

## **INTEGRATED PERSPECTIVES OF TEACHING THE ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE**

**Elena Lucia Mara**  
**Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu**

*Abstract :In the current education, it is natural for a teacher to enter the classroom, to teach as discipline does. But if we think that each student is a laboratory that selects the knowledge received, assimilates what can or should be done and transforms into the general culture that he likes, it is challenging and desiring to determine not only to understand, to retain, But also to lean over matter by integrating it into its purchasing system. But only the notions in their gross form do not transmit if they are not harmonized in everything, along with what they already know or what the student is about to learn, for "when you go out, nature does not face you three quarters of hour only with flowers and in the next three quarters only with animals "(Elvin, 1977). Such as integrative model offers a greater concern for the possibilities of personal and social integration by organizing curriculum around important issues identified in collaboration with teachers and young people, without taking into account the subjective areas of interest in the area.*

*In essence, in order to understand this term, we need to track and observe its meaning in the following notions: integrated curriculum, key competences, cross-curricular competences and curricular integration levels. We will start from the idea that the whole issue is the end of the study of Romanian language and literature as a mother tongue during schooling, namely "to form and transmit values of culture to children, adolescents and young people according to their own rhythm Basic communicative and literary practice, helping him to express thoughts, states, feelings or opinions ".*

*Keywords: curricula, knowledge, collaboration, culture, integration*

### **Perspective teoretice asupra integrării**

Noțiunea de integrare în educație nu este nouă, ea apare încă de la 1700 când J.J. Rousseau „susține necesitatea unui curriculum construit pe baza nevoilor și intereselor copilului și pornind de la experiențele sale naturale, specifice vieții cotidiene. J. Fr. Herbart vorbește despre necesitatea „corelării materiilor”. În *Discursul asupra unității științelor* ținut în anul 1825, istoricul francez Jules Michelet spunea: „Înțeleapta Antichitate ne-a învățat că Muzele sunt surori... Cunoașterea este una singură: limbile, literatura, istoria, fizica, matematica, filozofia, ramuri ale învățării care par îndepărtate sunt, de fapt, apropiate sau, mai bine spus, se combină pentru a forma un sistem pe care, datorită limitelor noastre, îl percepem în succesiune, sub formă de părți distincte. Dar, va veni o zi când vom încerca să percepem armonia impresionantă a științei. Acesta este sensul progresului cunoașterii umane: mai întâi știință, apoi științe și din nou știință”. Michelet consideră așadar cunoașterea unitară, deși este percepută distinct de om, iar integrarea nu ar fi în acest context decât o armonizare a științei. Însă între 1875 și 1910 este o perioadă a structurării cunoașterii în funcție de corelările disciplinare. „Mai târziu, J. Dewey și M. Smith încep să definească și să contureze mișcarea pentru introducerea integrării curriculare, iar W. H. Kilpatrick în 1918 a avut un puternic efect în influențarea abordării acestui tip de curriculum în Statele Unite”.

În relatarea activităților de pionerat în problema integrării este bine de amintit un proiect derulat în Noua Zeelandă, în perioada 1920-1940 (*Innovations in Aotearoa New Zealand state schools, 1920s-1940s*). S-a remarcat rolul catalizator al diverselor modalități inovative: cabana model, ziarul școlii, ferma școlii (Dowden, 2011, p. 53-56), prilej de realizare a legăturii dintre discipline, dar și dintre școală și familie.

La „Colocviul Internațional UNESCO al oamenilor de știință” de la Paris în 1965 s-a discutat despre un nou mod de a gândi: integrarea. Un model de organizare integrată a cunoașterii școlare a fost inițiat și experimentat în Anglia de Fundația Nuffield (1970-1980) pentru predarea științei în școala secundară pentru elevi de 11-13 ani. S-a realizat un curs de „știință combinată” (fizică, chimie, biologie), predat prin metode diverse: discuții de grup, instruirea programată, studiul independent, investigația, temele fiind predate de același profesor. S-a constatat, așa cum era și normal, dificultatea unui singur profesor de a preda mai multe discipline.

În cele ce urmează nu vom face referire la integrarea elevilor cu nevoi educaționale speciale. Chiar dacă acest concept de integrare apare în două sintagme: *educație integrată* și *educație integrativă* folosite cu o oarecare echivalență semantică, precizăm de la început că educația integrată despre care vom vorbi nu este una de tip inclusiv, ci presupune o corelare, o armonizare a mai multor domenii ale cunoașterii cu scopul eficientizării procesului didactic. În sens larg, a (se) integra semnifică a (se) include, a (se) îngloba, a (se) încorpora, a (se) armoniza într-un tot (DEX). În sens restrâns, „prin integrare înțelegem procesul și rezultatul procesului prin care un element nou devine parte integrantă a unui ansamblu existent”. Din punct de vedere curricular, integrarea reprezintă armonizarea disciplinelor școlare cu scopul de a evita izolarea lor tradițională, „prin stabilirea unor relații convergente între concepte, abilități, valori ce țin de discipline școlare diferite”, felul în care elevul interpretează noțiunile transmise pornind de la cunoștințele anterioare și de la experiența lui de viață. Integrarea curriculară înseamnă „stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, capacitățile, competențele, atitudinile și valorile ce aparțin unor discipline școlare distincte” și provine din „caracterul dinamic și complex al competențelor necesare pentru a rezolva o problemă într-un context specific”

În învățământul actual, este firesc pentru un profesor să intre la clasă, să predea așa cum reușește disciplina. Dacă ne gândim însă că fiecare elev este un laborator care selectează cunoștințele primite, asimilează ceea ce poate sau ce trebuie și preface în cultură generală ce-i place, devine o provocare și un deziderat încercarea de a-l determina nu numai să înțeleagă, să rețină, dar și să se aplece cu plăcere asupra materiei, integrând-o în sistemul său de achiziții. Însă numai noțiunile în forma lor brută nu transmit dacă nu sunt armonizate într-un tot, alături de ceea ce deja știe sau de ceea ce urmează să afle elevul, căci „când mergi pe afară, natura nu te pune față în față trei sferturi de oră numai cu flori și în următoarele trei sferturi numai cu animale. Astfel, modelul integrativ oferă o preocupare sporită a posibilităților de integrare personală și socială, prin organizarea curriculumul-ui în jurul problemelor importante, identificate în colaborare cu profesorii și tinerii, fără a ține seama de zonele de interes subiective din zonă.

În fond, pentru a înțelege acest termen, trebuie să urmărim și să observăm semnificația sa în următoarele noțiuni: curriculum integrat, competențe cheie, competențe transversale și niveluri ale integrării curriculare. Vom porni de la ideea că întreaga problematică se înscrie în finalitatea studierii limbii și literaturii române ca limbă maternă în perioada școlarizării și anume „aceea de a forma și transmite copiilor, adolescenților și tinerilor, în funcție de ritmul lor propriu, valori ale culturii, ale practicii comunicaționale și literare de bază, ajutându-i să exprime gânduri, stări, sentimente sau opinii”. Necesitatea studiului integrat este intrinsecă unei cunoașteri unitare:

„astăzi noi nu ne putem preocupa unilateral de o cunoaștere fracționată, impunându-ni-se a generaliza și a integra”.

### **Curriculum integrat și reforma curriculară**

Termenul *curriculum* provine din limba latină și înseamnă alergare sau cursă. De asemenea, se poate traduce prin drum, traiectorie. În 1918 pedagogul Franklenn Bobbitt a scris lucrarea *The curriculum*, termenul primind conotații didactice. La J. Dewey, curriculum înseamnă „centrarea pe copil și reforma socială”, disciplinele și subiectele studiate în școală și experiențele de învățare ale copilului, constituind „întregul organizat al adevărului asimilat prin cunoaștere”. Curriculum reprezintă ansamblul fenomenelor educative și al proceselor de achiziție de cunoștințe prin care trece elevul pe parcursul școlarizării. Pentru D' Hainaut „Un curriculum este un proiect educativ care definește:

- a) scopurile și obiectivele unei acțiuni educative;
- b) căile, mijloacele, activitățile folosite pentru a atinge aceste scopuri;
- c) metodele și instrumentele folosite pentru a evalua în ce măsură acțiunea a dat roade”.

După H. Caswell și D.S. Campbell, curriculumul reprezintă „toate experiențele pe care copiii le au sub îndrumarea profesorilor”. Pentru tradiționaliști (sec. XIX-XX) curriculumul este un plan, conținut sau disciplină (programă analitică), rezultate și sistem. D. Potolea acordă termenului de curriculum statutul de construct, luând în considerare caracterul multidimensional, existența mai multor planuri și definirea acestuia printr-o familie de termeni (curriculumul este dinamic, crește și se îmbogățește continuu). În acest sens, pedagogul propune două abordări ale curriculumului:

- a) abordarea constructivistă: „curriculumul este un concept-construct, nu o noțiune care reflectă mai bine sau mai puțin bine o realitate existentă, ci o construcție mentală, care are în vedere o realitate ce urmează să ființeze”;
- b) abordarea științifică: „curriculum-ul este în esență sau în primul rând un proiect care are valoarea unui plan de acțiune educațională”. Calea productivă de examinare și definire a conceptului de curriculum o reprezintă „abordarea multidimensională a curriculumului, prin intermediul celor trei perspective – structurală, procesuală și a produsului”. D. Potolea este adeptul modelului pentagonal, curriculumul fiind un ansamblu al finalităților, conținutului, timpului de instruire/învățare, strategiilor de de instruire/învățare și strategiilor de evaluare.

Integrarea curriculară în pedagogia actuală este înțeleasă ca „actul de a face cursuri individuale ce devin parte integrantă a unui ansamblu, în același timp, cerându-le să fie interdependente pe unul pe altul și legate de un fir comun de cunoștințe” sau „drept o modalitate inovatoare de proiectare a curriculum-ului, care presupune sintetizarea și organizarea didactică a conținuturilor din domenii diferite ale cunoașterii, astfel încât să se asigure achiziția de către elevi a unei imagini coerente, unitare despre lumea reală. Termenul „curriculum integrat” sugerează corelarea conținuturilor în care punctul de pornire este cel mai adesea finalitatea, în funcție de care sunt alese toate celelalte componente ale procesului instructiv-educativ.

Curriculum integrat combină și pune în relație obiectele de studiu, determinând stabilirea de relații între concepte, fenomene și procese din domenii diferite prin armonizarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană, care este interactivă. Predarea și învățarea sunt abordate astfel dintr-o perspectivă holistică prin crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt de regulă formate separat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competențe au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini. Acesta oferă posibilitatea unei

pertinente gestionări a timpului prin preluarea cunoștințelor de la o disciplină la alta, dintr-o arie curriculară în alta. Este încurajată așadar gândirea autonomă, reflexivă și critică în raport cu diverse mesaje receptate. Termenul de gândire reflexivă a fost propus de John Dewey în cartea sa *Cum gândim* (1909) și desemnează „un număr de caracteristici prin care se distinge utilizarea superioară a facultății raționale a oamenilor de funcționarea ei minimală și rutinieră”.

Astfel învățarea nu se produce pasiv, prin simpla memorare a cunoștințelor, ci prin activizarea gândirii critice, atentă și perseverentă, prin demersurile interogativ-raționale. Edward Glaser merge mai departe cu teoria integrativă, considerând că nu numai gândirea critică este calea, accentuând disponibilitatea utilizării cunoștințelor în situații cotidiene. În favoarea curriculum-ului și a predării integrate se pot formula mai multe argumente:

- angajarea responsabilă a elevului/copilului în procesul învățării;
- încurajarea comunicării și a relațiilor interpersonale prin valorificarea valențelor formative ale sarcinilor de învățare prin colaborare;
- transformarea cadrului didactic în factor de „sprijin”, „mediator”, „facilitator”, și diminuarea funcției sale de „furnizor de informații”;
- profunzimea, trăinicia și reactivarea rapidă a cunoștințelor generate de perspectiva integrată de abordare a cunoașterii ce presupune intensificarea relațiilor dintre concepte, idei, practici, dintre temele abordate în școală și în afara ei;
- „învățarea într-o manieră cât mai firească, naturală, pe de o parte și, pe de altă parte, învățarea conform unei structuri riguroase sunt extreme ce trebuie să coexiste în curriculum-ul integrat”

Întrucât pentru învățământul gimnazial și pentru cel liceal nu există un cadru metodologic bine fundamentat pentru integrarea curriculară, este foarte importantă abilitatea metodologică a cadrelor didactice de a coordona temele abordate clasic și cele realizate integrat, de a stabili modalitățile de evaluare formativă a performanțelor individuale și, în situația învățării prin colaborare, de a acomoda proiectele într-o schemă orară coerentă (Molan, ICOS). Se poate vorbi și despre posibilele capcane ale predării integrate:

- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea într-o asemenea manieră;
- imposibilitatea unei receptări specializate a cunoștințelor, de către elevi;
- lipsa de tradiție pedagogică a integrării;
- opoziția latentă sau activă a cadrelor didactice privind tendințele integratoare.

Integrarea conținuturilor va depinde și de cunoștințele și abilitățile elevilor. Este de preferat să nu-i punem să facă ceea ce nu sunt pregătiți să facă și să avem în vedere activități educaționale semnificative. Un elev care este acum în clasa I, de exemplu, căruia i s-a predat într-o manieră integrată de la început, va asimila mai ușor această abordare ulterior, în nivelurile superioare de învățământ. Însă, când peste 3 ani, în clasa a V-a, va trece la o structură strict monodisciplinară a actului didactic, este foarte posibil să întâmpine dificultăți majore atât elevul, cât și cadrul didactic care nu se poate adapta noului educabil. Se poate vorbi despre existența mai multor factori necesari ce facilitează disponibilitatea profesorului pentru o predare integrată: atitudini și convingeri, cunoștințele și competențele profesorilor, cultura subiecților, evaluarea, precum și sprijinul instituției de învățământ acordat acestui proces. Pentru aplicarea curriculum-ului integrat se pot parcurge următoarele etape: stabilirea grupului de profesori, a ariei curriculare în care se realizează proiectul și a temei, realizarea unui calendar în care să se precizeze cine, ce și când dezvoltă tema propusă, implementarea și monitorizarea, introducerea în oferta școlii, dacă se demonstrează că este un program pertinent. Totuși, cu atâtea definiții posibile, argumente pro, contra, capcane, limite, curriculum-ul integrat este considerat unul dintre termenii care provoacă o oarecare confuzie, întrucât mulți cercetători îl folosesc pentru a

desemna o serie de lucruri cu care acesta nu are de-a face. Abordarea integrată a curriculum-ului presupune apropierea școlii de viața reală, astfel încât copiii să poată asocia ceea ce învață cu ceea ce știu deja. Accentul se pune pe formarea unor competențe, atitudini și valori transversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor.

### **Competențele generale, specifice și transversale**

Competența se definește drept capacitatea unei persoane sau a unui grup de persoane de a realiza o sarcină – de învățare, profesională sau socială – la un nivel de performanță prestabilit de un standard, într-un context dat. Ea reprezintă „ansambluri integrate de cunoștințe, capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea cu succes a unei activități, rezolvarea eficientă a unei probleme/situații”. Profesorul Ioan Neacșu definește competențele ca „Structuri articulate, dinamice, flexibile și deschise de cunoștințe, abilități, valori și atitudini care permit să realizăm o activitate/acțiune/sarcină relativ definită într-un timp și spațiu determinate” „Competențele sunt rezultatul unei învățări eficiente; ele pot fi antrenate în rezolvarea de probleme complexe din lumea reală. Procesul de formare a competențelor are în vedere și formarea unor competențe transversale, care nu rezultă din învățarea unei singure discipline ci presupune o mobilitate a achizițiilor pentru transferul acestora în rezolvarea de probleme reale diverse”. Competențele sunt de diferite tipuri, grade și niveluri de dezvoltare. Competența cheie se definește ca fiind un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului de care fiecare individ are nevoie pentru dezvoltarea sa (*Recomandarea Parlamentului European*, 2006).

**Competențele generale** se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata școlarității (*Programa școlară pentru liceu*); acestea au un grad ridicat de generalitate și complexitate. În clasele V-VIII, de exemplu, competențele generale sunt:

1. receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare;
2. utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată;
3. receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse;
4. utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse. (*Programa*, 2009).

**Competențele specifice** se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata unui an școlar; ele sunt derivate din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora (*Programa școlară pentru liceu*). De exemplu, pentru prima competență generală, sunt definite următoarele competențe specifice în programa pentru clasa a V-a:

1. identificarea informațiilor esențiale dintr-un mesaj oral, în scopul înțelegerii sensului global al acestuia;
2. identificarea secvențelor de dialog, de narațiune și de descriere dintr-un mesaj oral, în scopul înțelegerii modului de structurare a acestora;
3. sesizarea unităților lexicale necunoscute în fluxul vorbirii, în scopul clarificării acestora;
4. sesizarea corectitudinii/ incorectitudinii gramaticale a unui enunț și/ sau a formelor lexicale;
5. aplicarea principiilor ascultării active în manifestarea unui comportament comunicativ adecvat. (*Programa*, 2009).

Ca urmare a Recomandării 2006/962/EC a Parlamentului European și a Consiliului European din 18 decembrie 2006 privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, OJ L 394, 30.12.2006, au fost introduse în curriculum românesc prin Legea Educației Naționale Nr. 1/2011 următoarele competențe cheie:

- comunicarea în limba maternă;
- comunicarea în limbi străine;
- competențe matematice și competențe de bază la știință și tehnologie;
- competențe digitale;
- a învăța să înveți;
- competențe sociale și civice;
- spiritul de inițiativă și anteprenoriat;
- conștientizare și exprimare culturală.” (*Competențe cheie pentru învățarea continuă*, 2006).

**Competențele cheie** sunt prin esența lor transversale și pot fi integrate în curriculum prin trei modalități specifice:

„a) cu statut cross-curricular – când obiectivele sau rezultatele asociate învățării sunt încorporate în părțile curriculum-ului care nu sunt legate de o anumită disciplină;

b) integrate în curriculum-ul disciplinelor existente - când obiectivele învățării sau rezultatele învățării legate de competențele digitale, de competențele civice sau de cele antreprenoriale sunt caracteristice în curricula specifică pentru aceste discipline;

c) introduse ca discipline curriculare separate” .

Este un aspect pozitiv faptul că au fost corelate competențele din curricula românească cu cele din cea europeană și la nivel legislativ, prin: *Competențe cheie pentru învățarea continuă – Cadrul european de referință în Anexa la Recomandarea Parlamentului și a Consiliului European privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* (2006/962/EC), programele școlare pentru ciclul gimnazial, adoptate în 2009, Legea Educației Naționale Nr. 1/2011, Anexa la ordinul ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 5671/10.09.2012. De remarcat încă o dată este faptul că programele din 2009 au reprezentat elemente de cotitură în învățământul românesc prin trecerea de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective la cel centrat pe competențe.

La nivel european, se poate vorbi despre: competențe care acoperă întregul sistem educațional, de la educația timpurie până la învățământul superior; competențe valabile pentru învățământul preuniversitar; competențe centrate pe învățământ obligatoriu; competențe focalizate pe un anumit nivel de școlaritate; competențe valabile atât pentru elevi, cât și pentru cadre didactice. Dintre competențele cheie, cele de comunicare au un evident caracter transversal. Ele „pot fi, de asemenea, integrate în disciplinele existente ale curriculumului. Acolo unde se întâmplă acest lucru, obiectivele învățării sau rezultatele învățării legate de competențele digitale, de competențele civice sau de cele antreprenoriale sunt caracteristice în curricula specifică pentru aceste discipline.” Capcana devine iminentă, căci „oferind tuturor cadrelor didactice o datorie comună pentru dezvoltarea competențelor transversale, s-ar putea ajunge la o situație în care nimeni nu se simte responsabil”. Dacă pornim de la acest mod de aborda problematica, conchidem că acestea sunt considerate competențe cheie, necesare pentru integrarea în societate și printr-o responsabilizare continuă și comună a cadrelor didactice. Atunci care este modalitatea corectă de abordare a transversalității? Căci, „principala controversă asupra competențelor transversale pare bazată pe o diferență între cei care susțin că există o transversalitate care vizează competențele generale („a rezuma” ar fi o competență generală și „a rezuma un curs la matematică” ar fi una specifică) și cei care vorbesc despre competențele transversale în raport cu un set de contexte (cumul de situații), concret - o competență apărută într-un context a fost transferată în altul, cu particularități specifice și cu un proiect definit” . Primul tip de transversalitate ar fi unul dat, natural, de la sine înțeles, al doilea ar fi construit, dobândit, învățat.

Ar fi interesant de a instrui elevii, astfel încât aceștia să fie întotdeauna gata de a utiliza ceea ce știu în contexte noi. Prin aceasta s-ar atinge idealul transversalității și s-ar armoniza competențele generale, specifice mai multor discipline, cu cele transversale în raport cu un set de contexte. Acest deziderat poate fi atins prin crearea unor teme cross-curriculare, cu un caracter transversal ce trec dincolo de granițele disciplinelor școlare tradiționale propunând „formarea unor competențe și/sau valori fundamentale pentru viață de zi cu zi. Pentru a fi introduse cu succes în școală, temele cross-curriculare solicită crearea unor experiențe diverse de învățare și experimentarea achizițiilor învățării în context concrete și variate”. Din aproximativ 30 de țări incluse într-un studiu ce a vizat țări sau regiuni europene, numai în 7 s-a observat existența unor strategii naționale de promovare pentru toate cele 8 competențe cheie a competențelor cheie în învățământul general. Printre acestea se afla și România, dovadă a implicării active, cel puțin la nivel legislativ în procesul de modernizare a sistemului de învățământ.

**Privire selectivă asupra manualelor și asupra programelor școlare** „O carte de citire nu e numai o enciclopedie națională ci, dacă e bună și cu îngrijire lucrată [...] ea revarsă în mii de capete aceleași cunoștințe fără de nici o silă, căci nu se învață pe de rost; ea inspiră la zeci de mii de cetățeni viitori aceeași iubire pentru trecutul și brazda pământului lor; ea prefăce după o justă observație, o masă de indivizi, ce se întâmplă a trăi pe aceeași bucată de pământ, într-un popor ce mănține o țară. [...] Cărțile speciale cată să cuprindă definiții stricte, abstracte; cartea de citire e prin natura ei descriptivă. Se descriu toate în ea, deci se văd toate cu ochii minții.”

Acum aproape două secole Eminescu intuia perfect rolul modelator al manualului de română. Folosim acest termen, chiar dacă poetul în publicistica sa scrie despre „cartea de citire”, chiar dacă manualele din clasele V-VIII sunt de „Limbă română” și chiar dacă cele de la liceu sunt manuale de „Limbă și literatură română”. Oare în gimnaziu nu se învață și literatură sau în liceu noțiuni de vocabular? Atât la gimnaziu, cât și la liceu nu se pune accentul pe comunicare? Dar termenul este omis în ambele cicluri de învățământ! A fost introdusă însă în învățământul primar „Comunicarea în limba română” (la clasele I-II). Chiar dacă se urmărește o concentrare pe competența de comunicare, poate că tendința este de a reduce atât studiul limbii, cât și al literaturii sau numai a omite termenii din denumirea disciplinei. Cu toate acestea programa școlară aprobată de minister este cea de *Limba și literatura română*. Începând cu reforma curriculară din perioada 1998 – 2000, au fost introduse în sistemul de învățământ românesc manualele alternative, care transformă profesorul din simplu executant al aplicării programei școlare, într-o persoană capabilă să personalizeze discursul didactic și metodele folosite pentru a răspunde necesităților educabililor. Folosirea manualelor alternative în procesul de predare – învățare a constituit un beneficiu pentru sistemul de învățământ, întrucât pornind de la aceleași conținuturi din programa școlară fiecare profesor poate selecta un manual care consideră că se pliază mai bine pe programa școlară în corelație cu necesitățile de educație ale elevilor. Dacă manualele vechi, tradiționale propuneau o manieră expozitivă de predare prin abundența informațiilor furnizate „de-a gata”, manualele alternative sunt o modalitate de a dezvolta gândirea critică și creativitatea elevilor printr-o varietate de exerciții, ce pornesc de la un text la prima vedere. Conținutul curriculum-ului nu mai este tratat preponderent teoretic și exhaustiv, acesta fiind doar un sistem de referință. Cuvântul cheie al programei din 2009 este competența, dublată de valori și atitudini, discursul cadrului didactic nemaifiind centrat pe „a ști”, ci pe „a ști să faci”, determinând astfel o eficientizare a procesului didactic.

Din punct de vedere al designului și al adaptării la specificul vârstei elevilor, manualele sunt diverse. Un exemplu pozitiv este *Limba română. Manual pentru clasa a V-a*, oferit de Ed. Humanitas, care deși este destul de stufos, de complex, aventurile lui Alexandru, Bob Ică și Dino în lumea cărții, ca și ilustrațiile adaptate fiecărei unități de învățare și fiecărei lecții atrag plăcut atenția elevilor, pentru care jocul încă mai reprezintă o constantă a vieții. Spre deosebire de acesta, *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a*, oferit de Ed. Didactică și Pedagogică, în ciuda aspectului destul de plăcut, lasă de dorit prin insuficiența exercițiilor și prin dominanța teoriei. Din punct de vedere informațional, analitic, atât din manuale, cât și din programa școlară lipsește o integrare a conținuturilor la nivelul disciplinei, dar și cu alte discipline. Uneori se pot constata repetări intradisciplinare redundante. Este cazul pronumelui, care se învață în 4 ani, din clasa a III-a până în clasa a VII-a. Alteori deficiențele constau în lipsa de corelare a programelor la diferite obiecte de studiu. De exemplu, la limba engleză se învață gradele de comparație ale adjectivului la ciclul primar, în primii ani de studiu ai limbii străine, dar la limba română conceptul este introdus abia în clasa a VI-a. De asemenea, la religie se discută despre „Mitropoliții români, ctitori de cultură” în clasa a X-a, iar la literatura română studiul de caz „Dimensiunea religioasă a existenței” - din clasa a XI-a face referire la aceiași mitropoliți (Varlaam, Dosoftei, Antim Ivireanul). Tot în clasa a X-a la istoria artei sunt incluse în programa școlară curentele culturale/literare (ex: umanismul, expresionismul), iar la literatura română abia în clasa a XI-a. Este de preferat să le amintim elevilor, în special celor de la profilele de Educație plastică sau de Muzică, legătura dintre curentul literar și cel cultural, întrucât în epocă curentele literare au apărut și au evoluat într-o formă integrată: pictură, muzică, literatură. Astfel, ei vor reuși să perceapă unitar fenomenul cultural.

Pe de altă parte, între conținuturile actualelor programe școlare la limba și literatura română și conținuturile programelor pentru examenele finale (Evaluarea Națională și Bacalaureat) nu există o corelare. În gimnaziu, accentul se pune pe elemente de vocabular, morfologie și sintaxă, iar la Evaluarea Națională itemii care le conțin strict însumează 28 de puncte, deci un sfert din nota finală. În liceu, programa școlară este destul de „aerisită”, cu un mare neajuns: operele majorității autorilor canonici (resursă pentru subiectul al III-lea) se studiază în clasa a X-a. Se pot relua însă pentru aprofundare în clasele a XI-a și a XII-a clasicii, romanul psihologic, poezia interbelică, sub o altă abordare: studii de caz, dezbateri. Și iarăși, realizarea eseului ce pornește de la cunoașterea unor texte literare reprezintă un sfert din nota finală. Competențele de comunicare și de argumentare a propriei opinii, măsurabile prin realizarea unei compuneri/unui eseu se găsesc atât în programele școlare, cât și în cele de examen, dar sunt mai puțin reprezentate în manualele școlare. Pentru acoperirea acestei deficiențe nu există decât posibilitatea de realizare a unui opțional în care să se aprofundeze acestea sau aprofundarea în orele la dispoziția profesorului, care sunt rezervate lecturii...

Un element asupra căruia învățământul românesc nu s-a aplecat este exercițiul de ascultare pentru receptarea mesajului sau de producere a mesajelor verbale. Elevii sunt mai familiarizați cu acest tip de exerciții de la limbile străine, iar la proba de Competențe lingvistice de comunicare în limba română din cadrul examenului de Bacalaureat, receptarea unui text literar sau nonliterar este considerată „de la sine înțeleasă”. În manualele de liceu se observă prezența redusă (și chiar inexistența) a unor exerciții care să tatoneze terenul pentru această probă și să-l pregătească pe elev.

Integrarea în studiul limbii și literaturii române, s-a dovedit astfel nu o țintă, ci o cale pe care putem păși cu eleganța deschiderii spre nou. Dezideratul unei școli ideale despre care vorbea Noica în *Jurnal filozofic* poate fi considerat un punct de plecare și valorificat în integrarea

curriculară prin aplecarea cadrului didactic nu numai asupra metodelor de predare a materiei, cât prin felul în care realizează aceasta, căci nu este mai important conținutul - ce se predă, decât forma – cum se predă.

**Curriculum adaptat în mediul universitar-** este în strânsă legătură cu noțiunea de curriculum diferențiat, în sensul că diferențierea presupune, implicit, și o adaptare a conținuturilor, metodelor, mijloacelor și tehnicilor de lucru în activitățile instructiv-educative. Dintr-un anumit punct de vedere, cei doi termeni sunt aproape sinonimi, în sensul că nu poate exista diferențiere fără adaptare, la fel cum nu poate exista adaptare fără diferențiere (evident, în sfera conceptului de curriculum). Noțiunea de curriculum adaptat se potrivește mai bine în contextul educației integrate, unde adaptarea conținuturilor la o categorie anume de persoane cu cerințe educative speciale are în vedere atât volumul de cunoștințe, cât mai ales procesele psihice și particularitățile funcționale ale sistemului nervos la persoanele cu cerințe speciale, în cazul cărora funcția compensatorie determină o serie de modificări ale rețelelor neuronale de transmitere și prelucrare a informațiilor.

## BIBLIOGRAPHY

- Ciolan, L., (2003), *Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/crosscurriculară*, Centrul Educatia 2000+, Ed. Humanitas Educational, București.
- Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom, Iași.
- Crețu, C., (1998), *Conținuturile procesului de învățământ, componentă a curriculumului în „Psihopedagogie-pentru examene de definitivare și grade didactice”*, C. Cucuș (coord.), Ed. Polirom, Iași.
- Dowden, T., (2011), *Locating curriculum integration within the historical context*, History of Education Review, Vol. 40, No. 1.
- Dulamă, M. E., (2011), *Didactică axată pe competențe* (ediția a II-a), Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Elvin, L., (1997), *The Place of Common Sense in Educational Thought*, Unwin Educational Books, London.
- Eminescu, M., (1998), *Cartea de citire, Publicistică*, Ed. Cartea moldovenească, Chisinau.
- Fourez, G., (2011), *Interdisciplinarité et îlots de rationalité* în *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(3), 341-Fourez, G. (2005), *Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales*, în *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5:3.
- xxx (2002), *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba și literatura română- învățământ primar și gimnazial*, Ministerul Educației și Cercetării, 2002.
- Potolea, D., (2002), *Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională*. în Păun E. & Potolea, D. (coord.), Editura Polirom, Iași.
- Potolea, D., Păun, E., (2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Vlăsceanu, L. (1988), *Învățarea și noua revoluție tehnologică*, Ed. Politică, București.
- Competențe cheie pentru învățarea continuă – Cadrul european de referință în Anexa la Recomandarea Parlamentului și a Consiliului European privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006/962/EC)* în Jurnalul Oficial al Uniunii Csoarba, D.,

*Predarea și învățarea de tip integrat*, p.21-40 și Molan, V., *Cadrul competențelor cheie în învățământul românesc*, p.55-60 în „*Modalități de dezvoltare a competențelor cheie în învățământul primar*”. *Cercetare diagnostică cu valoare aplicativă* disponibil pe <http://www.icos-edu.ro/download/raport-de-cercetare-ICOS.pdf>, accesat la data de 02.08.2017.