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

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

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

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

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

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

B. CLLR-L

1. ***Considerații, obiecții şi recomandări principiale***

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

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

BDD-A31208 © 2020 Academia de Ştiințe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

Fenomenul reducerii sistemului de valori-finalităţi ale educaţiei la competenţe îşi are originea în politicile neinspirate ale Comisiei Europene pentru Educaţie (CEE) (cf.: T. Navracsics, 17), autorii curriculumului naţional deci n-ar trebui să se conformeze docil acesteia, mai ales că documentele CEE au statut de recomandare chiar şi pentru ţările membre ale UE, cu atât mai mult pentru ţările din zona de parteneriat. Despre caracterul limitativ al întemeierii învăţământului general doar pe competenţe s-au expus autori notorii, precum S. Cristea (Univ. Bucureşti), C. Cucoş (Univ. ”A.I. Cuza” Iaşi), A. Ilica (Univ. Arad), I. Negreţ-Dobridor (Univ. Bucureşti), V. Sadovnici (МГУ) ş.a.

1.2. Acţiunea de revizuire a textului este definită ca *dezvoltare curriculară*, fiind indicate şi motivele dezvoltării: reformularea competenţelor specifice LLR, evidenţierea atitudinilor şi valorilor pe care trebuie să şi le aproprieze liceenii, revizuirea unităţilor de competenţă, corelarea acţiunilor interdisciplinarităţii (4, p.1) – la prima vedere, toate plauzibile. Dar niciunul din motivele indicate nu reprezintă rezultatul unor studii praxiologice sau exegeze teoretice, iar pseudo-termenul *unităţi de competenţă* deconspiră lipsa oricărei motivaţii praxiologice sau teoretice pentru o revizuire a documentului posibil a fi recunoscută ca *dezvoltare curriculară*. În particular:

- nevoia reformulării ”competenţelor specifice LLR” nu este argumentată, ci doar declarată;

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

- aşa-zisele ”unităţi de competenţă” – termen inexistent în pedagogie, nu pot constitui obiect al revizuirii în ediţia 2019 a CLLR-L, deoarece acest ”termen”, respectiv, unitate structurală a CLLR-L, nu este atestat şi în alte ediţii ale acestuia - or, nu poţi dezvolta ceea ce nu există;

- şi ”corelarea acţiunilor interdisciplinarităţii” s-a făcut cu mult înainte (cf.: 15; 14; 2; 12), autorii însă au decis că acestea n-ar exista!..

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

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

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

BDD-A31208 © 2020 Academia de Ştiinţe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

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

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

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

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

BDD-A31208 © 2020 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

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

Şi mai dăunător este faptul distorsionării sensurilor unor termeni consacraţi. De exemplu:

- „Cadrul de aplicare a acestui document normativ porneşte de la familiarizarea profesorilor de limba şi literatura română cu prevederile competenţelor specifice ale disciplinei, pe care aceştia trebuie să le valorifice" (4, p.3) – competenţele nu se valorifică, ci se formează şi se dezvoltă; competenţele n-au funcţie normativă, deci sintagma *prevederile competenţelor* este neavenită;

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

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

1.6. ***Cadrul conceptual*** al documentului:

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

1.6.2. Scopul „derivă din Codul Educaţiei" (4, p. 3), afirmă autorii – nu din teoria ELA, deşi art.11 din Cod, la care se face referinţă, nici nu conţine cuvântul *comunicare*.

1.6.3. Raportul *document şcolar – legislaţie&politici educaţionale* este înţeles drept o determinare unilaterală dinspre politic spre educativ. Scopul unei discipline însă nu derivă din actele legislative şi politicile educaţionale, ci din concepţia disciplinei – principiu caracteristic societăţii cunoaşterii. Temelia construcţiei-dezvoltării curriculare o formează nu factorii politici şi manageriali (actele legislative, politicile educaţionale şi documentele normative), ci cadrul conceptual al disciplinei, care se constituie prin cercetări ale cadrelor epistemologic, teoretic, metodologic şi praxiologic. Nu factorii politici şi manageriali sunt primari în construcţia şi dezvoltarea curriculară, ci factori care intermediază ştiinţa pedagogică şi practica educaţională. Altfel spus, nu ministerul formulează scopurile disciplinelor şcolare, ci ştiinţa pedagogică, dar ministerul aprobă curricula disciplinare, care includ şi scopurile educaţionale, dispunând astfel atingerea lor în procesul instructiv-educativ – principiu caracteristic societăţii democratice.

BDD-A31208 © 2020 Academia de Ştiinţe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

1.6.4. Raportul *disciplină şcolară – societate* este de asemenea înţeles greşit, nedemocratic: Nu societatea determină conceptul disciplinei şcolare, ci trebuinţele de formare-dezvoltare ale educabilului, care, implicit, răspund şi demersurilor sociale, inclusiv prin actele de influenţă educativă din cadrul fiecărei discipline şcolare. În acest context, societatea moldovenească, dar şi cele europene/occidentale, prezintă mai degrabă un factor descurajator pentru ELA a elevilor, căci e o societate digitalizată tot mai mult, o societate excesiv de pragmatică în detrimentul culturii spirituale, de a cărei formare este responsabilă în primul rând disciplina şcolară LLR[1].

1.6.5. Raportul *disciplina şcolară – comunitatea europeană/mondială* este tratat iarăşi unilateral: Nu principiile CE/comunităţii mondiale determină concepţia disciplinei şcolare, ci principiile CE/comunităţii mondiale trebuie să ia în considerare principiile formării competenţelor de comunicare şi de formare a cititorului în spaţiile etnice, căci educaţia copiilor din RM se realizează *hic et nunc – aici* (în RM, nu la Bruxelles) şi *acum* (în prezentul RM, nu în prezentul Bruxelles-ului).

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

2. **Terminologia** utilizată în document deconspiră şi **calitatea** (noutatea, originalitatea) **discursului** autorilor. În CLLR-L aceasta deseori şchiopătează, precum în fraza: „Studiul limbii şi literaturii române în liceu este axat pe şase competenţe specifice disciplinei, iar învăţarea este centrată pe dimensiunile: *cunoştinţe, capacităţi, deprinderi, atitudini* şi *valori* ca ansamblu/sistem integrat, ce formează şi dezvoltă o competenţă şcolară – toate fiind înţelese ca valori create prin educaţie” (4, p. 4).

Fraza este semnificativă terminologiei utilizate în text, din care conchidem/ precizăm că:

a) activitatea de învăţare/studiu se realizează nu pe competenţe, ci pe sistemul principii-scop/ obiective-conţinuturi-metodologii; competenţele formate/ dezvoltate reprezintă finalităţile activităţii de învăţare/studiu (vezi: S. Cristea, 1);

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

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

BDD-A31208 © 2020 Academia de Ştiinţe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BDD-A31208 © 2020 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

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

3. ***Repartizarea orientativă a orelor*** preia o tradiţie proastă mai veche a programelor de literatură, care aglomerează rubrica cu unităţi de conţinut nesistematizate epistemic, peste care se mai toarnă şi o mulţime de titluri de activităţi de învăţare, deşi acestea **îşi** au locul **într-o rubrică specială** a curriculumului. Dar cea mai mare problemă – în condiţiile în care **în curriculum lipsesc obiectivele EL** şi ELA, iar autorii nu pornesc de la nivelul real de dezvoltare literar-artistică a elevilor din fiecare clasă, este caracterul arbitrar al timpului didactic repartizat pentru învăţarea/însuşirea *unităţilor de conţinut* – deci e un curriculum construit pe conceptul învăţământului informativ-reproductiv, şi nu pe conceptul modern al învăţământului formativ-reproductiv, care preconizează distribuirea timpului didactic în funcţie de nevoile reale de formare-dezvoltare a elevilor fie şi doar a celor şase tipuri de competenţe specifice, dacă nu se vrea recunoaşterea ca valori ale culturii comunicativ-lingvistice şi literare-lectorale şi a abilităţilor, trăsăturilor caracteriale, aptitudinilor, comportamentelor, reprezentărilor, viziunilor ş.a.

Peste aceasta se mai adaugă şi o mulţime de titluri nereuşite de unităţi de conţinut, precum *Statutul de vorbitor cult al limbii române* (4, p. 7) – poate, înţelesul noţiunii de vorbitor cult?; *Sentimentul demnităţii umane în context naţional şi european* (ibid., p. 7) – e posibil a fi cel puţin examinat acest subiect în 1-2 ore?; *Textul literar şi lectura ca ipoteză esenţială a receptării* (ibid., p. 8) – de ce ipoteză?; *Conştiinţa naţională în formarea personalităţii moderne prin valorile limbii şi ale literaturii române* (ibid., p. 12) – reiese că personalitatea şi conştiinţa naţională ar exista separat. Precum se vede, chiar şi prin titluri se poate obţine o fetişizare a conceptului EL şi a teoriei ELA.

BDD-A31208 © 2020 Academia de Ştiinţe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

4. ***Unităţile de învăţare*** prezintă acelaşi eclectism ca şi în CLLR-G – avansăm deci aceleaşi obiecţii şi propunem aceleaşi recomandări, la care adăugăm:

4.1. Caracterul general al multor activităţi de învăţare, de ex., *lectura hermeneutică, cercetarea* ş.a., în loc să fie indicate elementele adecvate ale acesteia pentru atingerea unui obiectiv educaţional concret: de ex., lectura comentată a unui fragment din operă care prezintă portretul fizic al personajului/atitudinea unui personaj faţă de altul ş.a.

4.2. Lipsa vreunui concept de structurare a activităţilor de învăţare şi a produselor şcolare.

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

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

4.5. Fetişizarea noţiunilor: *textul metaliterar* pentru răspunsul în scris, plan de idei ş. a.

5. Autorii nu sunt în drept să substituie sistemul de principii de ***selectare-structurare a textelor literare*** pentru ELA, elaborate de reprezentanţii celor două IŞE, din Chişinău şi Bucureşti (14), cu recomandarea doar a trei criterii: axiologic, adecvării la unităţile de competenţă şi ilustrării (?) secvenţelor de conţinut (?) – unităţile de conţinut (textele literare) vor ilustra unităţile de conţinut (secvenţele de conţinut)?

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

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

BDD-A31208 © 2020 Academia de Ştiinţe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

De asemenea, discursul metodologic nu se va desfăşura în contextul procesului literar naţional-universal şi al formării cititorului de literatură, ci „în epoca modernizării sferelor vieţii sociale” – un truc eficient să demolezi însuşi scopul EL şi al ELA.

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

Principiile metodologiei ELA, stabilite în contextul cunoaşterii artistic-estetice, sunt substituite cu principii metodologice generale, aferente cunoaşterii ştiinţifice şi empirice, principiile evaluării culturii comunicării şi culturii literare cu principii generale de evaluare şcolară, tipurile de evaluare a dezvoltării comunicativ-lingvistice şi literare-lectorale cu tipurile generale de evaluare.

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

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

”Metodologia” propusă (citeşte: impusă) de autorii CLLR-L culminează prin falsuri menite să satisfacă funcţionarii ministeriali şi să adoarmă vigilenţa specialiştilor, precum sunt *raporturile procentuale* pentru formarea-dezvoltarea-evaluarea fiecărui tip de competenţă (ibid.) sau aşa-zisele ”*niveluri de competenţă*” (4, p.42), care nu au fost validate ştiinţific şi nici aprobate praxiologic, dar impuse instituţional ca valori acreditate, prin CLLR-L deja aprobat şi aflat în uz al doilea semestru.

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

În concluzie. Deşi autorii apreciază CLLR-L ca fiind ”dezvoltat din perspectivă normativă şi reglatorie”, ”în viziune strategică pe dimensiunea conţinutală şi procesuală a educaţiei lingvistice şi literar-artistice în liceu” (4, p. 2), acesta reprezintă în fapt o nereuşită epistemică şi teoretică, deoarece:

BDD-A31208 © 2020 Academia de Ştiinţe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

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

2. Textul examinat:

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

b) nesocoteşte conceptele de educaţie lingvistică şi educaţie literară, acreditate de comunitatea ştiinţifică încă în preajma elaborării primei ediţii a CLLR, substituindu-le cu idei şi recomandări generale;

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

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

CONCLUZII GENERALE

Deja al patrulea secol – de la apariţia *Didactica Magna* a lui J. A. Comenius (1657), disciplina şcolară cu numărul unu în planurile de învăţământ ale tuturor ţărilor din lume este în mod constant *Limba şi literatura* (maternă). Aceeaşi poziţionare a limbii materne se regăseşte şi în conceptele educaţionale din antichitatea greacă, romană, chineză şi ... dacică! Este o clasificare realizată în baza aprecierii care i s-a dat dintotdeauna limbii, literaturii şi artelor în cunoaşterea, educaţia şi formarea omului, limba ajungând să fie identificată, în sec. I era n., cu însuşi Dumnezeu: *...Cuvântul era Dumnezeu* (Ioan, 1:1). Omul există prin cuvânt şi cuvântul, ca realitate şi instrument al cunoaşterii şi educaţiei, îl face să fie om, căci doar prin educaţie omul devine om, afirma Kant. Iar instrumentul principal al educaţiei este limba maternă.

Tocmai de aceea disciplina *Limba şi literatura română* este prima în care se loveşte cel mai des, mai crunt şi în cel mai subversiv mod – după împrejurări. Şi nu există acţiune mai nocivă faţă de această disciplină şcolară decât cea realizată sub umbrela perfecţionării şi rezultată cu destrucţia disciplinei – din rea-voinţă sau din ignoranţă, nu contează, căci ignoranţa admisă la perfecţionarea unui domeniu fundamental educaţiei tinerei generaţii oricând are în spate o rea-voinţă care o ghidează.

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

Conceput la prima sa ediţie (3, 9) în baza teoriei educaţiei literar-artistice şi a conceptului de educaţie lingvistică, având la origine primul model de curriculum disciplinar din spaţiul românesc, elaborat, pre-validat şi aprobat de o echipă mixtă de specialişti în domeniul EL şi ELA de la IŞPP (precursorul IŞE Chişinău) şi IŞE (Bucureşti) (14), CLLR este primul document şcolar nu numai din spaţiul românesc, ci şi din *întreg sud-estul Europei*, care a instituit efectiv, la nivel conceptual, normativ-prescriptiv şi praxiologic, trecerea de la învăţământul informativ-reproductiv, centrat pe materii de învăţare, la

BDD-A31208 © 2020 Academia de Ştiinţe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

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

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

În parte, CLLR-19:

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

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

BDD-A31208 © 2020 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

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

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

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

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

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

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

Competența literară-lectorală1: Lectura/receptarea (= lectura propriu-zisă), comentarea și interpretarea unei diversități de texte literare reprezentative din folclorul și literatura română și universală.

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

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

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

BDD-A31208 © 2020 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)

Referințe bibliografice

1. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. I A-C. București: Didactica Publising House, 2015. 831 p.

2. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*/MÎ; CNCE. Cimişlia: Ed. TipCim, 1997. 69 p.

3. *Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX*/MEŞ; CNCE. Iași: Ed. Dosoftei, 2000.72 p.

4. *Curriculum Național. Aria curriculară Limbă și comunicare. Disciplina Limba și literatura română, clasele X-XII/MECC*. Chișinău, 2019. 48 p.//www.mecc.gov.md

5. *Curriculum Național. Limba și literatura română. Clasele V-IX*/MECC, 2019. 50 p.//www.mecc.gov.md.

6. *Curriculum şcolar: Proiectare, implementare şi dezvoltare*. Ch.: Univers Pedagogic, 2007. 450 p.

7. KANT, I. *Critica facultății de judecare*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. 571 p.

8. JAUSS, H. R. *Experienţă estetică şi hermeneutică literară*. Bucureşti: Editura Univers,1983.502 p.

9. *Limbă și comunicare. Curriculum național. Programe pentru învățământul liceal*/ coord.: Vl.Guțu, Vl.Pâslaru ș.a.; MEȘ; CE Pro Didactica. Chișinău: Ed. Cartier, 1999. 185 p.

10. PÂSLARU, Vl. *Prolegomene pentru o didactică a artelor*. Ediție bilingvă. Chișinău: ProLibra, 2017.132 p.

11. PÂSLARU, Vl. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ed. a II-a, rev. București: Sigma, 2013. 198 p.

12. PÂSLARU, Vl. Goraş-Postică V., Volcovschi M. *Standarde educaționale. Învăţăm. gimnazial. Învăţăm. liceal. Discipline socio-umane. Proiect*. Chișinău: Lumina, 2002.

13. PÂSLARU, Vl., A. Drăguțan, E.Grâu. *Atitudini fundamentale*. Chișinău: Ed. Cartier educațional, 1998. 40 p.

14. PÂSLARU, Vl., Crişan Al., Cerkez M. ş. a. *Curriculum disciplinar de limba şi literatura română*. *Clasele V-IX*. Ch.: Ştiinţa, 1997. 125 p.

15. PÂSLARU, Vl. *Valoarea educativă a interacțiunilor literare*. Chișinău: Lumina, 1985. 112 p.

16. ROEGIERS, X. *Manuel scolair de developpement de competences dans l'enseignement*./ BIEF, Departement de science de l'education de l'URL, 1998.

17. hotnews.ro, 12.04.19.

BDD-A31208 © 2020 Academia de Științe a Moldovei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.77 (2026-11-18 10:55:26 UTC)