

Metodică

Emanuela Ilie

DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE



Collegium

POLIROM

Cuprins

Capitolul 1. Delimitări conceptuale. Didactica generală vs didactica limbii și literaturii române	9
Capitolul 2. Curriculumul și produsele curriculare specifice disciplinei limba și literatura română	13
2.1. Curriculumul – etimologie. Delimitări terminologice	13
2.2. Produsele curriculare	15
2.2.1. Planul de învățământ	16
2.2.2. Programa școlară	19
2.2.3. Manualul școlar	24
2.2.4. Metodicile/Didacticile	28
Capitolul 3. Proiectarea didactică la limba și literatura română	29
3.1. Introducere	29
3.2. Etapele proiectării. De la stabilirea finalităților/obiectivelor operaționale la stabilirea strategiilor evaluative	31
3.3. Nivelurile proiectării	35
3.3.1. Proiectarea anuală	35
3.3.2. Proiectarea semestrială	36
3.3.3. Proiectarea sistemului de lecții (a unităților de învățare)	36
3.3.4. Proiectarea lecției	37
Capitolul 4. Moduri de organizare și desfășurare a activității didactice	47
4.1. Modurile canonice de organizare a activității didactice: frontal, pe grupe, individual. Generalități	47
4.2. Activitatea pe grupe. Câteva particularități	49
4.3. Lecția – forma fundamentală de organizare a activității didactice	51
4.3.1. Generalități	51
4.3.2. Tipuri și variante de lecții recunoscute în lucrările de pedagogie	52
4.3.3. Tipuri de lecții folosite în studierea limbii și literaturii române. Trăsături specifice, note distinctive	54
4.4. Alte forme de organizare a activității didactice specifice studierii limbii și literaturii române	62

Capitolul 5. Metode și procedee utilizate în studierea limbii și literaturii române	65
5.1. Generalități, Definiții, distincții, funcții, clasificări ale metodelor	65
5.2. Metode de studiere a limbii și literaturii române	69
5.2.1. Lucrul cu manualul și alte cărți	69
5.2.2. Expunerea	72
5.2.3. Conversația	81
5.2.4. Piramida	87
5.2.5. Dezbaterea	90
5.2.5.1. Dezbaterea academică (<i>debate</i>)	91
5.2.5.2. Dezbaterea/Reuniunea Phillips 6/6	93
5.2.5.3. Dezbaterea de tip panel	95
5.2.6. Brainstormingul	96
5.2.7. <i>Starburst</i> (Explozia stelară)	99
5.2.8. Tehnica 6/3/5	102
5.2.9. Tehnica „acvariului” (<i>Fishbowl</i>)	103
5.2.10. Rețeaua de discuții	105
5.2.11. Problematizarea	106
5.2.12. Exercițiul	110
5.2.13. Jocul	113
5.2.14. Învățarea prin descoperire	122
5.2.15. Studiul de caz	125
5.2.16. Metoda predării/învățării reciproce (<i>Reciprocal thinking</i>)	127
5.2.17. Metoda știu/vreau să știu/învăț	129
5.2.18. Cubul	130
5.2.19. Cvintetul	131
5.2.20. Horoscopul	133
5.2.21. Scaunul autorului	135
5.2.22. Jurnalistul-cameleon	136
5.2.23. Schimbă perechea (<i>Share-pair circles</i>)	137
5.2.24. Palariile gânditoare (<i>Six thinking hats</i>)	139
5.2.25. Frisco	141
5.2.26. Mozaicul (<i>Jigsaw</i>)	142
5.2.27. Metoda învățării în grupuri mici (<i>STAD – Student Teams Achievement Divisions</i>)	144
5.2.28. Metoda turneului între echipe (<i>TGT – Team/Games/Tournaments</i>)	145
5.2.29. Diagrama cauzelor și a efectelor	145
5.2.30. Jurnalul dublu	147
5.2.31. Metoda termenilor predictivi	147
5.2.32. SINELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii)	148
5.2.33. Ghidul de anticipație	149
5.2.34. Gândiți/Lucrați în perechi/Comunicați	150
5.2.35. Tehnica blazonului	151
Capitolul 6. Mijloacele didactice la ora de limbă și literatură română	153
6.1. Generalități, Definiții, funcții, taxonomii ale mijloacelor didactice	153
6.2. Mijloacele de învățământ sub formă de materiale grafice și figurative	155
6.3. Mijloacele de învățământ tehnice, audiovizuale	156

5.4	„Instruirea asistată de calculator” (IAC) la ora de limbă și literatură română	158
Capitolul 7	Evaluarea la ora de limbă și literatură română	183
7.1.	Generalități. Definiții, etape, funcții ale evaluării	183
7.2.	Forme (tipuri) de evaluare a rezultatelor școlare	185
7.3.	Principalele metode și instrumente evaluative	186
7.3.1.	Instrumente tradiționale de evaluare	188
7.3.2.	Procedee și instrumente alternative de evaluare	198
7.3.2.1.	Portofoliul	198
7.3.2.2.	Jurnalul reflexiv	200
7.3.2.3.	Tehnica 3/2/1	201
7.3.2.4.	„Raspunde, aruncă, interoghează!” (RAI)	201
7.3.2.5.	Eseul de cinci minute	202
7.3.2.6.	Hărțile conceptuale	202
7.3.2.7.	Posterul	205
7.3.2.8.	Colașul	206
7.3.2.9.	Turul galeriei	207
7.3.2.10.	Unul stă, ceilalți circulă	207
Capitolul 8	Teoria inteligențelor multiple (TIM) la ora de limbă și literatură română	209
8.1.	Introducere teoretică	209
8.2.	Sugestii de abordare practică a TIM	211
Capitolul 9	Limba și literatura română într-o viziune inter-, pluri- și transdisciplinară	225
9.1.	Preliminarii teoretice	225
9.2.	Soluții practice	229
Capitolul 10	Elemente de didactica lecturii	237
10.1.	Preliminarii	237
10.2.	Lectura (în practica) școlară – funcții, avantaje și dezavantaje. Repere teoretice mai vechi și mai noi	244
10.3.	Competența lectorială și stimularea ei în activitățile didactice. Câteva aplicații	248
10.4.	În loc de concluzii	259
Anexe		
Anexa 1.	Programa școlară pentru disciplina opțională <i>Tehnici de redactare a unor compuneri</i>	263
Anexa 2.	Proiectarea activităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor de literatură română. Modelul tripartit Evocare-Realizarea sensului-Reflecție	270
Anexa 3.	Proiectarea activităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor de literatură română. Modelul tradițional	283
Anexa 4.	Proiectarea activităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor de limbă română	297
Bibliografie selectivă		329

Delimitări conceptuale. Didactica generală vs didactica limbii și literaturii române

Dată fiind etimologia *didaske* – *didaskein* (gr.) = „a învăța pe altul”, *didactica generală* este definită, într-un sens larg, datorat pedagogului ceh Jan Amos Comenius, autor al unei celebre lucrări publicate în 1657, *Didactica Magna*, ca *omnes omnia docendi artificium*, așadar ca „arta universală de a-i învăța pe toți toate”. Într-un sens restrâns, sintagma se referă la o „ramură a științelor educației care studiază și fundamentează științific analiza, proiectarea, desfășurarea și evaluarea predării și învățării ca proces de instruire și educare, atât în școli și în alte instituții, cât și prin autoinstruire”¹.

Ca teorie științifică a procesului de învățământ, didactica se definește prin următoarele aspecte, evidențiate de Constantin Postelnicu în *Fundamente ale didacticii școlare*:

- Un caracter explicativ : didactica evidențiază și explică componentele procesului de învățământ, specificul lor și natura relațiilor dintre ele.
- Un caracter reflexiv : didactica formulează judecăți de valoare asupra componentelor principale ale procesului de învățământ (mijloace, metode, tehnici de învățare, forme de organizare, procese implicate în desfășurarea lui) și asupra modului în care au fost folosite cunoștințele psihologice și sociologice în organizarea și desfășurarea acestui proces.
- Un caracter normativ : didactica elaborează norme referitoare la organizarea și desfășurarea procesului de învățământ, cerințele ce trebuie respectate pentru realizarea obiectivelor stabilite, modalitățile concrete de acțiune și interacțiune în cadrul acestui proces².

Problemele principale de care se ocupă această știință pot fi reunite, în fond, sub forma interogațiilor fundamentale *ce și cum se predă ?*, *unde și când se predă ?*, respectiv *cine și cui predă ?*, dar unii didacticieni preferă o prezentare detaliată, insistând asupra următoarelor întrebări :

- *Care sunt principiile valide ale procesului de învățare ?*
- *Care sunt caracteristicile procesului de învățare ?*

1. Miron Ionescu, *Demersuri creative în predare și învățare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000, p. 23.

2. Constantin Postelnicu, *Fundamente ale didacticii școlare*, Editura Aramis, București, 2002, p. II.

- Care sunt reperele organizării procesului de învățare ?
- Ce sunt obiectivele și în ce constă necesitatea lor ?
- Care sunt și cum sunt organizate conținuturile de învățare ?
- Care sunt caracteristicile tacticii procesului de învățare ?
- Cum se face evaluarea procesului de învățare ?
- Cine conduce procesul de învățare și cum procedează el ?
- Ce și cum este codul deontic al conducătorului procesului de învățare ?

Noi probleme în didactică au fost create de distincția dintre *didactica tradițională* și cea *modernă*, operată încă de la mijlocul secolului XX de Hans Aebli :

- *Didactica tradițională* (secolele XVII-XIX) considera percepția drept sursă a cunoașterii ; era o didactică la început asociaționistă, ulterior behavioristă, a întăririi, repetiției și disciplinei, în care procesul de învățământ era centrat pe conținut. Se baza pe modelul magistrocentrist, ce punea accent pe activitatea de predare și de dirijare autoritară a învățării, și implicit vedea elevul ca pe un obiect al educației, în stare să stocheze cât mai multe informații.
- *Didactica modernă* (sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului XX) considera acțiunea internă sau mentală drept sursă a cunoașterii, în care procesul de învățământ era centrat pe obiective. Se baza pe modelul psihocentrist sau sociocentrist, ce punea accent pe activitatea de predare-învățare și pe dirijarea psihologică și socială a învățării. Vedea deci diferit elevul, ca pe un subiect al educației, coparticipant conștient la propria formare (probabil cel mai des vehiculate idei ale pedagogului elvețian sunt cele incluse în capitolele din *Didactica psihologică. Aplicație în didactică a psihologiei lui Jean Piaget*, unde Aebli făcea explicit „critica didacticii tradiționale” și pleda pentru „didactica școlii active”, deci postula rolul fundamental al activismului în didactică și transformarea elevului din simplu receptor în subiect al procesului de învățare).

În linii mari, apropierile, dar și diferențele de esență între cele două tipuri de didactică sunt bine surprinse în următorul tabel alcătuit de Miron Ionescu¹ :

Paralelă între didactica clasică și didactica modernă

Elementul de comparație	Didactica tradițională	Didactica modernă
Statutul elevului :	- obiect al educației, receptor pasiv de informații	- obiect și subiect al educației, cunoașterii și acțiunii ; dobândește noul prin efort propriu
Sursa cunoașterii :	- percepția - cunoștințele se datorează doar percepțiilor	- acțiunea externă, obiectuală și acțiunea internă, mintală - cunoștințele se datorează acțiunilor efective

1. În cap. „De la paradigma comeniană la didactica modernă”, inclus în Miron Ionescu, Mușata Bocoș (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009, pp. 42-43.

Mecanismul cunoașterii:	- „celula gândirii” este imaginea - cunoașterea este un act de copiere a realității	- „celula gândirii” este operația - cunoașterea este reflectarea activă și „reconstrucția” mintală, descoperire a realului, nu doar copiere a realității
Accentul cade:	- pe latura informativă a învățării, pe transmiterea de cunoștințe gata elaborate	- pe latura formativă a învățării, pe formarea competențelor, pe dezvoltarea imaginației și a creativității acestora
Orientarea generală a instrucției:	- orientarea intelectualistă, formația livrescă, potrivit ideii că principala sarcină a educației este dezvoltarea intelectuală a indivizilor (neglijându-se afectivitatea și voința)	- exprimarea și dezvoltarea integrală a tuturor dimensiunilor personalității celor care se instruiesc (intelectuală, fizică, afectiv-volitivă), imbinarea învățării cu activitățile aplicative și cu cercetarea

Deosebit de importante sunt mutațiile implicate de *didactica postmodernă*¹, a ultimelor decenii, aflată sub semnul mișcărilor cognitive și sociocognitive, care valorizează în principal rolul proceselor metacognitive în învățare, deci pune accentul pe dezvoltarea gândirii și chiar pe „predarea ei”, pe dezvoltarea operațiilor și structurilor cognitive și metacognitive, pe procesarea informațiilor. Se bazează pe activitatea de predare-învățare-evaluare și pe autodirijarea psihosocială a învățării, pentru care pledează, spre exemplu, Jean Marc Gabaude și Louis Not². Presupune conținuturi diferențiate, individualizarea instruirii, personalizarea condițiilor de învățare, realizarea unei evaluări criteriale etc.

Chiar și numai enumerate, problemele didacticii sugerează complexitatea obiectului acestei discipline și îi justifică și o altă denumire care i se atribuie frecvent, aceea de *teorie generală a procesului de învățământ*.

În mod evident, *didactica generală* este cea care oferă suportul pur teoretic de care beneficiază *didactica specialității*, care particularizează, concretizează problemele studiate de didactica generală la nivelul disciplinei de învățământ corespunzătoare. Didactica specialității a fost numită, multă vreme, *tehnologia*, *metodica* sau *metodologia specialității*, sintagme care, după cum observă Vistian Goia³, acoperă doar o parte a disciplinei: domeniul strategiilor de predare-învățare a fiecărui obiect în parte, dar încă sunt vehiculate la scară largă. Mai mult decât atât, didactica specialității se ocupă cu *studierea conținutului procesului de învățământ, obiectivele, metodologia și formele de organizare a predării și învățării unei anumite discipline de învățământ, în funcție de specificul său și de particularitățile de vârstă ale elevilor*.

1. În funcție de spațiul de referință, didactica este numită astăzi în varii moduri: *didactica nouă*, *didactica new look*, *didaxologie*, *studiul științific al procesului de predare-învățare* etc.
2. Vezi, din această perspectivă, Sorin Cristea, *Pedagogie*, II, Editura Hardiscom, Pitești, 1997, sau Irina Maciuc, *Repere ale instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002, p. 14.
3. Vistian Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002, p. 13.

Este evident, așadar, raportul de interdependență dintre cele două didactici. Didactica specialității depinde, după cum se observă, de didactica generală, de la care își preia mare parte din conținutul de studiu, dar își aduce, la rândul ei, o contribuție semnificativă la dezvoltarea acesteia. Să ne gândim doar la felul în care promovează paradigme ale comunicării sau ale lecturii ce pot fi integrate și în didactica generală.

Nu pot fi însă neglijate nici raporturile didacticii specialității cu alte discipline: ea se raportează atât la alte științe ale educației, ca psihologia sau pedagogia (chiar este înțeleasă uneori ca o *parte a pedagogiei*, idee provenită de la celebrul pedagog J.F. Herbart, 1776-1841), cât și la știința specialității respective, fără de care ar fi oarecum goală de conținut. Astfel, didactica limbii și a literaturii române se raportează la două domenii cuprinzând discipline „de referință”, reprezentate astfel de Alina Pamfil (în *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2004, p. 6):



Didactica limbii și literaturii române, de care mă voi ocupa în continuare, este tributară așadar atât domeniului științelor educației (ceea ce justifică „împrumuturile” tematice, absolut necesare, vizibile încă din configurarea cărții de față, pe capitole asemănătoare cu unitățile de conținut din alte didactici), cât și domeniului științelor limbii și literaturii: sprijinindu-se pe studierea în școală a unor fenomene/fapte lingvistice și literare concrete, ea beneficiază de aportul lingvisticii, morfosintaxei, foneticii, lexicologiei, stilisticii ș.c.l., pe de o parte, al teoriei literaturii, istoriei literaturii române, criticii literare ș.c.l., pe de altă parte. Dublul ancoraj justifică, de altfel, măcar parțial reala amplitudine a acestei discipline de graniță; mult timp percepută, cum bine s-a observat, ca un fel de Cenușăreasă a științelor educației (ca orice didactică a specialității), ignorată cu totul de practicienii științelor limbii și literaturii, didactica limbii și literaturii poate – de fapt, trebuie – să își impună astăzi statutul de știință dacă nu de sine stătătoare, măcar de o complexitate evidentă.

Curriculumul și produsele curriculare specifice disciplinei limba și literatura română

2.1. Curriculumul – etimologie. Delimitări terminologice

Termenul *curriculum* derivă din substantivul latin *curriculum*, care, în sens literal, înseamnă „cursă, alergare”; în sens figurat, cuvântul era folosit în sintagme de tipul *curriculum soli* („mersul circular al soarelui pe boltă”) sau *curriculum lunae* („mersul lunii...”). De aici, sensul conotativ, cel de circularitate, deplasare rotundă, în cerc, sens determinant și în expresia de mare circulație *curriculum vitae*.

În pedagogia actuală se pot identifica, după cum observă, spre exemplu, Ion Negreț-Dobridor¹, două tendințe în definirea și utilizarea conceptului de curriculum educațional:

1. O *tendință extensivă*, ușor de remarcat la unii cercetători care tind fie să subsumeze conceptului de curriculum din ce în ce mai multe componente ale procesului de învățământ, pe care, în mod tradițional, le studiază didactica, fie să adauge din ce în ce mai multe arii ale educației perspectivei care permite tratarea lor în termeni specifici abordării curriculare clasice. De aici unele definiții cu dimensiuni considerabile sau altele cu un caracter preponderent metaforic:
 - „curriculum este sensul organizat al studiului în școală sau universitate caracterizat prin: a) formă, structură și aranjare a materiilor pe bază de principii și reguli; b) armonia părților și elementelor care îl compun; c) uniformitatea procedurilor și învățărilor; d) conformarea la anumite reguli și standarde acceptate și adoptate” (*Shorter Oxford Dictionary*);
 - „curriculum înseamnă: a) toate experiențele copilului și referințele la când și cum vor avea loc experiențele; b) toate experiențele celui care învață ghidat de școală; c) toate cursurile pe care i le oferă școala; d) aranjarea sistematică a unui număr oarecare de cursuri pentru un număr oarecare de scopuri și așteptări

1. Ion Negreț-Dobridor, „Teoria curriculumului”, în *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001, pp. 14-15.

- ale copilului ; e) cursurile oferite în studiul unui anumit domeniu ; f) programul unei școli profesionale pentru însușirea unei anumite meserii ; g) acele cursuri alese de către un individ care studiază într-o școală comprehensivă” (A.I. Olivier, *Curriculum Improvement. A Guide to Problems, Principles and Procedures*, Dodd, Mead and Company, New York, 1965, p. 3) ;
- „curriculum – ceva ce trebuie făcut altfel decât ceea ce poate fi văzut... Este prefața unui program care, în chip autentic, nu există decât în mințile și inimile educatorilor” (H. Spears, *The High School for Today*, American Book Company, New York, 1950, p. 27) ;
 - „curriculum înseamnă toate experiențele planificate a fi oferite de școală copiilor pentru a atinge scopurile învățării la cel mai bun nivel al posibilităților lor” (R.L. Neagley, N.D. Evans, *Handbook for Effective Curriculum Development*, Prentice Hall, Cliffs, New Jersey, 1967, p. 2) ;
 - „curriculumul este un baston cultural” (G.R. Koopman, *apud* A.I. Olivier, *Curriculum Improvement. A Guide to Problems, Principles and Procedures*, Dodd, Mead and Company, New York, 1965, p. 3) ;
 - „curriculumul este ansamblul experiențelor de viață necesare dezvoltării elevului” (Viviane de Landsheere, *L'éducation et la formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992, p. 89) ;
 - „curriculumul este procesul de studii sau de formare organizat în cadrul unei instituții de învățământ sau, mai precis, ansamblul coerent de conținuturi și situații de învățare pus în funcțiune după un ordin de progresie determinat” (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1999, p. 218) ;
2. O *tendință restrictivă*, ce se remarcă la alți cercetători, care tind să restrângă sensul conceptului fie la problematica stabilirii conținutului, educației și învățământului, fie la definirea globală a documentelor de planificare a acestora (planuri de învățământ, programe analitice, planificări calendaristice ale materiei de studiu, manuale școlare). *Dicționarul de pedagogie* din 1979 procedează astfel, apreciind însă că este vorba despre „programul activității școlare în integralitatea și funcționarea sa, care se concretizează în planul de învățământ, programa școlară, manualele școlare, îndrumările metodice, obiectele și modurile comportamentale care conduc la realizarea obiectivelor, metodele și mijloacele de predare-învățare”¹. *Cursul de pedagogie* al Universității București din 1984 preferă chiar să evite termenul, menționându-l totuși într-o notă de subsol din capitolul dedicat conținutului procesului de învățământ. La fel procedează și Ioan Nicola, autorul unui *Tratat de pedagogie școlară* apărut în 2000 ș.a. Există însă și autori sau coordonatori de cărți recente de pedagogie care tratează conceptul într-un capitol referitor la conținutul procesului de învățământ (între ei: ieșeanul Constantin Cucoș, coordonatorul unui excelent manual de *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ioan Jinga și Elena Istrate, autorii unui *Manual de pedagogie* ș.a.).

1. *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

Reamintesc faptul că termenul *curriculum* este conținut și de alte sintagme ce apar din ce în ce mai des în literatura de specialitate¹:

- *Curriculum design* („proiectare curriculară”, „curriculum ca proiect”), ce denumește generic activitățile de concepere/proiectare a ansamblului de acțiuni pentru declanșarea și desfășurarea activităților instructiv-educative într-o instituție sau într-un sistem de instituții educative. „Proiectul curricular” precizează finalitățile educative, experiențele de învățare, conținuturile pregătirii, formele de desfășurare, metodologia pregătirii, modalitățile de evaluare, succesiunea tuturor activităților în timp, normele de desfășurare și standardele de performanță educative.
- *Curriculum research* („cercetare curriculară”, „studiul curriculumului”, „analiză de curriculum”), ce denumește analiza componentelor unui curriculum în desfășurare din perspectiva ansamblului, studiind relațiile acestora cu întregul și modul în care participă la funcționarea optimă a ansamblului.
- *Curriculum development* („dezvoltarea curriculumului”, „dezvoltare curriculară”, „reformă curriculară”) sau, în literatura anglo-saxonă, *curriculum improvement* („optimizare curriculară”), ce denumește, în sens larg, un demers relativ riguros de abordare și conducere a schimbării în educație (care s-a echivalat, în limba română, cu reforma curriculară), iar în sens restrâns, tehnologia de elaborare, ingineria construirii unui nou curriculum educațional.
- *Curriculum process* („curriculum ca proces”, „proces curricular”), ce desemnează ansamblul activităților organizate în școală pentru a realiza anumite finalități și obiective pedagogice. Sintagma descrie, de fapt, toate componentele procesului instructiv-educativ și relațiile care trebuie să existe între ele pentru funcționarea optimă a ansamblului.
- *Core curriculum* („inima curriculumului”, „nucleul curriculumului”), structură de conținuturi centrate pe nevoile comune ale elevilor și selectate din materiile de strictă necesitate pentru categoriile largi de elevi. Ea este constituită din acel trunchi comun de materii, obligatoriu pentru toți elevii, ce ocupă 80% din totalul disciplinelor.
- *Hidden curriculum* („curriculum ascuns/subliminal/nescris/nestudiat etc.”), ce desemnează valorile asimilate subliminal de către tineri prin influențe socioeducative de tip informal sau nonformal (familie, stradă, comunități etc.).

2.2. Produsele curriculare

Sintagma *produse curriculare* denumește „toate documentele normative care rezultă în urma demersurilor curriculare: planul de învățământ, programele analitice, manualele

1. Am consultat, pentru paginile de față: Carmen Crețu, „Teoria și metodologia curriculumului”, în Constantin Cuceș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și gradele didactice*, Ediția a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2009, pp. 227-265; Ion Negreș-Dobridor, în *op. cit.*, pp. 45-47; Sorin Cristea, „Teoria curriculumului”, în *Studii de pedagogie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2004, pp. 155-174.

școlare, planificările calendaristice, proiectele pedagogice ș.a.¹. Există în fapt, după cum afirmă pedagogii, trei categorii de obiectivări ale demersurilor curriculare :

- a) Obiectivări *primare* : *planul de învățământ și programele analitice*,
- b) Obiectivări *secundare* : *manuale* (destinate elevilor) și *metodici/didactici* (destinate profesorilor),
- c) Obiectivări *tertiare* : *programe (orare) școlare, planificări calendaristice* ale materiei semestriale, *proiectele didactice* (de diferite tipuri).

Normele cuprinse în planul de învățământ și programele analitice au un caracter oficial și obligatoriu, alte documente au caracter oficial, dar nu și obligatoriu (manualele școlare) ; în fine, unele au caracter de sugestie și îndrumare a cadrelor didactice (metodicele disciplinelor, planificările calendaristice, proiectele pedagogice). Având ca puncte de reper teoretice studiile menționate *supra*, le voi prezenta, succint, în continuare.

2.2.1. Planul de învățământ

Document normativ obligatoriu, planul de învățământ stabilește :

- finalitățile și obiectivele generale ale pregătirii ;
- competențele finale și standardele pregătirii ;
- structura conținuturilor pregătirii, grupate modular, pe discipline, inter- sau transdisciplinar ;
- eșalonarea în timp a pregătirii, cu precizarea parcurgerii fiecărei discipline, a numărului săptămânal, semestrial și anual de ore afectate fiecărei discipline, structurii anului școlar, cu precizarea succesiunii intervalelor de timp afectate studiilor, vacanțelor, examenelor de evaluare națională ;
- sistemul de acces și sistemul de finalizare a pregătirii ;
- modalitățile de evaluare a competențelor și standardelor pregătirii pe parcurs și finale².

De obicei, în structura unui plan de învățământ se regăsesc :

- a) Un *core curriculum*, mai precis un *curriculum nucleu*, care cuprinde unitățile de conținut obligatorii, pe discipline și clase, în concordanță cu obiectivele de referință ; de asemenea, acesta prevede numărul minim de ore la fiecare disciplină obligatorie, indicate în planul-cadru, reprezentând unicul sistem de referință pentru diversele tipuri de evaluări și examinări. Acest trunchi comun de discipline obligatorii are o pondere mai mare în învățământul primar și cel gimnazial – de 75% – și o pondere mai mică în liceu – de la 80% în clasa a IX-a la 60-65% în clasa a XII-a.
- b) Un *curriculum secundar*, apropiat de ceea ce în străinătate se numește uneori *fused curriculum*, mai precis un *curriculum la decizia școlii* (CDȘ), ce reprezintă unități opționale de conținut, cărora li se alocă cel puțin o oră pe săptămână în învățământul primar, respectiv cel puțin două ore pe săptămână în învățământul gimnazial. Ele sunt centrate pe discipline-teme, de regulă cele supuse descongestionării sau nou introduse de școală, la nivelul unei discipline, ca extinderi și aprofundări, la nivelul

1. Ion Negreț-Dobridor, în *op. cit.*, p. 54.

2. *Ibidem*, p. 55.

unei arii curriculare și la nivelul mai multor arii curriculare. În programa școlară, aceste unități sunt notate cu asterisc, ceea ce înseamnă că nu sunt obligatorii, ci facultative și opționale, însumând între 20 și 40% din plaja orară săptămânală.

Concret, curriculumul la decizia școlii/opționalul se poate realiza pe clase, dar și pe grupe de 10-15 elevi (în funcție de opțiunea elevilor, nevoile lor de studiu și resursele școlii respective), pe parcursul unui an școlar, al unui ciclu curricular sau al unei trepte de școlaritate. Se pot forma, așadar, grupe de elevi cu aceeași opțiune din mai multe clase sau se poate împărți o clasă pe mai multe grupe, cu opționale diferite, eventual și profesori diferiți.

Iată care sunt tipurile de opționale recunoscute și utilizate în învățământul obligatoriu :

Curriculum la decizia școlii în învățământul obligatoriu (prezentare sintetică)

Tip de CDS	Caracteristici ale problemei	Regim orar	Notare în catalog
<i>Aprofundare</i>	Programa pentru trunchi comun (Se aplică în cazuri de recuperare – respectiv pentru elevii care nu au reușit să dobândească achizițiile minimale prevăzute prin programa anilor de studiu anteriori – în numărul maxim de ore al plăjei orare prevăzute prin planul cadru.)	Ore din plaja orară	Aceeași rubrică din catalog cu disciplina sursă
<i>Extindere</i>	Obiective de referințe notate cu * Conținuturi notate cu * (Se regăsesc în programa de trunchi comun a disciplinei.)	Ore din plaja orară	Aceeași rubrică din catalog cu disciplina sursă
<i>Opțional la nivelul disciplinei</i>	Noi obiecte de referință. Noi conținuturi (Noutatea este definită față de programa disciplinei de trunchi comun.)	Ore de opțional	Rubrică nouă în catalog
<i>Opțional integrat la nivelul ariei sau opțional cross-curricular</i>	Noi obiective – complexe Noi conținuturi – complexe (Noutatea este definită față de programele disciplinelor de trunchi comun implicate în integrare.)	Ore de opțional	Rubrică nouă în catalog

Pentru *elaborarea unei programe de opțional*, membrii Consiliului Național pentru Curriculum au propus până acum următoarea schemă de proiectare :

- La clasele V-IX :
 - pentru *Argument* se va redacta maximum o pagină care motivează cursul propus : nevoile elevilor, ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc. ;
 - *obiectivele de referință* vor fi formulate după modelul celor din programa națională (al materiilor de trunchi comun), dar nu vor fi reluări ale acestora. Dacă opționalul ar repeta obiectivele de referință ale programei școlare a disciplinei, atunci opționalul respectiv nu ar aduce nimic nou din punctul de vedere al formării și dezvoltării unor capacități ale gândirii (ar aprofunda,