenților 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 funcționează. Pentru a elimina această contradicție, MEC prin Ordinul nr. 4343/17.06.2005 hotărăște existența unui al doilea modul, prevăzut tot cu 30 de credite, prin absolvirea căruia se obține un *certificat de absolvire*, care conferă calificarea pentru meseria de profesor în preuniversitar. Modulul trebuie absolvit pînă la susținerea definitivatului.

Există însă puncte sensibile care trebuie discutate. Din planul de învățământ în discuție reiese că noul modul pedagogic *este focalizat pe discipline pedagogice generale*, ba mai mult *nu este alocat nici un spațiu disciplinei specialității*. Cf. cităm cîteva discipline: **Managementul clasei, Consiliere și orientare, Politici educaționale, Doctrine pedagogice contemporane, Managementul organizației școlare, Fundamentele psihopedagogiei speciale, Metodologia cercetării științifice** ș.a.² Fiind un modul care survine pregătirii inițiale

² Iată ce discipline am sugera noi pentru modulul II, care ar trebui să fie unul exclusiv al specializării pe domeniul didacticii limbii și literaturii române: *Bazele științei Didactica limbii (DLLR), Proiectarea activității didactice la disciplina DLLR. Implicațiile Reformei învățămîntului și a noului CN în predarea LL., Diferențe specifice ale predării LLR la nivelele primar, gimnazial, liceal. Predarea limbii române ca limbă străină. DLLR pentru copii cu nevoi speciale și a copiilor supradotați. Didactica universitară a LLR. Fundamentele cercetării în DLLR. Predarea integrată a limbii și literaturii române. Metode de predare, învățare, evaluare specifice LLR. Activități cross-curriculare specifice LLR. Probleme de terminologie didactica actuală. Competențele manageriale ale profesorului de LLR (Standardele profesionale). Cultivarea limbii române -*

fundamentale, acest modul care se suprapune peste activitatea la catedră a absolventului ar trebui să conțină exclusiv discipline subiacente didacticii specialității, dar observăm că sînt prevăzute a fi studiate discipline pedagogice de bază și în proporție aproape insensibilă didactica specialității. Aceste discipline fac parte din planurile curente ale facultăților de Psihopedagogie și științele educației și de masterat în Psihopedagogie/științele educației, lucru recunoscut indirect de același ordin în Art 9. „absolvenții domeniului de licență *științele educației* se consideră certificați pentru profesia didactică prin diploma de licență obținută”. Prezența numai a disciplinelor de pedagogie generală (cf. *supra*) este redundantă și cheltuie resursele financiare prin suprapuneri neproductive, pentru că se observă cu ușurință tot aceleași discipline au fost studiate și în interiorul modulului psihopedagogic din cei patru ani de studiu și din aceeași perspectivă a pedagogiei generale, nefiind deci eficiente nici în planul profesionalizării didactice a absolventului, fiindcă lui îi revine o mult prea grea misiune, aceea de a face efortul trecerii de la didactica generală la didactica disciplinei, proces care poate dura și 10 ani chiar în condițiile unei motivări personale susținute pentru profesionalizare și excelență.

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

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

În **Germania (D.)**

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

Principii, metode, procedee. Standarde curriculare în DLLR. Creativitate și tradiție în predarea limbii române. Baza materială a disciplinei DLLR - managementul resurselor. Comunicarea didactică. Semiotica și Pragmatica lingvistică în DLLR. Contribuții românești la DLLR. TIC și IAO în DLLR ș.a. În condițiile în care ordinul ministrului este deja publicat, credem că aceste discipline ar trebui să facă parte dintr-un plan de învățămînt pentru studii aprofundate tip master, fapt ce-l vom avea în vedere mai tîrziu.

(Literaturwissenschaft) și specializarea Profesor (Lehramt). Se înțelege clar că această disociere pune accentul pe finalitatea studiului din perspectivă ocupațională. Această abordare germană pleacă de la constatările fundamentale 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 wissenschaftliche Grundlage haben”³.

(fapt unanim admis și în RO., dar neevidențiat în abordările de politică educațională).

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

Specializarea Lehramt este continuată postuniversitar cu o perioadă de 2 ani de profesionalizare, numită Referendariat, într-o instituție 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-și continue pregătirea de specialitate.

În unele universități, profesorii de la Seminariile pedagogice, care au vechime și experiență, sînt licențiați, fără doctorat în domeniu, ca și în RO. Ei sînt invitați să predea și la universități, întrucît nu există profesori universitari titulari de disciplină în universitățile observate de noi. Acest fapt justifică alegerea noastră de a include și profesorii cu vechime în eșantionul de cercetare și ancheta anonimă și rapidă aplicată exclusiv acestui eșantion. De asemenea, nu există preocupări în ceea ce privește editarea unui suport de curs personal, deși există și această realitate în Bayern, unde universitatea a ajuns la un model performant în conceperea specialității Lehramt.

Numărul de ore alocate disciplinei prin planul de învățămînt este de 2 ore de curs pe săptămîină, timp de un semestru. În acest context, se remarcă și 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 Verlagsanstalt Konstanz, Universitätsverlag GMBH, p. 18, unde se vorbește de o reformă a învățămîntului universitar plecînd de la realitatea evidentă că universitatea nu pregătește specialiști sau cercetători, pentru că doar o foarte mică parte dintre absolvenți poate fi asimilată în aceste domenii, dar răspunde nevoii societății de profesori, și această realitate trebuie avută în vedere în organizarea studiilor. Evident, comentăm noi, că specializarea profesor nu exclude cercetarea și specializarea, pentru că și această specializare răspunde aceleiași misiuni universale a universității: *de teaurizare și dezvoltare a științei*. În lucrarea mai recentă, *Das Hochschulsystem in Deutschland*, Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn, 1994, scrisă de Hansgert Peisert/Gerhild Framhein, se studiază problema compatibilizărilor naționale după căderea unificării Germaniilor.

În Elveția (CH.)

Didactica disciplinei limba și literatura maternă se predă atât în universități, cât și în instituții paralele numite *Școli 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 și acesta poate avea și alte competențe disciplinare (Schwerpunkt), în care de regulă au și 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 alocate disciplinei este de 2 ore curs/săptămîină timp de un semestru, dar există și alte forme didactice: proseminar, seminar etc. Practica pedagogică se organizează ca o „practică mică de 5 ore sub îndrumarea directă a profesorului universitar și o practică mare de 48 de ore, 24 ore practică observativă și 24 de ore practică de predare, care nu mai este supervizată de profesorul universitar și 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 dorește o definitivare în învățămînt. (cf. L.I.CH., passim).

Dezvoltarea științei

Didactica limbii și literaturii române

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

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

- *Conceptul de didactica disciplinei, obiect de cercetare și importanță epistemologică (probleme de terminologie științifică);*
- *Contribuții la DLLR. O istorie a DLLR;*

- Proiectarea activității didactice la limba și literatura română (unde includem probleme privind curriculum național programele școlare specifice, manualele, proiectarea didactică, schimbările impuse de reforme etc.);
- Specificul lecției de limba română;
- Predarea literaturii (formarea noțiunilor de teoria literaturii și tipurile de educație formate prin orele de literatură, elemente de istoria literaturii etc.);
- Predarea gramaticii (formarea noțiunilor de ortografie, ortoepie, vocabular, morfologie, sintaxa propoziției și a frazei, dialectologie și pragmatică lingvistică, stilistică etc.);
- Elemente ale comunicării didactice: didactica oralului, vs. didactica redactării vs. didactica receptării și a înțelegerii vs. didactica producerii de mesaje lingvistice etc.;
- Metode de predare învățare specifice limbii și literaturii române (descrieri structurale, aplicații, avantaje și dezavantaje ale metodelor);
- Evaluarea didactică la LLR, (tipuri și metode de evaluare aplicate, descrieri structurale);
- Instruirea programată – model de structurare și formalizare a LLR;
- Elemente de instruire asistată de ordinator aplicate la specificul lecțiilor de LLR;
- Managementul clasei și al resurselor la orele de LLR;
- Competențele profesorului de limba română;
- Dimensiuni ale didacticii limbii și literaturii române (predarea limbii române ca limbă secundară – pentru străini și pentru naționalitățile conlocuitoare; predarea limbii române copiilor cu necesități speciale: cu deficiențe vs. supradotați; predarea limbii române la nivel universitar; diferențe specifice nivelare primar, gimnazial, liceal etc.);
- Activitățile extracurriculare specifice DLLR (forme sau tipuri și importanța educațională);
- Personalitatea elevului în raport cu disciplina (valoarea constitutiv formativă a disciplinei LLR asupra dezvoltării elevului).

Didactica limbii și literaturii germane

În **Germania** (D.) am identificat următoarele teme de cercetare și de dezvoltare a științei, pe care le redăm fără o ierarhizare anume:

- Didactica textelor epice (proză scurtă);
- Evaluarea la Limba și literatura germană;
- Didactica textelor dramatice;
- Literatura pentru copii, tineri/adolescenți;
- Didactica receptării prin scris;
- Didactica receptării prin auz/oral;
- Interpretarea textelor. Intertextualitatea;
- Gramatica pentru școală. Predarea integrată;

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

În **Elveția** (CH.), sînt identificabile următoarele subiecte și 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 și literaturii;*
- *Selectarea conținuturilor în vederea predării;*
- *Predarea productivă a literaturii (Lirica. Drama);*
- *Hermeneutica textelor didactice. Teorie și modele;*
- *Formularea întrebării didactice;*
- *Media în predare (de la tablă la computer);*
- *Criterii de analiză și selecție a manualelor;*
- *Oralitatea;*
- *Jocurile de rol și teatrul în gimnaziu;*
- *Reflecții despre limbă (gramatica școlară. Conjunctivul în raport cu alte moduri verbale în manualele școlare. Principiile de ortografie și de punctuație. Limbile străine. Abordare contrastivă);*
- *Teorii ale comunicării. Limbă și normă. Limbaj colocvial și limbaj standard. Vs. limbă literară;*
- *Evaluarea (Corectarea textelor. Tipologia greșelilor);*
- *Germana elvețiană. Perspective didactice.*

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

asistată de ordinator aplicate la specificul lecțiilor de LLR; Managementul clasei și al resurselor la orele de LLR; Competențele profesorului de limba română; Activitățile extracurriculare specifice DLLR (forme sau tipuri și importanța educațională); Personalitatea elevului în raport cu disciplina (valoarea constitutiv formativă a disciplinei LLR asupra dezvoltării elevului) ș.a., atrase în obiectul de cercetare a disciplinei din didactica generală. DLLG din D. este mult mai aplicată spre probleme specifice, așa cum se observă și din formulări, iar DLLG, CH. are ca specificitate o abordare interdisciplinară, plecând de la Didactica generală, ceea ce o apropie de abordarea RO. spre didactica specialității, ponderea temelor fiind de literatură, ceea ce o apropie de abordarea D.

Din punctul de vedere al posibilității de cuprindere a lor într-un curriculum universitar, observăm că aceste subiecte și teme cu specific evident, fiind relativ numeroase, nu pot fi abordate decât tangențial într-un curriculum universitar național, această specificitate națională fiind temperată și de dezvoltarea internațională a științei. Resursa de *timp* prevăzută în planul de învățământ, în toate țările avute în vedere, și despre care am discutat în paragraful anterior, obligă conceptorul de curriculum universitar la o selectare a conținuturilor pentru timpul real avut la dispoziție, după criteriile conjugate ale relevanței, consistenței, reprezentativității și importanței practice, fiecare cu motivațiile aferente.

Operații de selectare sînt operate curent de către specialiștii didacticieni, profesori universitari în vederea proiectării unui curriculum disciplinar și vom constata (*infra*) ce conținuturi au fost selectate cu preponderență, respectiv ce elemente au fost considerate a fi nucleul dur al disciplinei, purtătoare al unei identități specifice, în detrimentul altor subiecte, considerate marginale. Vom putea obține în baza acestei analize un tablou clinic al conținuturilor **necesare** preponderent studenților disciplinei DLLR. Constatările noastre vor viza atît nivelul național, cît și nivelul internațional cf analizele de curricula universitare din studiile de caz.

* * *

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

Programele examenelor de titularizare, definitiv, gradul II și I (RO)

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

În Germania și Elveția accesarea la anumite cursuri de profesionalizare este de asemenea posibilă și apreciată, în situația promovărilor și detașărilor sau concursurilor pentru ocuparea locurilor de muncă. În România, această

dimensiune a influenței programelor pentru gradele didactice este relativ externă unui CU., programele amintite fiind produse destinate formării continue, și fiind emise de regulă de către minister pe baza dezvoltării științei și a prestigiului lucrărilor în funcție de etapa de dezvoltare instituțională. De aceea aceste programe au un rol de feed-back și mai puțin de feed-before, pentru profesorul universitar. Programele acestea sînt elaborate de specialiștii nivelului III, ai MEC, care nu sînt de regulă profesori universitari didacticieni, ci specialiști ai școlii preuniversitare, care cunosc practica predării și, 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 și Literaturii Române, (conform bibliografiei aferente vezi *supra*), în funcție și de accentul perioadei.

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

- I. *Curriculum Național și Curriculum Local*;
- II. *Tehnologia instruirii la limba și literatura română*;
- III. *Proiectarea (conceperea) activităților didactice la limba și literatura română*;
- IV. *Variante și tipuri de lecții și proiectarea acestora (în gimnaziu și liceu)*;
- V. *Forme de învățare extraclasă și în afara spațiului școlii*;
- VI*. *Strategii și tehnici de predare-învățare privind...*;
- VI. *Analiza critică (evaluarea) programelor și a manualelor școlare 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 sfîrșitul 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 și literaturii române în comparație cu științele limba și 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 așa cum a fost înregistrat în secțiunea *Dezvoltarea științei...* (*supra*), observăm că deși există o corespondență optimă între teme și de abordări, de o parte și de alta, așa cum am mai spus, una dintre limitele didacticilor în discuție este abordarea problemelor din perspectiva preponderentă a teoriei generale fără a face un salt suficient de clar spre discutarea problematicii speciale a limbii și literaturii române din perspectiva didacticii speciale, aplicate.

Un Curriculum Universitar însă ar trebui să fie util și formării continue, cel puțin din considerentul că, în RO. gradele didactice universitare se susțin exclusiv în cadrul formal al universității, iar profesorii chiar cu experiență se îndreaptă întotdeauna și spre curriculum universitar ca promotor al direcțiilor noi de dezvoltarea a științei, deci CU trebuie deci să depășească prin informație cadrul restrâns al formării inițiale.

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

Numărul modelelor crește la 11 și sînt în proporție majoră altele cf.

1. *Curriculum și proiectarea didactică;*
2. *Strategii didactice utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare la disciplina limba și literatura română;*
3. *Didactica lecturii;*
4. *Didactica limbii române;*
5. *Didactica oralului;*
6. *Didactica redactării;*
7. *Evaluarea rezultatelor școlare în concordanță cu obiectivele școlare;*
8. *Comunicarea – mijloc al interacțiunii educaționale;*
9. *Managementul clasei;*
10. *Curriculum la decizia școlii;*
11. *Conținuturi.* (OMEC, 5287/2004).

Plasarea la distanță a temei 1 și 10 ambele referitoare la curriculum și a suplirii didacticii literaturii prin subsecvențele sale abordate atomist (oralitate, lectură, redactare) fac din acest program oprimă încercare în a suprapune idealurile reformei cu cerințele intrinseci ale disciplinei.

Literatura de specialitate oferită însă ca bibliografie este săracă în a acoperi tocmai aceste noutăți 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 și nedrept reforma începea cu absolvenții facultăților, mai puțin pregătiți didactic, cum am văzut prin ponderea orelor (limita temporală) și prin inventarul conținuturilor 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 tranșată însă, după cum am observat din analiza acestor documente.

Curriculum național preuniversitar

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

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

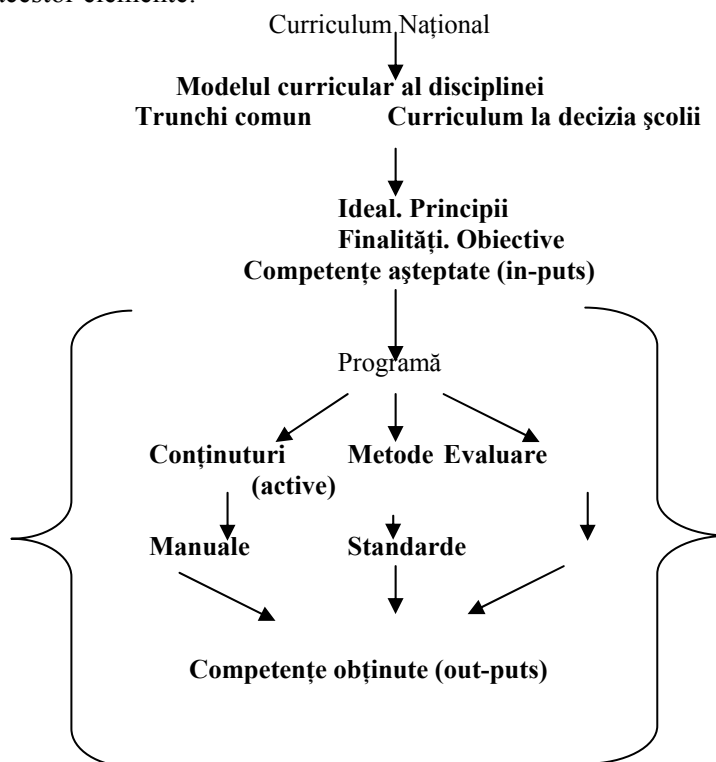


Fig. 2. Modelul curricular preuniversitar al Limbii și Literaturii Materne

Și 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 școlare, în sensul reformării punctuale a planurilor de învățământ prin eliminarea acelor texte literare în principal prea impregnate de ideologia socialist-comunistă. Așa cum se prezintă în momentul actual programele școlare, numite cu sensul restrâns al termenului *curriculum*, ele vizează ca structură, atât la gimnaziu, cât și liceu următoarele dimensiuni:

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

În mod normal un CU. trebuie deci să urmărească și el să formeze studentului competențe de cunoaștere și de lucru în interiorul acestor dimensiuni.

Obiective/ Competențe/ Valori și atitudini

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

Conținuturi

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

La literatură o noutate este și redistribuirea tematică a conținuturilor literare, de exemplu la liceu, în clasele a IX-a și a X-a există temele: *Lumea cărților, Ficțiune și realitate și Literatura și celelalte arte*, segmentate în teme mai mici: *Adolescența, Joc și Joacă, Familia, Școala, Iubirea, Aventură și călătorie, Lumi fantastice, Scene din viața de ieri și de azi, Confruntări etice și civice, Personalități, exemple și modele*.

Analizînd statistic numărul operelor literare, care apar consemnate în manuale și pe care în mare parte un profesor le predă unui elev de-a lungul școlarității lui gimnaziale și liceale, am constatat că există următoarea cuprindere, în funcție 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 conținuturi literare purtînd un mesaj estetic, cultural, moral-civic și fiind totodată suport și pentru formarea, consolidarea unei noțiuni de teorie și critică literară și a unei /unor noțiuni de limbă, slujind atingerii sau consolidării unui/unor anumit obiectiv/e în special cognitiv.

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

Analizînd statistic numărul noțiunilor de meta-limbă/lingvistică, care apar consemnate în programele gimnaziale și liceale, am constatat că există următoarea cuprindere:

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

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

Afirmația că există o relativă independență a profesorului în selectarea conținuturilor și că nu se dorește o abordare științifică, ci una comunicativ funcțională, ar însemna în fapt renunțarea la formarea de noțiuni științifice de limbă și literatură, renunțare care nu are loc de facto, ba mai mult prin complexitatea lor trec în prim planul atenției și învățării elevului. O reală abordare comunicativ-funcțională, înseamnă de fapt vehiculare de noțiuni, 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 noțiuni pasive de teorie literară și a limbii care așteaptă doar să fie activate, ceea ce e total inexact. Apoi *curentul excelenței* caracterizează întreg corpul profesoral RO, ceea ce a dus chiar la o rafinare afît de puternică a domeniului literaturii în liceu, în special, [dar din observațiile noastre am constatat că el începe chiar din școala primară!] încît au fost aduse în școală peste prevederile programei cele mai noi teorii narative⁴.

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

scoțiene, franceze, englezești, exclusiv occidentale, iar programele au fost manageriate de CEDU/Educația2000+, Soros, Consiliul Britanic, Euroed, CCD-uri etc. Conștientizați de rolul lor în sistem, mai entropic și mai deschis comunicativ, profesorii înșiși au început să se „reformeze”. Impactul și servitutea formării inițiale și continue prin perfecționări patronate de universitate s-a diluat, prestigiul metodicilor scrise de specialiști, universitari ca lucrări de sinteză, canonice într-o oarecare măsură, foarte mică de altfel de asemenea, încât universitatea nu s-a constituit într-o limită academică. Din autori de articole, publicate în Gazeta Învățământului, Revista de Pedagogie și în alte câteva reviste, postură unică între anii 1946-1998, prin care cadrele didactice își ipostaziaza experiența directă la catedră, profesorii și chiar învățătorii au început să devină ei înșiși autori de ample lucrări, pe care le-au lansat pe piața avidă de informații ori de unde acestea ar fi venit. Acest lucru a schimbat major statutul profesorilor în sistem. În contextul lansării oficiale și a unui nou tip de axiologie prin fișa postului și alte documente colaterale, prin care profesorul este evaluat nu numai ca practicant la catedră, ci și ca teoretician și cercetător al fenomenului didactic, duce personalitatea profesorului spre altă epistemă, calitatea de om de știință fiind probabil un ultim bastion de cucerit. Acest fapt a creat cadrul propice unor manifestări la scenă deschisă a profesorului, care depășește catedra pentru a participa la sesiuni de comunicări științifice sau pentru a organiza el însuși astfel de manifestări sau iese din tiparul previzibil al perfecționării competențelor didactice prin grade didactice pentru a se adresa perfecționării exclusive a competențelor științifice prin doctorat. Miza – gradațiile de merit, punerea la adăpost față de efectele restructurărilor prin descreștere demografică, ridicarea nivelului profesional și ridicarea nivelului științific 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 conțin multiple subtitluri descriptive ale conținuturilor tratate care vizează în special punctele fierbinți ale evaluărilor naționale: capacitatea și bacalaureatul, mai puțin accesul la facultate care a desființat admiterea prin examene. În afara faptului că aceste lucrări sînt și o reacție de răspuns la posibila creativitate prea mare a SNEE-ului care poate propune subiecte inedite, ele sînt și lucrări care atestă existența unui curent competitiv, un curent al „exceleței” i-am putea spune, în interiorul căruia profesorii-antrenori aruncă în ringul examenelor concurenții-elevi, pregătiți special pentru a confirma valoarea antrenorului. Ce facem atunci cu noul curriculum național, cu prevederile acestuia și cu dimensiunea fundamentală de care aminteam la început privind descongestionarea cantității în favoarea asigurării calității, în alți termeni, puțin și bun? Cele relatate pînă aici nu contravin reformei, ci putem spune sînt chiar în spiritul ei. Privind însă la conținuturile vehiculate în interiorul lucrărilor observăm o altă dimensiune a ideii de excelență. Ne referim aici la o două lucrări destinate pregătirii bacalaureatului, pe care le vom analiza comparativ. Este vorba de lucrarea *Limba și literatura română. Concepte operaționale. Teste pentru examenul Național de bacalaureat*, autori Florin Ioniță, Gheorghe Lăzărescu, Adrian Săvoiu și Florentina Sămihăian, între care recunoaștem și artizanii reformei, lucrarea fiind tipică pentru tipul dorit de viziune reformistă și lucrarea *Hermeneutică și naratologie aplicată*, Ed. Eurocart, Iași, 2003, din colecția „Bacalaureatul reformei” autoare Emilia Boghin și Lăcrămioara Vulpeș. Ambele lucrări își argumentează demersul de a propune lucrarea liceenilor prin cerințele programei de bacalaureat. În lucrarea care corespunde viziunii oficiale avem un inventar de concepte de aproximativ o sută de termeni, între care sînt iterați atît termeni cunoscuți elevilor din perioada gimnazială, cum ar fi: *enumerație, comparație, episod, dramă, acțiune, epitet, metaforă, nuvelă, poezie, povestire, personaj, rimă, tablou, titlu* etc și termeni care sînt predați în liceu, cum ar fi *sens denotativ/conotativ, oximoron, postmodernism, lirism subiectiv/obiectiv, secvență narativă/poetică* etc, impresia care se dă prin parcurgerea acestei liste și aplicațiilor conceptelor la diverse opere este aceea a potențării principiilor pedagogice de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex, de la unitate la diversitate etc într-un continuum firesc al cunoașterii. Referindu-ne acum la a doua lucrare facem o primă observație 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

în cele două concepte total noi pentru învățământul liceal românesc – care nu le recunoaște de altfel ca discipline de învățământ în aria curriculară a științelor predate: hermeneutică și naratologie. Deși 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 și 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 vorbește de *triplicare, climax, autoclimax, personaj protagonist și antagonist, plat, rotund, bidimensional, tridimensional, reflector, dedublat, persoană și persona, raisonneur și alter ego, temă, remă, ramă, tramă, de holomorfism, hipotext, hipertext și paratextualitate, de contratitlu, de motivarea operei de artă, compozițională, anticipativă, realistă, estetică, de motivul indumentului, de cronotop, interfață, acronie, soteriologie, topos, exitus ș. a.* Autorii citați pentru a susține cu argumentul autorității și 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 ș.a. Continuum-ul firesc al gimnazialului evoluat în rafinări mai puțin spectaculoase în liceal, propus și păstrat de lucrarea anterioară este rupt aproape total aici și 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 și 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 și 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 convinși că au fost asimilate de autoare la cursurile de literatură universală și comparată a universității absolvite și transferate cu firesc altruism spre iluminarea elevilor și dezmărginirea granițelor spre nivelul preuniversitar.

- Legat direct de aceasta, credem că propagarea acestei practici la nivel preuniversitar inculcă ideea că și 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 și oral în limba maternă și capacitatea de a înțelege, internaliza și 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 și să producă și 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 și vor supraevalua lucrările, fapt dorit de profesorii propunători ai practicii, alții se vor prevala de limitele programei și nu vor puncta sau chiar vor penaliza candidații, în virtutea acestei prerogative, spre frustrarea profesorilor și elevilor „nedreptăți”.

- Condamnînd cu vehemență acest curent subteran al excelenței ar însemna, se pare să te opui însuși progresului, mersului înainte al societății care se știe virtual totdeauna are un eșalon de avangardă. Asistînd și căutînd să te conformezi acestuia înseamnă să-l legitimezi și să fii de acord cu această competiție și provocare totodată, în care în mod progresist dorești să te înscrii. Orice alegere ai face ca profesor de limba și literatura română sau chiar dacă nu faci nici o alegere tot ești implicat

Înlăturarea oricărei dintre aceste noțiuni, în momentul actual poate apărea ca o regresie și nu ca un progres ireversibil, de aceea se păstrează această abordare și în întindere și în profunzime. Prestigiul valorilor naționale selectate pentru a fi studiate în gimnaziu și liceu în detrimentul programei, de către profesorii înșiși, acționează credem ca un factor frenator al calității în favoarea cantității.

Metode

Noul curriculum național românesc sugerează și căi, modalități sau metode de abordare la rubrica exemple de activități de învățare. Sugestiile sînt elemente de noutate față de programele anterioare, fiind forme sociale în general și axîndu-se pe ceea ce se numește *gîndire critică*, dar o pondere foarte mare o ocupă *exercițiile*.

Evaluare

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

În D.

Documentul oficial, al școlilor preuniversitare este emis de Guvernul federal și de ministrii celor 16 landuri. Fiecare land își construiește în baza documentului emis de nivelul III, de politică națională a educației, propriul plan (*Allgemein bildendes Gymnasium*).

Obiective

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

În ceea ce privește limba germană, competențele sînt:

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

în această problemă a „exceleței” pentru că o dată produsă ea vizează pe toți 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 și naratologie*. Chestiunea este numai de nuanță și ridică la orizont problema noilor provocări ale disciplinei din perspectiva „exceleței”, provocări care trebuie mereu să primească evident alte și alte soluții originale și superioare celor oferite mai sus, pentru a răspunde cerințelor de excelență presupuse ale societății.

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

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 (*Textvortrag*)
 - a interpreta scenic un text (*Szenische Verfahren*)
 - La clasa 8, se adaugă aici și a discuta, a formula întrebări, a răspunde și 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 și (*Praktische Rhetorik, Argumentieren und Erörtern*);
2. A scrie (*Schreiben*)
 - a scrie (*Schreibkompetenz*)
 - a povesti în scris (*Schriftliches Erzählen*)
 - a informa (*Informieren*)
 - a scrie creativ (*Kreatives schreiben*)
 - scrierea corectă și folosirea punctuației (*Rechtsschreibung und Zeichensetzung*);
3. A citi/A lucra cu texte și mijloace media (*Lesen/Umgang mit Texten und Medien*)
 - (*Leseförderung*)
 - A lucra cu texte literare și nonliterare (*Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten*)
 - A lucra cu mijloace media (*Umgang mit Medien*);
4. A dezvolta conștiința limbii (*Sprachbewusstsein Entwickeln*)
 - Comunicare (*Kommunikation*)
 - Felurile cuvintelor (*Wortarten*)
 - Sintaxa (*Syntax*)
 - Semnificația cuvintelor (*Wortbedeutung*)
 - aici se adaugă la clasele 8, propoziții și fraze (*Satzfolgen und Satzgefüge*), modalități (*Modalität*), etimologie (*Wortgeschichte*), și 10, limbă și stil (*Sprache und Stil*), limba vorbită și limba scrisă (*Gesprochene und geschriebene Sprachen*), limbaj de specialitate și sociolectic (*Fach- und Gruppensprachen*), etimologie și dialectică (*Sprachgeschichte und Dialekt*), funcțiile mijloacelor de comunicare (*Funktionen sprachlicher Mittel*), forme ale argumentării (*Formen der Argumentieren*), a cunoaște limba (*Sprachwissen*) etc.

Conținuturi

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

- Orientarea spre profesie într-o lume a muncii (Berufliche Orientierung und Arbeitswelt)
- Dialogul generațiilor (Dialog der Generationen)
- Europa
- Studii de gen (Geschlechtserziehung)
- Privitor la sănătate și la prezervarea ei (Gesundheitsherziehung und Suchtprävention)
- Managementul conflictului și prevenirea lui (Konfliktbewältigung und Gewaltprävention)
- Cultivarea lecturii (Leseförderung)
- Rolul Medien (Medienerziehung)
- Păstrarea mediului natural și importanța acestuia (Umwelterziehung und Nachhaltigkeit)
- Verbraucherziehung und Freizeitgestaltung (Educația privind întrebuințarea timpului liber).

Totuși manualele D. ca suport al conținuturilor ne dau o idee despre textele studiate în școli. Manualul unic pentru liceu (Blickfeld Deutsch, ed. Schönningh 2003), conține un număr de aproximativ 400 de texte, opere autori, număr comparativ cu cel total din liceul românesc, dacă nu luăm în discuție mărimea fenomenului literar raportat la 83 milioane locuitori vs aceeași mărime doar la 23 milioane. Între textele propuse sînt și texte antice (Antigona), dar și de filozofia limbajului, texte științifice, poezii pe aceeași temă în colaj, rezultate ale cercetărilor privind cunoașterea operelor literare reprezentativ naționale, mai exact o literatură incluzivă. Cercetînd și manuale unice de clasă, pe probleme de literatură, am constatat la Ed. Cornelsen, la clasa a 10-a, 67 de autori și 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 și la evaluare, același Guvern federal al miniștrilor educației din cele 16 landuri fac recomandări și aprobă volumul de referință cu teste de evaluare.

Evaluare

În documentul consultat de noi, apare feed-back-ul internațional 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. Atenția. Înțelegere prin auz (*Zuhören*)

- 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 și 2 fiind consemnate împreună. Ele sînt descrise prin următoarele competențe, particularizate prin explicații situaționale:

1. A înțelege și 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 și componenta metodică înfîlînită 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-și nota ideile, de a lucra creativ cu textele și ideile, de a accesa căile informaționale și de a avea deprinderi de a edita și 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, și Literatură [mai exact istorie, teorie și critică literară] în liceu, dar este puternic influențat de curriculum preuniversitar, așa cum se va putea constata din analiza noastră ulterioară.

Concluzii

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

a cunoscut o dezvoltare proprie și diferită prin condițiile sale materiale și de evoluție de realitățile educaționale internaționale, iar procesul de modernizare dorit nu face decât să fie o grefă nouă pe o realitate veche. Nu ne opunem importului de *know-how*, dimpotrivă, dar ne opunem construirii unor realități educaționale pe niște fundamente cognitive decupate din contexte diferite și insuficient cercetate în condițiile aplicării la contextul național. Pentru reducerea acestei abordări de import de forme în detrimentul studiilor aplicative și deciziei conștiente dacă o formă sau o experiență poate fi benefică societății și educației românești actuale și poate fi promovată, am dezvoltat studiul de față.

Dimensiunea națională, deși o realitate mai veche în raport cu noul context internațional nu a fost nici ea suficient de cercetată, din perspectiva intercondiționărilor preuniversitare: universitar. Observațiile noastre arată că această latură este foarte importantă și trebuie avută în mod explicit în vedere.

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

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

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/ Gîțău, Roxana/ Ceobanu, Ciprian/ Frumos, Florin/ Neculau, Bogdan/ Onu, Camelia/ Cucuș, Constantin (coord.), *Învățămîntul 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 învățămînt*, 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, Erarbeitet von Petra Cornelißen, 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, Erarbeitet von Petra Cornelißen, 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 învățămînt, 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 învățămîntul 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.

- MEN, CNC, *Programe*, <http://www.men.edu.ro>
- MEN, CNC, *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, București, 1998.
- Mettenleiter, Peter/ Knöbl, Stephan (Hrsg.), *Blickfeld Deutsch, Jahrgangsstufe 7*, Erarbeitet 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*. Erarbeitet 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 für Bildung und Wissenschaft, Bonn, 1994.
- Poclid, Lucia/ Hetriuc, Laura/ Pricopiuc, Daniela, *Limba și literatura română*, caiet metodic. Programe școlare. Proiectare didactică, Editura Axa, Botoșani, 2000.
- Popa, Nicoleta, *Politici de reformă universitară în România: 1900-2000*, Sesiunea Academiei Române, filiala Iași, oct. 2000.
- Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen*, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (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/ Iluț, Petru, *Ancheta sociologică și sondajul de opinie. Teorie și practică*, Editura Polirom, Iași, 1997.
- START (Sprijin, Formare și Asistență pentru Profesorii Stagiari), *Raport de cercetare. Analiza de nevoi profesionale ale stagiarului*, prezentat în Ședința de încheiere a primei etape: Elaborarea strategiei de asistare în stagiatură și realizarea cursului de formare a mentorilor, decembrie, British Council și partenerii, MEC, CNFPI, UAIC, CCD-ISJ, Euroed, Iași, 2002.
- Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, *Condiții de aplicare a procesului Bologna*, aprobate în Senatul din 17.03.2005.
- Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, *Plan de învățământ*, Facultatea de Litere, 2000-2001 ș.u.
- Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, *Plan de învățământ*, Facultatea de Teologie Ortodoxă – Litere, 2000-2001 ș.u.
- Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, *Misiunea...*, document internet <http://www.uaic.ro> consultat la 31 martie 2006.