

CAPITOLUL 7:
ANALIZE TEMATICE

ANALIZA PROGRAMELOR ȘI MANUALELE DIN PUNCT DE VEDERE AL EVALUĂRII PERFORMANTELOR ȘCOLARE

Prof. univ. Dr. Ioan Neacșu

Conf. univ. dr. Adrian Stoica

I. Orientări în strategia de evaluare a performanțelor școlare

Putem considera, fără exagerare, că reforma curriculum-ului nu poate conduce la rezultatele așteptate fără schimbarea sistemului de evaluare a progresului școlar. Experiența altor sisteme de învățământ a demonstrat faptul că, în majoritatea cazurilor, reforma evaluării rezultatelor școlare, chiar în absența renovării celorlalte componente ale educației, a avut efecte pozitive asupra calității instruirii. În plus, pe măsură ce accentul se deplasează de pe intrările în sistemul de învățământ pe ieșirile acestuia, evaluarea devine o prioritate în contextul oricărei reforme educaționale.

Pot fi identificate **două tipuri de relații**, din care se degajă orientări de importanță majoră pentru metodologia evaluării progreselor școlare:

- a) **Evaluarea progreselor școlare se întemeiază pe obiective și pe standarde curriculare**, iar acestea, la rândul lor, pot fi amendate și revizuite în funcție de rezultatele școlare constatate;
- a) O evaluare pertinentă, obiectivă și echitabilă nu poate ignora **analiza oportunităților de învățare** oferite de instruire, exprimate în întrebări de tipul următor:
 - “Conținuturile au fost definite conform obiectivelor stabilite?”;
 - “Au fost ele în relație cu nevoile diferențiate ale elevilor?”;
 - “Procesele de instruire au favorizat și au stimulat învățarea?” etc.
 - Nu se poate pretinde elevului să ajungă la anumite achiziții dacă nu se organizează experiențe de învățare relevante în acest sens. Uneori, se produce o disjunție între ceea ce cere testul și oferta reală de instruire / învățare.

În acest cadru de referință, trebuie menționat că modurile de evaluare a rezultatelor școlare influențează procesele de instruire și activitatea de învățare. Procesele de predare/învățare centrate pe testare (“instruirea pentru testare”) pot avea efecte pozitive sau negative în planul progresului școlar. În prima situație, instruirea inspirată de **obiectivele testării**, orientează și consolidează învățarea, în a doua situație, instruirea gravitează doar în jurul **conținutului testării**, învățarea încetează de a îndeplini funcția de dezvoltare a procesului și se transformă într-un simplu mijloc de ridicare a punctajului la maximum.

Până în anul școlar 1997 – 1998 nu s-au produs schimbări de esență în ceea ce privește evaluarea performanțelor elevilor. Modul de proiectare și desfășurare a acțiunilor evaluative a rămas mult în urma teoriei și practicii internaționale în domeniu.

Pe de altă parte, deciziile de politică educațională sunt determinate pentru acțiunile evaluative. Aceste decizii pot fi luate în legătură cu toate componentele sistemului de învățare, dar în lucrarea de față ne vom referi doar la cele care vizează curriculum-ul.

Introducerea **noului plan-cadru** a asigurat o bună descentralizare și libertate în alegerea de către școli a unor discipline, în cadrul a șapte arii curriculare și a numărului de ore aferent.

În această situație, decizia de politică educațională privind evaluarea este aceea că **numai partea obligatorie a programelor școlare se testează** în cadrul examenelor naționale, urmând ca problemele legate de evaluarea porțiunii opționale, la fiecare disciplină, să fie rezolvate prin măsuri “tehnice” de către specialiștii în evaluare (de exemplu, introducerea unor testări de naționale, diversificarea metodelor și instrumentelor de apreciere a progresului școlar incluzând teste standardizate aplicabile în anumite momente ale procesului de instruire etc.)

O altă decizie de politică educațională de natură curriculară, dar în strânsă legătură și cu efecte importante asupra modului de evaluare, o reprezintă raporturile între cele trei tipuri de curriculum, pe care un sistem de învățământ le stabilește și le monitorizează.

- a) curriculum “intenționat”, proiectat la nivel central;
- b) curriculum “realizat” sau ”ascuns”, aplicat efectiv la clasă;
- c) curriculum “atins”, adică ceea ce elevii au acumulat în mod concret.

Este evident faptul că, din motive diverse, între aceste trei tipuri de curriculum nu se poate pune semnul egalității, rămânând doar ca diferențele să fie minimizezate.

În fine, la nivelul factorilor de conducere în învățământul românesc s-a luat decizia ca **numai curriculum nucleu** (adică un procent de 70% din curriculum internațional) **să fie evaluat în cadrul examenelor naționale** (Capacitate și Bacalaureat).

II. Legătura dintre curriculum și evaluare

Această legătură se materializează, în special, în standarde și obiective. Este ceea ce își propune evaluarea, având în vedere că evaluarea centrată pe conținuturi, pe un anumit tip de manual etc. conduce la un stil de predare și învățare bazat pe cunoștințe (efectul backwash negativ) și nu pe aplicarea acestora în situații date sau în contexte noi (problem solving).

Standarde și obiective de evaluare

Accepțiunile noțiunii de **standard educațional** sunt numeroase: “indicatori de calitate”, “așteptări” privind rezultatele elevilor, “cerințe curriculare”. Standardele pot fi normative sau criteriale, pot fi definite pe ani de studiu, cicluri de învățământ sau perioade mai lungi (de exemplu, învățământul obligatoriu). În general, standardele sunt definite ca ”cerințe minimale” sau pe diferite niveluri de dificultate.

Standardele de evaluare au în vedere curriculum “atins”, adică rezultatele elevilor, și au următoarele caracteristici:

- exprimă ceea ce elevul *știe* și este capabil *să facă*;
- sunt scrise în termeni de performanță – *minimă* sau *pe niveluri de dificultate*.

Standardele și obiectivele de evaluare sunt diferite, deoarece primele nu sunt scrise în termeni direct măsurabili, ci la un nivel imediat superior de generalitate.

Elaborarea standardelor este absolut necesară într-un sistem de învățământ modern, deschis. Cu cât un sistem educațional este mai descentralizat și divers, cu atât crește rolul și datoria statului de a asigura educația tinerilor în concordanță cu standarde de performanță unice la nivel național.

III. Evaluările naționale la clasa a IV-a

1. Necesitatea

Realizată pentru prima dată în 1995, o evaluare la nivel național a performanțelor școlare ale absolvenților învățământului primar a deschis în România seria unor astfel de cercetări cu caracter diagnostic, realizate în vederea ameliorării, în principal, a curriculum-ului. Feedback-ul obținut a dovedit utilitatea și necesitatea continuării unor astfel de demersuri în completarea informațiilor obținute prin evaluările curente și prin examenele naționale.

2. Evaluarea națională din anul 1995

2.1 La sfârșitul anului școlar 1994-1995 a fost organizată o testare a absolvenților ciclului primar, la disciplinele de bază, respectiv limba maternă și matematică. Cercetarea a fost realizată de un grup de cercetări de la ISE și de un grup de cadre didactice, coordonate de CEPES.

Cele două teste și-au propus să răspundă principalelor obiective educaționale ale curriculum-ului în uz.

Testarea s-a aplicat unui eșantion reprezentativ de elevi din mediul urban și rural, în unități școlare – alese aleator – la nivelul fiecărui județ. Fiind realizată pentru prima dată în țară, o astfel de cercetare a oferit un bogat material, nu numai documentar sau de diagnosticare a sistemului, dar și cu valoare metodologică și analitică pentru cercetările de acest fel.

2.2. Metodologia elaborării testelor – raportată la curriculum.

S-au urmărit următoarele obiective curriculare:

A) pentru citire

- a) înțelegerea textului citit;
- b) recunoașterea titlului și autorului textului din care este prezentat fragmentul;
- c) precizarea sensului propriu și figurat al cuvintelor, utilizate în contexte noi;
- d) exprimarea de păreri personale, reproducerea, în scris, a conținutului unui text dat, coerent, expresiv și lizibil.

B) pentru gramatică

- a) să recunoască părțile de propoziție S / s, P / v, A, C;
- b) să realizeze acordul S-P, A-subst.;
- c) să aplice corect regulile de ortografie și punctuație;
- d) să construiască enunțuri în care cuvintele extrase din textele studiate să îndeplinească anumite funcții gramaticale.

2.3. Testul de matematică

S-au urmărit următoarele **obiective curriculare**:

Numere naturale:

- să reprezinte clase și ordine, fiind capabili să scrie numere în cifre și litere;
- să compare numere, determinând legătura dintre poziția unei cifre într-un sistem natural și ordinul său de mărime, potrivit scrierii în sistemul zecimal.

C) Operații cu numere și operații logice

- să efectueze adunări, scăderi, înmulțiri și împărțiri cu numere mai mici decât 1000, utilizând orice procedeu;
- să utilizeze terminologia referitoare la operațiile aritmetice – sumă, produs;
- să rezolve probleme simple.

3. Evaluarea națională din anul 1998

3.1 Scopul principal al acestei evaluări naționale a fost testarea cunoștințelor și capacităților de bază a elevilor la limba maternă (limba română și limba maghiară) și matematică, la finele învățământului primar. Din punct de vedere curricular decizia privind organizarea acestei evaluări naționale s-a întemeiat pe următoarele argumente:

- Necesitatea evaluării deprinderilor și capacităților esențiale pentru construirea parcursului educațional ulterior;
- Tranziția către noul curriculum național prin evaluarea unor capacități constante, deduse din curriculum în uz;
- Obținerea unui diagnostic privind starea performanțelor școlare și a consecințelor acestora, printre alții, pentru:
 - concepătorii de curriculum, în vederea validării curriculum-ului național;
 - cadrele didactice din învățământul primar, în scopul optimizării procesului de predare-învățare;
 - profesorii de gimnaziu, în vederea adaptării demersului lor educațional specific populației școlare pe care o preiau;
- stabilirea setului de date ce întemeiază comparația cu rezultatele viitoarelor evaluări naționale.

3.2. Caracteristicile testelor. Rezultatele evaluării. Comentarii

A. Proba de limbă maternă

Din perspectiva obiectivelor curriculare, structura testului a fost următoarea:

Obiective cadru	Schema de evaluare		Rezultate		
	Punctaj (scor)	Structură	Scor mediu	Grad de realizare	Medie școlară
a) Capacitatea de înțelegere a unui text nou citit;	11	29.0%	6.51	59.2%	6.33
b) Însușirea unor noțiuni de gramatică;	10	26.3%	7.13	71.3%	7.42
c) Abilități în comunicarea scrisă	17	44.7%	12.21	71.8%	7.46
Total	38	100%	25.8	68.0%	7.12

Obiectivele probei

- O1 Înțelegerea unui text citit la prima vedere:
- identificarea timpului și a locului, stabilirea cauzelor, identificarea unui enunț cheie;
 - identificarea personajelor.
- O2 Formularea unui titlu adecvat pentru textul citit.
- O3 Exprimarea corectă și adecvată în scris:
- ortografie și exprimare adecvate;
 - acordul gramatical;
 - scrierea corectă a cuvintelor.
- O4 Identificarea rolurilor morfologice și sintactice în propoziție.
- O5 Investigarea dimensiunilor vocabularului de bază.

Obiectivul 1: Înțelegerea unui text citit la prima vedere

Pe ansamblu, se apreciază performarea întregului obiectiv ca fiind de nivel mediu, perceperea unui text nou de către elevi realizându-se doar în mod satisfăcător.

Obiectivul 2: Formularea unui titlu adecvat pentru textul citit la prima vedere

Analiza rezultatelor ne conduce la aprecierea unei insuficiente capacități de sinteză sau a unui insuficient exercițiu în formarea acesteia pe parcursul ciclului primar.

Obiectivul 3: Exprimarea corectă și adecvată în scris

Evaluarea acestui obiectiv s-a realizat pe baza evaluării următoarelor sarcini:

- ortografie și exprimare adecvate;
- acordul gramatical;
- scrierea corectă a cuvintelor.

Obiectivul 4: Identificarea rolurilor morfologice și sintactice în propoziție

Sarcina referitoare la identificarea rolurilor morfologice și sintactice în propoziție a fost realizată cu o medie de 7.13 puncte, reprezentând o pondere de 71,3% din punctajul posibil de realizat. Un aspect important de semnalat îl reprezintă ponderea ridicată a elevilor care au realizat punctaj maxim, respectiv 39% dintre subiecții testați.

Obiectivul 5: Investigarea dimensiunilor vocabularului de bază

S-a constatat producerea a două confuzii importante în rândul elevilor în ceea ce privește antonimia. Procentul ridicat de nerealizare atrage atenția asupra faptului că, în acest caz, relația de antonimie, ca dimensiune importantă de extindere a vocabularului, poate ridica probleme atunci când nu este bine corelată cu practica lucrului în contextul comunicațional.

A. Proba de matematică

Ca obiective curriculare proba a avut în vedere următoarele:

Obiective cadru	Schema de evaluare		Rezultate		
	Punctaj (scor)	Structură	Scor mediu	Grad de realizare	Medie școlară
a) Cunoașterea numerelor naturale (scrierea în cifre și în litere, identific. succesivului, exprim. în cifre romane, comparare și ordonare)	14	29.2%	8.74	62.4%	6.62
b) Abilități în utilizarea celor patru operații aritmetice, inclusiv a ordinii acestora în exerciții	21	43.8%	14.39	68.5%	7.17
c) Cunoașterea fig. geometrice și rezolvarea problemelor de geometrie	8	16.7%	5.35	66.9%	7.02
d) Rezolvarea problemelor de aritmetică	5	10.3%	2.26	45.2%	5.06
Total	48	100%	30.7	64.0%	6.76

Obiectivele probei

- O1 Scrierea în cifre și litere a numerelor naturale; identificarea succesivului unui număr natural;
- O2 Identificarea corespondențelor temporale prin exprimarea lor în cifre romane;
- O3 Compararea și ordonarea numerelor naturale;
- O4 Identificarea celor 4 operații aritmetice și efectuarea de calcule cu ajutorul lor;
- O5 Determinarea termenului / factorului necunoscut pentru o operație aritmetică;
- O6 Aplicarea ordinii operațiilor în exerciții cu paranteze;
- O7 Identificarea figurilor geometrice;
- O8 Aplicarea cunoștințelor de geometrie pentru determinarea elementelor unor figuri geometrice;
- O9 Aplicarea unor metode aritmetice studiate în rezolvarea problemelor.

În cadrul acestui obiectiv, elevul a avut ca sarcină scrierea cu litere a două numere prezentate în cifre, altă pereche de numere, scrise în litere, urmând a fi transformate în cifre.

Obiectivul 2: Identificarea corespondențelor temporale prin exprimarea lor în cifre romane

Elevul a fost solicitat să realizeze identificarea unor corespondențe temporale prin exprimarea lor în cifre romane, menționând clasa în care se află, clasa în care a fost cu un anterior, clasa în care va fi anul următor și pe cea de peste patru ani.

Obiectivul 3: Compararea și ordonarea numerelor naturale

Evaluarea acestui obiectiv s-a realizat în mod implicit, pe baza selecției dintr-o tabelă de valori, constituită în mod aleator sub aspectul ierarhiilor valorice, a categoriei situate pe locul al doilea, cu nominalizarea acesteia.

Media realizată la acest obiectiv depășește numai cu puțin jumătate din punctajul posibil de realizat, situând calitatea răspunsurilor doar în categoria "satisfăcător". Se constată, totuși că jumătate dintre subiecți ce au realizat punctaj maxim, în timp ce, dintre ceilalți, marea majoritate nu a realizat nici un punct (43.4%).

Obiectivul 4: Identificarea celor 4 operații aritmetice și efectuarea de calcule cu ajutorul lor

Acest obiectiv testează cunoașterea celor patru operații aritmetice și capacitățile de operare cu acestea. Obiectivul fost evaluat pe baza unui set de cinci sarcini, operaționalizate prin subitemi ai probei.

Analiza pe quartile a acestui item evidențiază faptul că, raportați la toate categoriile de cercetare, elevii din quartila superioară – reprezentând primul sfert sub raport valoric al elevilor – au realizat obiectul în întregime.

Obiectivul 5: Determinarea termenului/factorului necunoscut pentru o operație aritmetică

Obiectivul 6: Aplicarea ordinii operațiilor în exerciții cu paranteze

Gradul de realizare a obiectivului a fost de 53.8%, media rezultatelor la nivelul întregului eșantion fiind de 2.15 puncte din 4 posibile.

Obiectivul 7: Identificarea figurilor geometrice

Gradul de realizare a acestui obiectiv este foarte ridicat. Media eșantionului se situează la peste 80% din punctaj, aproximativ același procent reprezentând elevii care au realizat integral obiectivul.

Obiectivul 8: Aplicarea cunoștințelor de geometrice pentru determinarea elementelor unor figuri geometrice

Obiectivul 9: Aplicarea unor metode aritmetice studiate în rezolvarea problemelor

Problema supusă atenției elevilor face parte dintre problemele-tip studiate în ciclul primar, solicitând parcurgerea unui algoritm de calcule succesive în corespondență cu enunțul.

Acest obiectiv prezintă gradul cel mai scăzut de performare dintre toate sarcinile probei de matematică, media scorurilor reprezentând mai puțin de jumătate din punctajul posibil de realizat (45.2%)

4. Evaluarea națională din anul 2000

Relația cu evaluările naționale precedente

Evaluarea națională realizată în decembrie 2000 reprezintă prima evaluare a elevilor de clasa a IV-a realizată pe baza curriculumului național nou introdus în învățământul primar începând cu anul școlar 1998-1999, asociat cu noul sistem de evaluare pe baza calificativelor.

În termeni operaționali, populația-țintă – elevii aflați acum în clasa a IVa – a fost reprezentată în Evaluarea Națională din decembrie 2000 printr-un eșantion de 3935 elevi provenind din 115 școli din toată țara.

Analiza rezultatelor. Comentarii

Limba română

În același timp, această evaluare națională este prima care aduce date empirice evidente, la această disciplină de studiu, pe baza cărora se poate investiga modul în care anumite elemente ale standardelor curriculare de performanță (parte integrantă a curriculumului în uz) sunt performate în realitate, la aproape trei ani de la introducerea noului C.N., în condițiile în care raportarea rezultatelor se realizează în termenii noului sistem de evaluare introdus deja de doi ani în învățământul primar, sistemul evaluării prin calificative.

Dintre obiectivele cadru de final de ciclu educațional, două sunt vizate de evaluarea națională din decembrie 2000:

O3 - Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea / lectura)

O4 – Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă

Standardele curriculare corespunzătoare sunt:

S8 – Identificarea secvențelor narrative, descriptive și dialogate dintr-un text citit;

S12 – Redactarea unui scurt text cu destinație specială (bilet, carte poștală, scrisoare);

S13 – Respectarea în redactarea unui text a regulilor de despărțire a cuvintelor în silabe, a celor ortografice și de punctuație studiate;

S14 – Redactarea unui text corect din punct de vedere lexical și gramatical.

Descrierea domeniilor evaluate și a obiectivelor corespunzătoare

Varianta 1 – T1

D1. – Receptarea mesajului scris – textul literar.

O1: Să identifice titlul textului citit

O2: Să identifice determinanții temporali și spațiali ai acțiunii

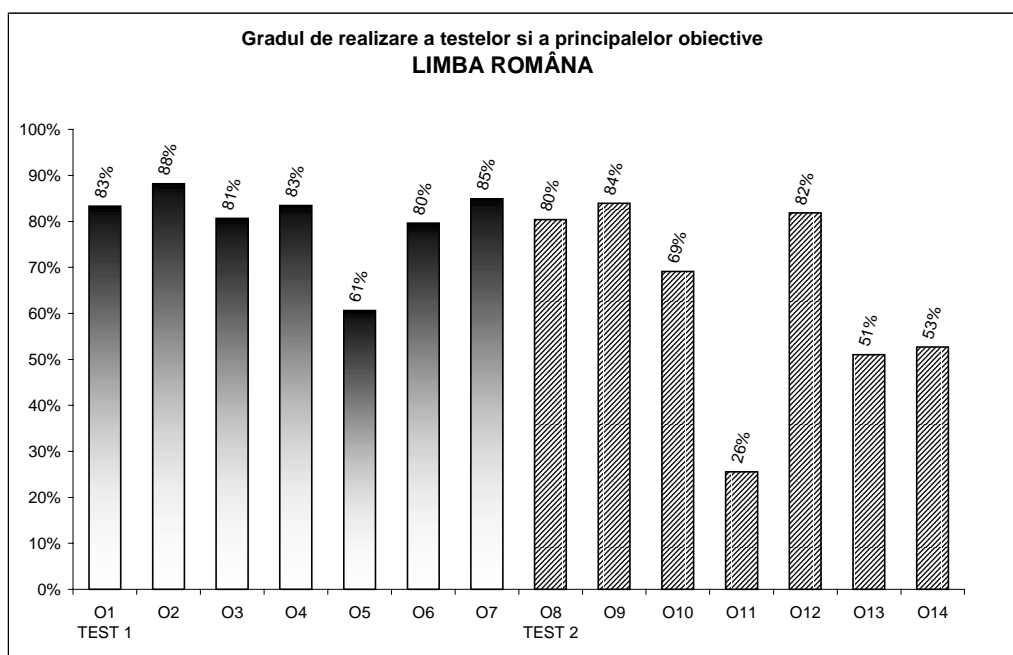
O3: Să identifice personajele care apar în textul citit

O4: Să recunoască trăsăturile fizice și sufletești ale personajelor

O5: Să identifice întâmplările prezentate în textul citit, într-o succesiune logică

O6: Să identifice sensul cuvintelor în funcție de contextul în care apar acestea

O7: Să utilizeze categoriile semantice



Varianta 2 –T2

D2. – Exprimarea scrisă (cu Scrierea funcțională și Scrierea imaginativă)

O8: Să identifice scrierea corectă a cuvintelor în enunțuri date

O9: Să identifice acordurile gramaticale în enunțuri date

O10: Să utilizeze corect ortogramele

O11: Să utilizeze corect semnele de punctuație

O12: Să redacteze un text cu scop informativ – biletul

O13: Să redacteze un text dialogat pe o temă dată

O14: Să așeze corect în pagină textele scrise, respectând scrierea cu alineate, scrierea liniei de dialog, spațiul liber dintre cuvinte.

La disciplina Limba română, cele două domenii acoperite prin obiectivele de evaluare prezentate constituie partea cea mai importantă de receptare și de producere a textului scris (text literar, respectiv text funcțional) din întregul curriculum.

Privite global, rezultatele obținute în această evaluare națională sugerează faptul că elevii performează sensibil mai bine obiectivele vizând **receptarea mesajului scris** (textul literar, în acest caz) și mai slab pe cele vizând **producerea de text** (textul funcțional, în acest caz).

De asemenea, cum era de așteptat, obiectivele vizând nivelurile de bază ale abilității (identificarea, recunoașterea) au fost mai bine performate decât cele vizând nivelurile de complexitate ridicată (aplicarea, sinteza).

Este interesant de remarcat faptul că obiectivele vizând înțelegerea textului literar (O1 – O6 de la T1) au avut, în medie, un grad de realizare mai ridicat atât comparativ cu cele vizând producerea

textului funcțional (O5 – O7 de la T2), cât și față de obiectivele corespunzătoare (O1 și O2) din evaluarea națională din 1998. Acest lucru semnifică o mai bună adecvare a răspunsului la sarcina de lucru față de 1998, precum și o mai bună practică de orientare în textul citit (identificarea personajelor, a determinantilor temporali și spațiali ai acțiunii, a trăsăturilor fizice și sufletești ale personajelor).

Rezultate îngrijorătoare s-au înregistrat în cazul obiectivelor ce privesc scrierea corectă și utilizarea corectă și adecvată a semnelor de punctuație. Faptul că, aproape de finele învățământului primar, 31% dintre elevii testați nu știu să utilizeze corect ortogramele “s-a / sa” în contextele date, constituie un serios semnal de alarmă atrăgând atenția asupra eforturilor ce trebuie depuse în direcția practicii curente, din clasă, în această direcție.

Situația este asemănătoare – rezultatele însă sunt mult mai slabe! – în cazul utilizării corecte a semnelor de punctuație: 74% dintre elevi nu reușesc să pună punct după fiecare dintre enunțurile unei secvențe de 5 enunțuri și să plaseze corect semnele întrebării și mirării. Doar 16% dintre elevii testați reușesc să folosească adecvat punctul, virgula, liniuța de dialog, două puncte și semnele întrebării și mirării într-un scurt text de 7 enunțuri.

La aceasta se adaugă faptul că un procent de 47% dintre elevii testați nu reușesc să așeze corect în pagină textele scrise, respectând scrierea cu alineate, locul liniei de dialog, precum și spațiul dintre cuvinte.

Astfel, aproape de finalul învățământului primar, un procent ridicat de elevi nu posedă, de fapt, elementele de bază ale redactării unui scurt text scris.

Este de semnalat faptul că, în general, rezultatele slabe la itemii vizând obiectivele de exprimare în scris sunt foarte apropiate de cele din 1998 (când 39% dintre elevii testați nu reușiseră să atingă punctajul necesar pentru nivelul minim acceptabil). Deși nu s-a intenționat realizarea unei comparații directe între rezultatele obținute în urma celor două evaluări (1998 și 2000), este vizibil faptul că performanțele sunt similare pentru obiectivele menționate, neînregistrându-se nici un progres în această direcție.

Raportarea la standardele curriculare de performanță a rezultatelor evaluării naționale 2000 evidențiază următoarele:

Modul de performare a obiectivului vizând identificarea secvențelor întâmplărilor prezentate în textul citit, în succesiunea lor logică (O5 din T1, cu grad de realizare de 61%), sugerează că partea referitoare la identificarea secvențelor narative dintr-un text citit din S8 a fost satisfăcător performată, marea majoritate a elevilor reușind astfel să se raporteze pozitiv la acest standard.

S12 (redactarea unui scurt text cu destinație specială – biletul), căruia îi corespunde O12 din T2 este, de asemenea, performat într-o proporție mai mult decât satisfăcătoare: 81,8%.

Abordarea standardelor S13 și S14, referindu-se la respectarea în redactarea unui text a regulilor de ortografie și de punctuație, precum și la redactarea unui text corect din punct de vedere lexical și gramatical, cărora le corespund O8 – O11 și O14 din T2, prezintă în mod evident probleme pentru marea majoritate a elevilor. Acest lucru semnifică necesitatea unor eforturi substanțiale în direcția îmbunătățirii performanțelor elevilor în aceste domenii.

Matematică

Descrierea domeniilor evaluate și a obiectivelor corespunzătoare

Pentru evaluarea națională 2000 au fost investigate următoarele domenii:

- D1. Operații cu numere naturale
- D2. Rezolvare de probleme
- D3. Numere naturale de la 0 la 1000000: numărare, comparare, ordonare, aproximare
- D4. Unități de măsură
- D5. Elemente de geometrie

Testul 1

- O1 Să efectueze operații de adunare cu numere naturale în centrul 0 -1000.
- O2 Să utilizeze algoritmul de calcul pentru scăderea numerelor naturale.
- O3 Să utilizeze algoritmul de calcul pentru înmulțirea numerelor naturale.

- O4 Să utilizeze algoritmul de calcul pentru împărțirea numerelor naturale.
- O5 Să înțeleagă legătura dintre operațiile aritmetice adunare/scădere, înmulțire/ împărțire și să o folosească în verificarea calculului.
- O6 Să cunoască terminologia specifică operațiilor cu numere naturale.
- O7 Să respecte ordinea efectuării operațiilor și să folosească în mod corect parantezele.
- O8 Să rezolve probleme cu trei operații.

Testul 2

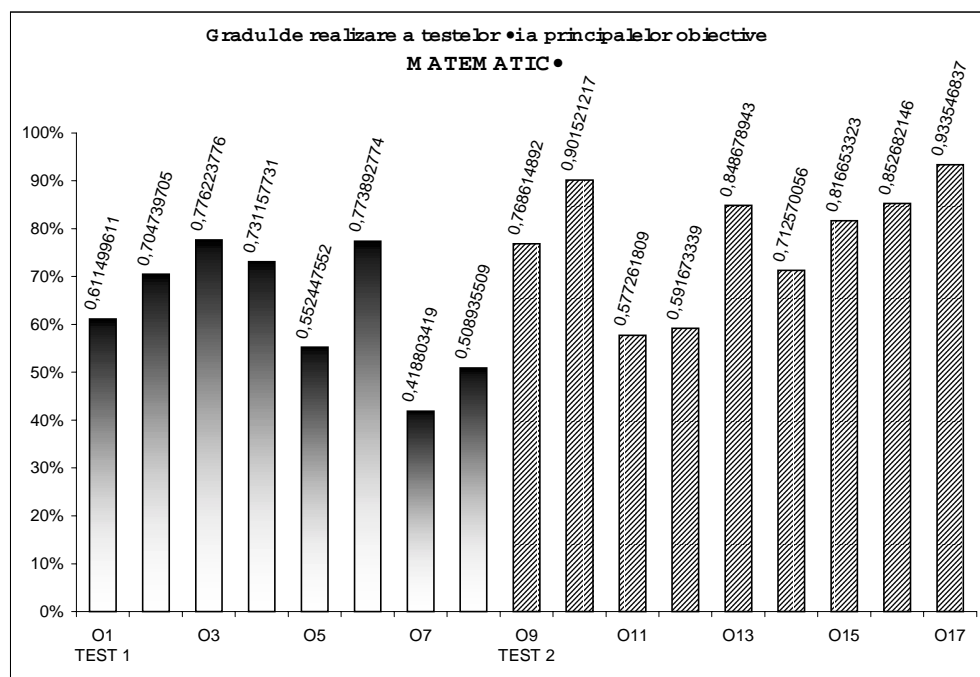
- O9 Să numere crescător cu start și cu pași dați.
- O10 Să compare numere naturale până la 1000000.
- O11 Să ordoneze numere naturale până la 1000000.
- O12 Să aproximeze numere naturale până la 1000000.
- O13 Să cunoască unitățile de măsură pentru lungime, capacitate, masă, timp.
- O14 Să exprime legătura dintre unitatea principală de măsură și multiplii / submultiplii săi.
- O15 Să identifice figuri geometrice plane.
- O16 Să recunoască forme plane pe modele fizice din mediul înconjurător.
- O17 Să reprezinte figurile geometrice plane prin desen.

Primului standard, referitor la scrierea, citirea și poziționarea pe axă a numerelor naturale mai mici ca un milion, îi corespund trei obiective (O9, O10, O11) care au grade de realizare cuprinse între 57% și 90%.

Standardul al doilea, evaluat prin obiectivul O6, este atins în procent de 77% și dovedește că elevii folosesc în mod corect terminologia specifică aritmeticii și geometriei studiate în clasele I-IV.

Cel mai bine performate sunt cele două standarde care se referă la figuri geometrice și la unități de măsură (cu procente de 81-93%, respectiv 71-84%) cu precizarea că sunt mai operaționale cunoștințele referitoare la submultiplii decât cele referitoare la multiplii unităților principale de măsură.

Efectuarea operațiilor aritmetice cu numere mai mici decât 1000 este unul dintre cele mai importante standarde. Obiectivele prin care acesta a fost evaluat au fost performate, în majoritate, cu procente cuprinse între 61% și 78%, procente mai mici obținând legătura dintre acestea și ordinea efectuării lor.



Au fost mai bine performate:

- problemele cu caracter teoretic față de cele cu caracter practic;
- itemii a căror formulare a fost mai scurtă decât a celor cu un text mai lung;
- subitemii care privesc un număr mai mic de operații față de cele complexe, cu mai multe operații, paranteze etc.;
- la primul test, primii itemi/subitemi, iar la al doilea ultimii;
- itemii care au conținut de geometrie față de cei cu un conținut de aritmetică;
- exercițiile față de probleme;
- itemii cu alegere multiplă, de tip pereche sau cu răspuns scurt față de itemii deschiși.

Comparativ cu evaluarea națională din 1998, se pot face unele precizări:

- acoperă aceleași domenii de bază din curriculumul de matematică de la clasa a IV-a.
- atât numărul sarcinilor (itemi/subitemi), cât și numărul obiectivelor în evaluarea actuală, sunt mai mari decât în cea din 1998.

Referitor la performarea obiectivelor, se observă o creștere atât la pragul minim de la 39% (în 1998) - la 42% (în 2000), cât și pragul maxim realizat, de la 82% (în 1998) la 93%, în 2000 .

Progrese semnificative se înregistrează în ultima evaluare la obiective precum O10 - compararea numerelor naturale (creștere de la 54% la 90%), O8 - rezolvarea de probleme (creștere de la 46% în 1998 la 51% în prezent).

Obiective la care se înregistrează o constanță în ceea ce privește performarea lor pot fi amintite O15 - identificarea figurilor geometrice (81% în ambele evaluări), O6 - cunoașterea terminologiei specifice operațiilor cu numere naturale (77%).

Printre obiectivele la care se observă regrese în ceea ce privește gradul de atingere amintim pe O7, care se referă la respectarea ordinii efectuării operațiilor și a folosirii parantezelor, unde procentul scade de la 54% în 1998 la 42% în 2000.

Științele naturii

- S1 – Descrierea însușirilor și caracteristicilor viețuitoarelor și fenomenelor naturale observate;
- S2 – Compararea unor funcții și stări ale corpurilor în funcție de condițiile de mediu.

Domeniile evaluate în cadrul celor două probe proiectate pentru evaluarea națională 2000 la Științele naturii sunt următoarele:

Testul 1

D1. Mediul înconjurător

- a) Condițiile de mediu
 - temperatură;
 - umiditate;
 - vânturi;
 - localizarea punctelor cardinale;
- b) Schimbări în mediul înconjurător
 - aspecte ale condițiilor de mediu (anotimpurile);
 - aspecte ale comportamentelor plantelor și animalelor

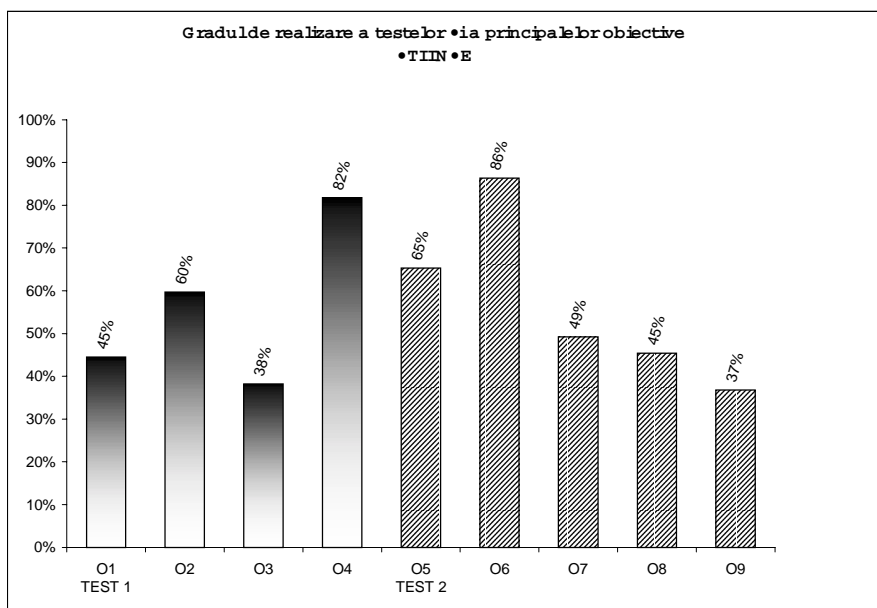
Testul 2

D2. Lumea vie

- a) Plante;
- b) Animale;
- c) Om.

Este de remarcat performarea bună, peste medie, a unor obiective vizând interpretarea unor aspecte ale comportamentului animalelor și demonstrarea stăpânirii unor cunoștințe despre hrănirea animalelor. O performare ușor mai scăzută, totuși satisfăcătoare este obținută în cazul obiectivelor

solicitând recunoșterea unor schimbări din mediul exterior și utilizarea cunoștințelor cu privire la însușirile plantelor.



Observăm însă, performanțe care scad sub 50% grad de realizare a unor obiective care vizează corecta utilizare a unor cunoștințe despre mediu, utilizarea unor cunoștințe despre hrănirea animalelor și stăpânirea cunoștințelor referitoare la hrănirea animalelor.

Obiectivele cel mai slab performante pe ansamblul celor două probe sunt cele solicitând argumentarea unor aspecte ale comportamentului plantelor și aplicarea cunoștințelor referitoare la corpul omenesc, care înregistrează, prin performarea itemilor componenți, procente de realizare sub 40%.

Ceea ce putem concluziona din analiza globală a acestor performanțe este o stăpânire foarte inegală a domeniilor și subdomeniilor investigate. Altfel spus, există și pot fi aplicate cunoștințe disparate din diverse domenii, sunt bine realizate anumite obiective referitoare la acestea, dar relaționarea lor, singura permițând demonstrarea înțelegerii aspectelor și fenomenelor studiate în complexitatea lor, nu se realizează încă.

În acest sens, subliniem încă o dată procentele de performare sensibil diferite înregistrate în cazul unor obiective “complementare”, care vizează, de exemplu utilizarea unor aspecte privind însușirile – comportamentul – modul de hrănire ale plantelor și / sau animalelor. De asemenea, sunt inegal performate și obiectivele relativ comparabile care solicită utilizarea unor cunoștințe privind comportamentul, însușirile, modul de hrănire al plantelor față de aceleași obiective, de această dată, centrate pe animale.

De asemenea, este evident că obiectivele cel mai slab performate sunt cele cu un nivel de complexitate mai mare, solicitând aplicarea unor cunoștințe în situații noi, concrete, o pondere mai mare în realizare fiind asigurată de acele obiective vizând simpla recunoaștere a unor cunoștințe studiate.

O concluzie care se poate desprinde este aceea că, la finele ciclului primar, ceea ce rămâne încă determinant este, în unele cazuri, “elementul de conținut” și nu abilitatea sau competența care urmează a fi dezvoltate având acele conținuturi drept suport ilustrativ.

De asemenea, o observație necesară a fi formulată este aceea a performării “punctuale”, individuale a unor sarcini de lucru, fără a asigura însă o realizare ierarhică și convingătoare a acestora, care ar permite situarea în grupe mai înalte de performanță descrisă prin calificative.

Reprezentând o primă evaluare a capacităților și competențelor de bază ale elevilor la sfârșitul învățământului primar pentru Științele naturii, considerăm că aceste rezultate vor putea fi utile pentru optimizarea rezultatelor viitoare.

IV. Examenul de Capacitate

Proiectarea și administrarea unui examen național în condițiile respectării standardelor de calitate stabilite de orice sistem modern de învățământ nu este un demers ușor de întreprins, dar reprezintă o cale sigură prin care elevii pot demonstra **obiectiv** nivelul de performanță pe care l-au atins.

Printre măsurile de reformă în domeniul evaluării se numără și introducerea examenului de Capacitate ca examen național de absolvire a învățământului obligatoriu de opt clase.

Scopul examenului de Capacitate este unul dublu: pe de o parte el trebuie să certifice cunoștințele, priceperile și capacitățile unei populații eterogene de elevi, iar, pe de altă parte, să constituie pentru aceștia un criteriu important pentru admiterea în licee și școli profesionale. Atingerea acestui scop, dar și elementele specifice, nou induse de examenul de Capacitate, impun cu necesitate o pregătire foarte atentă a sa, în vederea cel puțin a minimizării (dacă nu a eliminării totale) a numeroaselor probleme pe care le ridică.

Una dintre etapele de pregătire ale examenului o constituie organizarea de **pilotări/experimente** pe eșantioane reprezentative de elevi. Cu toate că rezultatele unei pilotări nu constituie un criteriu decisiv în aprecierea performanțelor elevilor (având în vedere deosebirile dintre această acțiune și examenul propriu-zis) prezentăm aceste rezultate, însoțite de scurte comentarii. Unul dintre rolurile pozitive ale publicării rezultatelor pilotărilor din anii 1999 și 2001 a fost să sensibilizeze elevii și profesorii în vederea pregătirii cu seriozitate a examenului real.

Este interesant de discutat aici despre pilotările examenelor naționale și din alt unghi de vedere. **În cadrul acestor acțiuni se poate evalua curriculum intenționat, în timp ce prin examene se evaluează doar curriculum atins.**

Pilotarea examenului de capacitate 1999.

Rezultate. Comentarii

Pentru fiecare disciplină au fost elaborate și administrate două teste.

Limba română

Histogramele celor două teste evidențiază orientarea către stânga a curbei performanțelor obținute, confirmând gradele de performare scăzute înregistrate, precum și gradul ridicat de împrăștiere a scorurilor pentru populația testată.

Comentarii

Majoritatea itemilor ce au înregistrat procente de rezolvare satisfăcătoare au vizat sarcini de lucru necesitând recunoașterea și/sau identificarea unor noțiuni, elemente de text, concepte etc. cunoscute/memorate de către subiecți. Cele mai scăzute procente de realizare s-au înregistrat în cazul itemilor vizând sarcini de lucru necesitând analiza, sinteza, evaluarea (de exemplu: identificarea regionalismului a înregistrat un procent de realizare de peste 50%, dar găsirea echivalentului din limba literară a înregistrat un procent de realizare sub 50%).

O problemă reală o constituie rezultatele nesatisfăcătoare obținute la cerințe vizând în mod special respectarea normelor ortografice și de punctuație: faptul că gradul de realizare a acestei cerințe este de doar 25% este un semnal de alarmă ce avertizează că, în acest moment, aproape de sfârșitul clasei a VIII-a, există un număr îngrijorător de elevi care nu stăpânesc normele elementare de comunicare scrisă.

Ambele teste au fost performante în totalitate, cu punctajul maxim posibil, de către un număr foarte mic de elevi. Acest lucru arată faptul că nu sunt imposibil de rezolvat de către subiecții pentru care au fost construite. Problema rămâne cea a diferențelor de performare dintre elevi, diferențe care sunt extrem de ridicate.

Matematică

O privire de ansamblu asupra rezultatelor ne arată că 499 de elevi la T1 (un procent de 46,2%) și 426 elevi la T2 (un procent de 43,5%) au scorurile cuprinse între 10 și 49 de puncte, iar restul de 581 (53,8%) și, respectiv, 552 de elevi (55,5%) au scorurile cuprinse între 50 și 100 de puncte.

Procente nesatisfăcătoare (sarcini neperformante corespunzător) s-au înregistrat pentru următoarele obiective: compararea a două numere iraționale; cunoașterea unor teoreme fundamentale din geometrie, precum Teorema lui Pitagora (46,5%); rezolvarea unor sisteme de ecuații cu coeficienți întregi (44,7%); calculul câtului și restului împărțirii a două polinoame date (18,6%); determinare soluției unei ecuații polinomiale (9%); determinarea valorilor unui parametru (2,9%).

Proba de cultură generală

Istoria românilor

Procente nesatisfăcătoare (sarcini neperformante corespunzător) s-au înregistrat pentru următoarele obiective: capacitatea de identificare și analiză a relațiilor cauză-efect (14,4%); comentarea unui text istoric (31,2 %).

Geografia României

Structura părții de geografie din test poate fi împărțită în două mari arii:

- O primă parte a vizat preponderent cunoașterea unor fapte specifice (localizare, caracteristici ale unor fenomene etc.) sau înțelegerea desfășurării unor fenomene.
- O a doua parte a vizat niveluri cognitive superioare, cum ar fi construirea unui demers explicativ integrator.

Procente nesatisfăcătoare (sarcini neperformante corespunzător) s-au înregistrat pentru următoarele obiective: înțelegerea unor fenomene și a caracteristicilor lor specifice (19%); utilizarea terminologiei specifice (34%); construirea unui demers explicativ (11,8%); caracterizarea pe scurt a unei regiuni (18,1%)

4. Pilotarea examenului de capacitate din anul 2001 a înregistrat, pe ansamblu, aceleași rezultate modeste. Din punct de vedere al organizării, subiectele au fost elaborate de către SNEE, dar toate celelalte etape ale administrării, inclusiv corectarea lucrărilor, au fost realizate de fiecare inspectorat școlar județean. În acest mod au fost testați aproape toți elevii de clasa a VIII-a, nu numai un eșantion, fie el și reprezentativ.

Rezultatele prezentate considerăm că au o serie de cauze, printre care, evident, și schimbările importante produse în curriculum. Aceste schimbări au fost transpuse în practică în mod diferit la nivelul școlii.

V. Examenul de capacitate 1999

Examenul de Capacitate, reintrodus în sistemul educațional românesc pentru prima dată după aproape 50 de ani, timp în care examenul de admitere în liceu a jucat rolul principal în evoluția educațională a elevilor, are drept **scop principal certificarea performanțelor** absolvenților cursurilor gimnaziale. Este proiectat a fi un **examen cu caracter național**, aceasta semnificând faptul că toți elevii care îl susțin în același timp și pe baza acelorași subiecte de examen beneficiază de aceleași condiții de desfășurare a examenului, de corectare și de notare, precum și de comunicare a rezultatelor.

Obiectivele Examenului de Capacitate au fost următoarele:

- ❶ Urmărirea cu preponderență a acelor capacități și cunoștințe care sunt cu adevărat relevante pentru absolvenții învățământului gimnazial, oferind în același timp repere clare pentru selecția acestora în următorul ciclu educațional;
- ❷ Respectarea, în toate centrele de examen, a acelorași elemente de administrare a examenului (specificate prin Regulamentul de examen);
- ❸ Aplicarea acelorași probe de examen, care au fost elaborate la nivel național, sub coordonarea instituției abilitate în acest scop, SNEE;

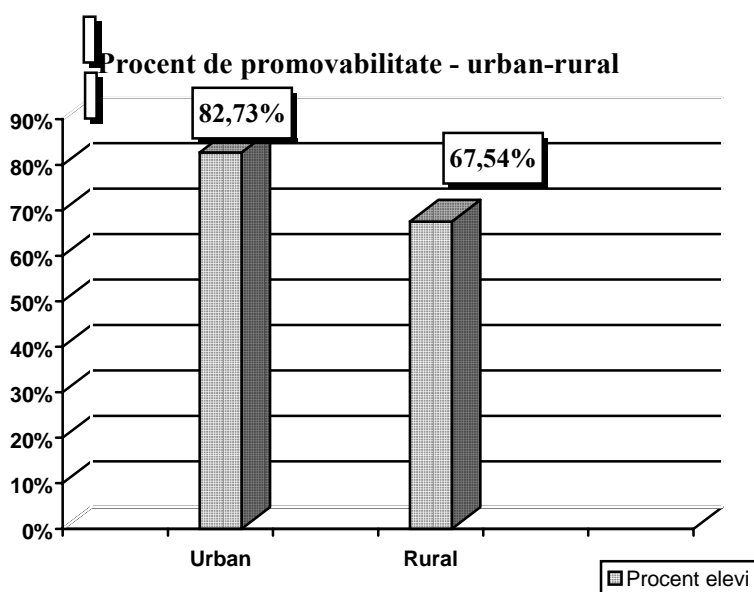
- ④ Asigurarea unui maximum de obiectivitate în procesul de corectare și notare, prin sesiuni de formare a corectorilor și prin asigurarea unei aplicări uniforme a baremelor analitice de corectare și notare a lucrărilor scrise;

Probele sunt în general structurate în două părți, prima dintre ele incluzând întrebări obiective, de tip alegere multiplă, care pot acoperi o arie largă din programa de examen, iar cea de-a doua parte incluzând întrebări deschise, vizând capacități de nivel mai înalt, de analiză și sinteză.

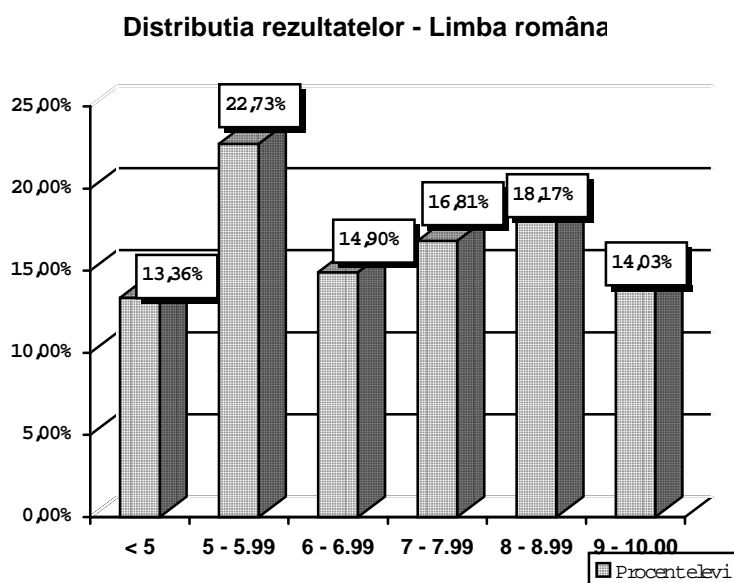
Analiza rezultatelor. Comentarii. Recomandări

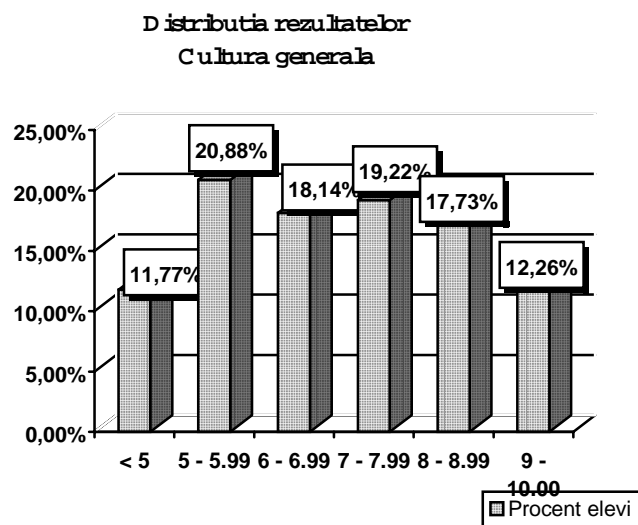
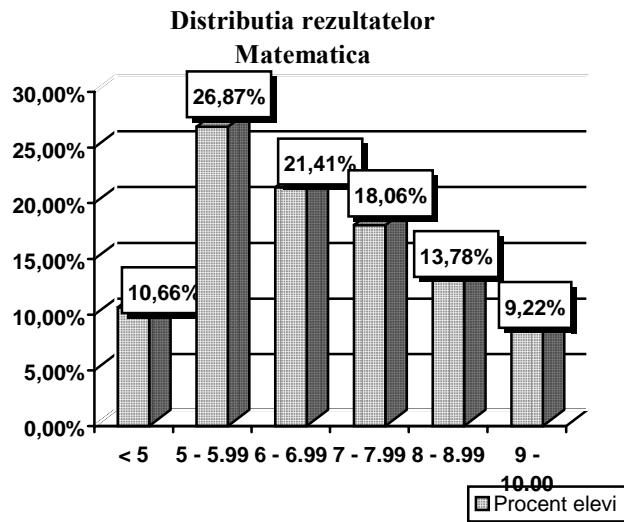
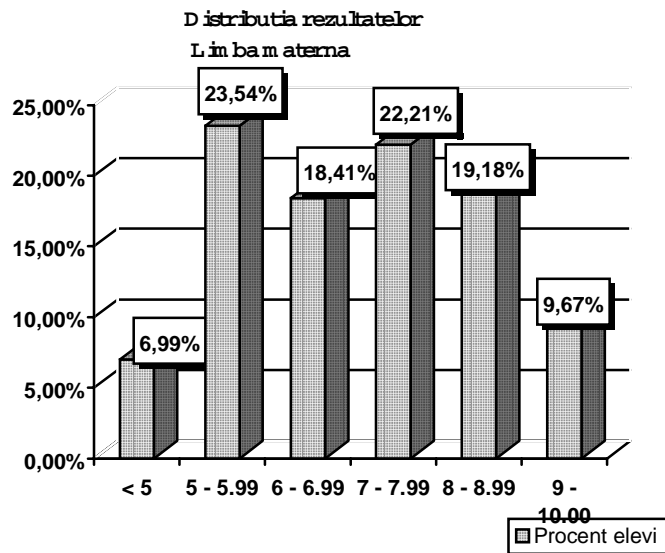
Numărul total al candidaților înscriși în prima sesiune a examenului de Capacitate a fost de 261.345 elevi, din care s-au prezentat un număr de 255.547 elevi (97,78%). Dintre cei prezenți, un număr de 198.364 elevi (reprezentând un procent de 77,62%) au fost declarați admiși, un număr de 40 au fost eliminați. În această primă sesiune nu au promovat un număr de 57.145 candidați, reprezentând 22,36%.

Din totalul elevilor prezenți, au promovat examenul un procent de 82,73% din mediul urban și, respectiv, 67,54% din mediul rural, ceea ce se poate observa în graficul următor.



Prezentăm în continuare histogramele pentru cele trei (respectiv patru) probe de examen.





Recomandări

Programele de examen, chiar dacă sunt proiectate pe un curriculum de tranziție, trebuie să devină instrumente eficiente și active în pregătirea acestuia, adresându-se atât profesorilor cât și elevilor. **În acest scop, ele vor fi proiectate pentru anii următori pe principii noi.**

Astfel, se consideră necesară regândirea tuturor programelor de examen, urmărindu-se:

- asigurarea coerenței între disciplinele de examen (aceeași structură a programei, obiective comparabile ca nivel de proiectare, modalități de evaluare adecvate specificului disciplinei)
- oferirea de exemple de itemi și chiar de format de teste, acolo unde este posibil
- extinderea tematică, acolo unde este necesar acest lucru, precum și varierea cunoștințelor, capacităților și elementelor de competență demonstrabile în situația de examinare.

Exemplificăm în continuare cu disciplina **matematica**.

Includerea în programa de examen și a altor teme / obiective din toate cele trei discipline studiate:

Aritmetică: divizibilitatea numerelor naturale și întregi, aflarea raportului procentual, și altele.

Algebră: extenderea tipurilor de ecuații, inecuații și sisteme, a numărului de formule de calcul, aplicații la teorema referitoare la împărțirea unui polinom la binomul de forma $X-a$, și altele.

Geometrie: perpendicularitate și paralelism în spațiu (aplicații la teorema celor trei perpendiculare), calculul distanței dintre două puncte date din spațiu, secțiuni în corpurile studiate, desfășurarea suprafeței laterale sau totale a unor corpuri studiate, și altele.

VI. Examenul de capacitate 2000

Diferența semnificativă față de anul anterior constă în înlocuirea probei de “cultură generală” cu probe separate pentru Istoria românilor și Geografia României. Schimbarea este, în primul rând, de natură curriculară, având în vedere faptul că cele două discipline apăreau atât în programa școlară, cât și în structura testului ca două elemente distincte (de exemplu în ceea ce privește obiectivele, matricea de specificații, timpul alocat rezolvării itemilor etc.). O altă schimbare importantă față de examenul din 1999 o reprezintă creșterea semnificativă a validității testelor, fapt ce a permis o apropiere a curriculum-ului evaluat de cel realizat la clasă (“ascuns”).

În continuare prezentăm două histograme ce reprezintă rezultatele pe ansamblul probelor, respectiv pe județe.

VII. Examenul de Bacalaureat 2000

Începând cu anul 2000, Serviciul Național de Evaluare și Examinare a preluat proiectarea și organizarea examenului național de bacalaureat. Din acest motiv, există și suficiente statistici care au permis o analiză atentă a rezultatelor elevilor.

Examenul de bacalaureat are drept **scop principal certificarea** achizițiilor absolvenților învățământului liceal. Într-o mai mică măsură (în comparație cu examenul de capacitate) bacalaureatul are și o funcție de selecție, având în vedere faptul că universitățile au luat în considerare, într-o proporție variabilă, rezultatele obținute de către candidații la examen ca bază pentru admiterea în învățământul superior. Acest fapt constituie și o dovadă a recunoașterii nivelului calitativ de organizare și desfășurare ale examenului, a cărui cotă de credibilitate la nivelul instituțiilor educaționale interesate și al opiniei publice începe să crească.

Examenul de bacalaureat proiectat ca un **examen național**, ceea ce presupune, printre altele, că numai **trunchiul comun al curriculum-ului** este evaluat. În plus, la bacalaureat SNEE și-a propus să evalueze cu preponderență modul de aplicare a cunoștințelor și nivelul de stăpânire a capacităților esențiale ale absolvenților învățământului liceal.

În continuare sunt prezentate rezultatele generale, respectiv pe județe, pentru examenul de bacalaureat 2000.

În pus, SNEE a solicitat fiecărui centru de examen un eșantion de lucrări scrise pentru principalele discipline, pe care le-a recorectat cu ajutorul specialiștilor care au elaborat testele.

Rezultatele au fost surprinzătoare în sensul unui decalaj destul de mare (prin supraestimare) între notele obținute de candidați și notele după recorectare (vezi paginile următoare).

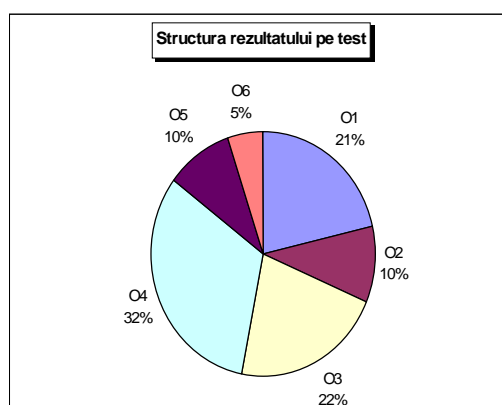
În urma tuturor analizelor (cantitative și calitative) asupra bacalaureatului 2000 pe care SNEE le-a întreprins s-au luat o **serie de decizii de natură curriculară**. Pe cele mai importante le prezentăm mai jos, subliniind încă o dată faptul că efectul evaluării asupra curriculum-ului este unul major.

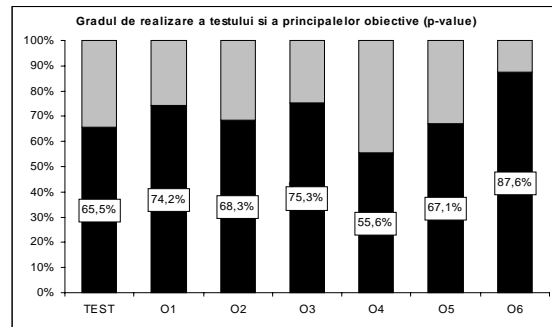
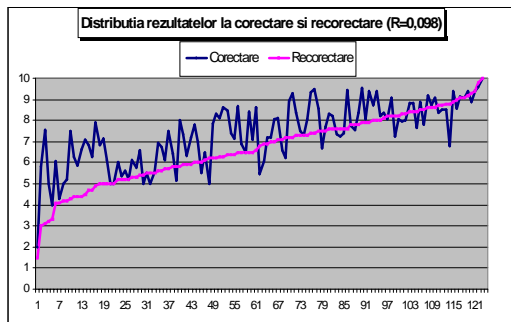
- 1) S-a reconsiderat statutul unor discipline în cadrul examenului de bacalaureat. De exemplu, existau patru tipuri de geografii și patru tipuri de biologii reprezentate în examen. Pentru anul 2001 s-au păstrat câte două. Astfel, la geografie există geografia României și geografia generală (formată din conținuturile și obiectivele geografilor studiate în anii IX-XI). La biologie: s-au cuplat biologia din clasa a IX-a cu cea din clasa a X-a; respectiv biologia din clasa a XI-a cu cea de clasa a XII-a.
- 2) S-a constatat că în cadrul limbilor moderne este inutilă diferențierea atât pe tip de limbă (L1 și L2), cât și pe număr de ore. Singurul criteriu acum este împărțirea pe număr de ore de studiu, modalitate prin care se reduce volumul de lucru atât la curriculum, cât și la evaluare.
- 3) Au fost reorganizate o serie de conținuturi la disciplinele tehnice în ideea păstrării principiilor pe care s-a construit noul curriculum național. În plus, din anul 2002 se va realiza o reducere semnificativă a numărului de discipline tehnice în cadrul bacalaureatului, ținându-se seama de faptul că liceul nu trebuie să ofere specializări atât de înguste.

Limba română

1. Pentru profilurile de tip “real”, testul a fost performant într-o proporție de 65,5% (gradul de realizare a întregului test), cu o medie de 58,9 puncte (și o notă medie de 6,9), la recorectarea S.N.E.E.

În examenul propriu-zis, nota medie obținută a fost de 7,4 (pe baza lucrărilor xerocopiate). Diagrama arată o corelație foarte ridicată între notele din examenul real și cele de la recorectură este, în sens pozitiv, arătând faptul că, în examenul real notele au fost supradimensionate în mod evident în special pentru intervalul de note cuprins între 4 și 6. Calcularea testului Z pentru corelația dintre cele două seturi de date, arată o valoare de 3,14, mult mai mare decât valoarea normală, de 1,96 DS.





2. Obiectivele testului (corespondența cu curriculum)

O1. Să demonstreze înțelegerea, pe mai multe niveluri, a unui fragment de text literar studiat

Cunoaștere

Compreensiune

Analiză

Evaluare

O2. Să redacteze un text funcțional, în mod adecvat scopului său (aplicând diferite tipuri de norme – de redactare, de ortografie, de punctuație etc.)

Aplicație

O3. Să aplice noțiuni, concepte, reguli de limbă română învățate, în diferite situații de comunicare scrisă

Cunoaștere

Aplicare

Analiză

O4. Să elaboreze un eseu structurat conform cerințelor specificate

Aplicare

Sinteză

Evaluare

O5. Să aplice normele de ortografie cunoscute la redactarea oricărui tip de text

Aplicare: II3; IVB4; IVB5; IVB6

O6. Să respecte specificările de redactare a răspunsului privind încadrarea în limitele de spațiu prevăzute în cerință

Cunoaștere

Aplicare

Singurul obiectiv cu un grad de realizare mai scăzut decât gradul de realizare a întregului test este O4 (55,6%), vizând elaborarea eseului structurat. Conform așteptărilor, itemii componenți au fost realizați în proporții mai scăzute decât media pe întregul test. Unii dintre aceștia au fost proiectați având în vedere abilități și deprinderi cu grad de complexitate ridicată, conform taxonomiei bloomiene: sinteză – un item; evaluare – 3 itemi.

Obiectivul înregistrând gradul de realizare cel mai ridicat din întregul test este O6 (87,6%), reprezentând încadrarea între limitele de spațiu prevăzute în cerință. Pentru un prim an în care acest tip de cerință este formulat pentru candidații examenului de Bacalaureat, gradul de realizare a obiectivului este satisfăcător, dar în contextul întregului test și din perspectiva scopului principal al examenului – care rămâne cel de certificare pentru anul 2000! – acest obiectiv ar trebui realizat într-o proporție cât mai apropiată de 100%. În fond, acest obiectiv confirmă faptul că formatul testului a fost cunoscut și mai ales înțeles de către candidați, iar abordarea testului ca atare a fost făcută cu seriozitate și responsabilitate.

De asemenea, O5, reprezentând aplicarea normelor de ortografie cunoscute la redactarea oricărui tip de text, constituind un obiectiv ce reflectă în mod direct și evident un principiu de politică educațională aplicat în proiectarea probelor de examen – utilizarea corectă limbii române standard ca limbă națională – a înregistrat un grad de realizare de 67,1%. Considerăm că acest fapt face necesară luarea de măsuri specifice în direcția aplicării, de către profesori, pe tot parcursul procesului educațional, a unor strategii specifice, vizând, în ultima instanță, apropierea de 100% a gradului de realizare a acestui obiectiv, lucru de dorit în situația examenului național și stimulat prin evaluarea curentă, continuă, realizată în aceeași direcție.

În fapt, gradul de realizare a O6 în cadrul examenului de Bacalaureat 2000 reflectă poziția programei de examen, aflată, la rândul său, în concordanță cu programa de studiu: candidații au fost pregătiți să fie, în cel mai bun caz, cititori de literatură, și mai puțin persoane capabile de a redacta texte solicitând deprinderile și abilitățile lor de “constructori de texte scrise” independente, coerente, argumentate, adecvate scopului stabilit prin cerință, precum și receptorului. În acest context, gradele de realizare ale unor obiective precum O5 și O6 ar trebui să constituie o preocupare specială pentru profesori pe tot parcursul procesului educațional.

RELATIILE DINTRE DISCIPLINELE SCOLARE ÎN CICLUL PRIMAR SI GIMNAZIAL

Lect. Dr. Dorina Sălăvastru

I. ANALIZA INTERDISCIPLINARITĂȚII LA NIVELUL PROGRAMELOR SCOLARE

Programele școlare pun în evidență conținuturile disciplinelor școlare, obiectivele care trebuie atinse în urma studierii disciplinei. Este motivul pentru care credem că o analiză a programelor școlare pe aceste dimensiuni (conținut, obiective) poate scoate în evidență relațiile dintre disciplinele școlare la nivelul ariilor curriculare, ca și cele posibile între acestea.

(A) Aria curriculară *Limba și comunicare*

Programa școlară cuprinde, pentru disciplina *Limba și literatura română* (clasa I), anumite obiective-cadru în interiorul cărora se disting obiective de referință. Un prim obiectiv-cadru este dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral și el cuprinde mai multe obiective de referință: înțelegerea semnificației globale a mesajului oral, sesizarea intuitivă a corectitudinii gramaticale a unei propoziții ascultate, distingerea cuvintelor și a sensului lor într-o propoziție dată, distingerea sunetelor și a silabelor dintr-un cuvânt dat, concentrarea atenției pentru a asculta mesaje formulate de persoane diferite, dezvoltarea curiozității pentru mesajul ascultat. Dezvoltarea capacității de exprimare orală cuprinde următoarele obiective de referință: construirea de enunțuri logice, construirea de fraze corecte gramatical, integrarea cuvintelor noi în enunțuri proprii, despartirea în silabe a cuvintelor, pronunțarea clară și corectă a sunetelor și cuvintelor, dezvoltarea inițiativei în comunicarea orală. Al treilea obiectiv-cadru trimite la dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (*citirea / lectura*) și cuprinde următoarele obiective de referință: identificarea literelor, grupurilor de litere, silabelor, cuvintelor, enunțurilor în textul tipărit și în cel scris de mână, sesizarea legăturii dintre text și imaginile care-l însoțesc, asocierea formei grafice a cuvântului cu sensul acestuia, desprinderea semnificației globale a unui text dat, citirea fluentă și corectă a unor enunțuri cunoscute, dezvoltarea curiozității pentru lectură. Ultimul obiectiv-cadru evidențiat se referă la dezvoltarea capacității de exprimare scrisă. El cuprinde următoarele obiective de referință: scrierea corectă a literelor, silabelor și cuvintelor, construirea în scris a unor scurte propoziții corecte din punct de vedere gramatical, scrierea corectă, lizibilă și îngrijită a unui text utilizând semne de punctuație învățate, manifestarea interesului pentru exprimarea scrisă.

Analiza obiectivelor la aceeași disciplină dar la clasele mai mari pune în evidență, pe de o parte, continuitatea unor performanțe, dar, pe de altă parte, discontinuitatea altora, adică abandonarea unor performanțe și introducerea altora noi în consens cu progresul școlar al elevilor la disciplina respectivă. De exemplu, programa școlară la clasa a II-a, evidențiază, la obiectivul-cadru intitulat dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, menținerea unor obiective de referință din clasa precedentă (sesizarea intuitivă a structurilor gramaticale corecte sau incorecte dintr-un enunț oral, distingerea vocalelor, consoanelor și a silabelor dintr-un cuvânt dat), dar și introducerea unor obiective de referință noi (sesizarea legăturii logice dintre enunțurile unui mesaj oral, semnalarea prin replici adecvate a înțelegerii mesajului interlocutorului, manifestarea interesului față de mesajul partenerului de dialog). Aceste chestiuni sunt sesizabile și la clasa a III-a, unde este asigurată continuitatea (sesizarea succesiunii logice a secvențelor dintr-un mesaj oral, determinarea corectitudinii gramaticale etc.), dar și discontinuitatea (desprinderea sensului unui cuvânt nou prin raportare la mesajul audiat), discontinuitate care se amplifică la clasa a IV-a prin obiective de referință specifice (înțelegerea semnificației globale a mesajului ascultat și stabilirea de legături între informațiile receptate și cele cunoscute anterior).

Aspectul este și mai evident la nivelul învățământului gimnazial. De exemplu, obiectivele-cadru pentru disciplina *limba și literatura română* se păstrează și la nivelul ciclului gimnazial (dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, dezvoltarea capacității de exprimare orală, dezvoltarea

capacitatii de receptare a mesajului scris, dezvoltarea capacitatii de exprimare scrisa). Dar obiectivele de referinta sufera destule metamorfoze care pun în relief aspectele de continuitate si discontinuitate între discipline. Spre ilustrare, la clasa a V-a, în cadrul obiectivului-cadru intitulat *dezvoltarea capacitatii de receptare a mesajului scris*, obiectivele de referinta sunt: identificarea ideilor principale dupa citirea globala a unui text, recunoasterea modurilor de expunere utilizate într-un text epic, identificarea expresiilor si cuvintelor noi în text, sesizarea corectitudinii utilizarii categoriilor gramaticale învatate, adaptarea la situatia concreta de lectura, manifestarea curiozitatii si interesului fata de activitatea de lectura. Ele devin, la nivelul clasei a VI-a urmatoarele: deosebirea elementelor de ansamblu de cele de detaliu în cadrul textului citit, identificarea modurilor de expunere într-un text epic si a procedeelor de expresivitate artistica într-un text liric, sesizarea valorii expresive a arhaismelor, a regionalismelor si a neologismelor într-un text citit, sesizarea organizarii morfologice si sintactice a textelor citite; se transforma, la nivelul clasei a VII-a, în: recunoasterea modalitatilor specifice de organizare a textului epic si a procedeelor de expresivitate în textul liric, sesizarea valorii expresive a categoriilor lexicale într-un text citit, dezvoltarea capacitatii de a citi texte literare si nonliterare si patrunderea sensului acestora, manifestarea interesului pentru lectura unor texte cât mai variate, pentru ca, în clasa a VIII-a, sa regasim urmatoarele obiective de referinta: interpretarea unui text literar sau nonliterar facând corelatii între nivelul fonetic, lexical, morfologic si semantic, sesizarea valorii expresive a mijloacelor de îmbogățire a vocabularului si a categoriilor semantice studiate, identificarea valorilor etice si culturale într-un text si exprimarea impresiilor si preferintelor. Se constata o *dominare a discontinuitatii obiectivelor* (de la clasa a V-a la a VI-a si de la clasa a VII-a la clasa a VIII-a) si o *dominanta a continuitatii obiectivelor* (de la clasa a VI-a la clasa a VII-a).

Aspectele sesizate în legatura cu *dinamica obiectivelor educationale*, evidentiata de programa scolara la nivelul disciplinei *limba si literatura româna*, se confirma în mare parte si la cealalte discipline ale acestei arii curriculare (limbi moderne, limba latina). De exemplu, obiectivele-cadru pentru *limbi moderne* sunt: *dezvoltarea capacitatii de receptare orala, dezvoltarea capacitatii de exprimare orala, dezvoltarea capacitatii de receptare a mesajului scris, dezvoltarea capacitatii de exprimare scrisa, dezvoltarea atitudinilor de empatie culturala si intelectuala*. Sa urmarim "dinamica" obiectivelor de referinta în perimetrul obiectivului-cadru intitulat *dezvoltarea capacitatii de exprimare orala*. La clasa a III-a (anul I de studiu) ele sunt: sa articuleze sunete, izolat si în cuvânt/grupuri de cuvinte, respectând accentul si intonatia sfecifice limbii studiate; sa reproduca enunturi simple sau parti ale unui enunt; sa produca enunturi simple, adecvate unor situatii de comunicare uzuala. Doua dintre ele se regasesc si în clasa a IV-a (anul II de studiu) (al doilea si al treilea), dar doua sunt de oarecare noutate (sa integreze cuvinte noi în enunturi proprii; sa vorbeasca despre sine / despre persoane / despre activitati din universul imediat). Ultimele doua sunt reluate la nivelul clasei a V-a, la care se adauga altele ce exprima noutatea si complexitatea crescânda a cerintelor: sa participe la interactiuni verbale pe teme familiare, sa puna întrebări pe subiecte care-i sunt familiare. Obiectivele de referinta din cadrul obiectivului-cadru invocat sunt identice la clasa a VI-a (continuitatea cvasitotala), iar în clasa a VII-a trei ramân identice (sa relateze despre sine, sa participe la interactiuni verbale, sa puna întrebări pe teme de interes) iar unul este diferit (sa adapteze forma mesajului intentiei de comunicare). În sfârșit, la clasa a VIII-a se reia obiectivul nou de la clasa a VII-a si se aduc în atentie doua obiective de referinta noi (sa explice activitati, întâmplari, evenimente din universul imediat; sa argumenteze, sa exprime opinia în legatura cu teme din universul referential).

Aceasta dinamica interesanta *continuitate – discontinuitate* pe linia obiectivelor de referinta poate fi constatata si din perspectiva *continuturilor propuse de programa scolara*, chestiune care se va reflecta, fireste, si la nivelul manualelor. Programa scolara de *limba si literatura româna* (clasa I) dezvolta continuturile învatarii pe trei finalitati: *formarea capacitatii de citire / lectura* (teme: cartea; literele mici si literele mari; grupuri de litere; alfabetul; citirea cuvintelor; citirea propozitiilor; citirea textelor), *formarea capacitatii de comunicare* (teme: comunicarea; comunicarea dialogata; formularea mesajului oral, comunicarea scrisa; ortografia; punctuatia), *elemente de constructie a comunicarii* (teme: propozitia, cuvântul, silaba; sunetele limbii române). La clasa a II-a, ele se largesc si se diversifica, pastrând, totusi, cele trei directii: *formarea capacitatii de lectura / citire* (teme: cartea; asezarea textului în pagina (tema noua); textul, titlul, autorul; textul literar), *formarea capacitatii de comunicare* (comunicarea orala: componente, factori perturbatori, formularea mesajului, intonarea propozitiilor (tema noua), dialogul; comunicarea scrisa: procesul scrierii, titlul, alineatul, ortografia, punctuatia: teme noi: semnul exclamarii, linia de dialog, doua puncte, virgula), *elemente de constructie*

a comunicării (teme: lexicul: cuvinte cu sens asemanator, cuvinte cu sens opus (teme noi); notiuni de fonetica: sunetul si litera, vocalele si consoanele (tema noua), silaba, despartirea în silabe, alfabetul (actualizare)).

Se ajunge, în clasa a IV-a, la urmatoarele continuturi, structurate în functie de aceleasi finalitati: *formarea capacitatii de lectura / citire* (teme: cartea (actualizare), rolul ilustratiilor (tema noua), textul literar: delimitarea în fragmente logice, formularea ideilor principale, rezumatul naratiunii, personajul literar (teme noi), dialogul, textul liric: strofa, versul; textul nonliterar: afisul, mesajul publicitar, invitatia (teme noi)), *formarea capacitatii de comunicare* (teme: comunicarea dialogata, mediul prin care este transmisa comunicarea, planul simplu de idei, rezumatul oral (tema noua), organizarea textului scris, planul initial al compunerii (tema noua), ortografia si punctuatiia, scrierea functionala: scrisoarea, jurnalul (tema noua), scrierea despre textul literar), *elemente de constructie a comunicarii* (teme: lexicul: cuvântul, cuvinte cu aceeasi forma, dar cu sens diferit, notiuni de fonetica (actualizare), propozitiia (actualizare): simpla si dezvoltata, afirmativa si negativa, enuntiativa si exclamativa (teme noi), elemente de morforlogie: verbul, substantivul, pronumele, numeralul, adjectivul; elemente de sintaxa a propozitiiei: predicatul, subiectul, atributul, complementul). Constatam o deplasare a ponderii (cel putin asa reiese din programa!) continutului învatarii spre finalitatea *elemente de constructie a comunicarii* (unde unele elemente de continut sunt actualizate, altele se prezinta drept cunostinte noi). Discontinuitatea si noutatea sunt vizibile pe masura ce înaintam în scolaritate, programa scolara la limba si literatura româna (clasa a VIII-a), dezvaluindu-ne urmatoarele continuturi ale învatarii: 1. *lectura* (teme: cartea - obiect cultural, anexele cartii (tema noua); teoria literara: cum este structurat mesajul operei literare?, structurarea operei literare, figurile de stil (actualizare): alegorie, inversiune, invocatie, interogatie, exclamatiia retorica (teme noi); versificatiia, genuri si specii literare; textul: texte literare, texte nonliterare); 2. *practicarea rationala a limbii: tipuri de comunicare* (teme: convergenta ideilor în jurul unei teme: alocutiunea, invocatiia, exclamatiia, interogatiia retorica (teme noi), organizarea formala a mesajului dialogat: regulile dialogului (teme noi); scrierea: structurarea analizei unui text literar, asezarea în pagina a textului (teme noi), valoarea expresiva a semnelor grafice si de punctuatie (actualizare), citirea si completarea unor formulare tipizate, redactarea unei invitatii, CV, proces verbal, analiza de text literar, conspectul (teme noi); 3. *elemente de constructie a comunicarii* (teme: discursul (actualizare), flexiunea, jonctiunea, juxtapunerea, topica, intonatiia, pauza (teme noi); lexicul: dublete etimologice, limba literara, limba populara, limba vorbita, limba scrisa, prefixoidele, sufixoidele (teme noi), neologismele (actualizare + teme noi); sintaxa propozitiiei si a frazei (actualizari + teme noi)).

(B) **Aria curriculara Matematica si Stiinte ale naturii**

Pentru aceasta arie curriculara, programa scolara la **matematica** stabileste urmatoarele obiective cadru: *cunoasterea si utilizarea conceptelor specifice matematicii, dezvoltarea capacitatii de explorare / investigare si rezolvare de probleme, formarea si dezvoltarea capacitatii de a comunica utilizând limbajul matematic, dezvoltarea interesului si a motivatiei pentru studiul si aplicarea matematicii în contexte variate*. Obiectivele de referinta în cadrul fiecarui obiectiv-cadru se diferentiaza în functie de nivelul la care se preda disciplina. De exemplu, la clasa I, obiectivul-cadru intitulat *cunoasterea si utilizarea conceptelor specifice matematicii* se înfaptuieste prin intermediul urmatoarelor obiective de referinta: (a) sa înțeleaga sistemul pozitional de formare a numerelor din zeci si unitati, utilizând obiecte pentru justificari; (b) sa scrie, sa citeasca si sa compare numerele naturale de la 0 la 100; (c) sa efectueze operatii de adunare si de scadere; (d) sa recunoasca forme plane si forme spatiale, sa sorteze si sa clasifice dupa forma obiecte date; (e) sa stabileasca pozitii relative ale obiectelor în spatiu; (f) sa masoare si sa compare lungimea, capacitatea sau masa unor obiecte folosind unitati de masura nestandard, aflate la îndemâna copiilor. La clasa a IV, același obiectiv-cadru se realizeaza prin urmatoarele obiective de referinta: (a) sa cunoasca si sa utilizeze semnificatiia pozitiei cifrelor în formarea unui numar natural pâna la ordinul miliardelor; (b) sa scrie, sa citeasca, sa compare, sa ordoneze numere naturale; (c) sa utilizeze fractii pentru a exprima subdiviziuni ale întregului; (d) sa înțeleaga semnificatiia operatiilor aritmetice si utilizarea algoritmilor de calcul pentru adunarea, scaderea, înmultirea, împartirea cu rest a numerelor naturale; (e) sa înțeleaga semnificatiia adunarii si scaderii numerelor fractionare, sa efectueze adunari si scaderi cu aceste numere; (f) sa estimeze ordinul de marime al rezultatului unui exercitiu cu o singura operatie prin rotunjirea numerelor care intervin în calcul, în scopul depistarii greselilor; (g) sa recunoasca forme plane si forme spatiale, sa identifice si sa descrie proprietati simple ale unor figuri geometrice; (h) sa cunoasca unitatile de masura standard pentru lungime, capacitate, masa, suprafata, timp etc. În

sfârșit, la nivelul clasei a VIII-a, același obiectiv-cadru se instantiază în mai multe și mai complicate obiective de referință: (a) să înțeleagă noțiunea de număr real și relațiile dintre multimile de numere studiate; (b) să înțeleagă semnificația și proprietățile operațiilor cu numere reale și să le aplice în calcule variate; (c) să aproximeze numere reale și soluții ale unor ecuații sau sisteme de ecuații pentru a verifica validitatea unor calcule; (d) să aplice în rezolvarea problemelor elemente de logică, precum și elemente de teoria multimilor; (e) să identifice funcții de tipul.....; (f) să utilizeze elemente de calcul algebric pentru a rezolva ecuații și inecuații, precum și pentru a aplica formule de calcul; (g) să utilizeze proprietăți ale figurilor și corpurilor geometrice în probleme de demonstrație și de calcul; (h) să utilizeze localizarea figurilor geometrice în plan și în spațiu, precum și elemente de transformări geometrice; (i) să utilizeze în situații practice metode adecvate de calcul pentru lungimi, unghiuri, arii și volume, precum și transformări ale unităților de măsură; (j) să utilizeze elemente de organizare a datelor, de statistică și de probabilități în modelarea unor fenomene.

Dacă privim cu atenție această “evoluție” a obiectivelor de referință în cadrul aceluiași obiectiv-cadru la disciplina matematică, atunci vom constata cu ușurință o îmbinare fericită a *elementelor de continuitate* în stabilirea finalităților studiului acestei discipline cu *elementele de discontinuitate (progres)*. Menținerea cerinței *înțelegerii numărului și a operațiilor cu numere* de la clasa I până la clasa a VIII-a reprezintă un element de continuitate foarte important pentru această disciplină, în timp ce tratarea tot mai complicată a numărului și operațiilor cu numere (de la întelesul intuitiv al numărului și operațiilor cu numere până la tratarea algebrică a lor) reprezintă o ilustrare a progresului în înțelegerea unei problematice esențiale a acestei discipline.

Situația este prezentă și la nivelul conținuturilor. Luând în atenție disciplina *Științe ale naturii* din aceeași arie curriculară și analizând specificitatea conținuturilor, vom constata că, la clasa a III-a, aceste conținuturi se grupează pe următoarele teme principale: (a) *mediul apropiat* (condiții de mediu din zonă; localizare în spațiu: puncte cardinale); (b) *procesele esențiale de întreținere a vieții* (hranirea plantelor, hranirea animalelor, respirația); (c) *schimbări în mediul înconjurător* (anotimpurile; soarele aspecte ale comportamentelor la plante și animale); (d) *omul, ființa superioară, integrată în mediu* (înfățișare; funcții vitale; igiena corpului). La clasa a IV-a, tematica acestei discipline cuprinde: (a) *solul, apa, aerul, poluarea* (însușirile solului, suport și sursă pentru hrană, însușirile apei, stările de agregare, circuitul apei în natură, însușirile aerului, oxigenul); (b) *amestecuri, fenomene fizice și chimice, materiale naturale și prelucrate* (însușirile amestecurilor, solubilitate, separarea amestecurilor, decantare, filtrare, magnetizare, fenomene fizice: deformare, solidificare, dizolvare, evaporare, fenomene chimice: ardere, fermentare; materiale naturale și prelucrate: sare, carbune, petrol, gaze naturale, minereuri, sticlă, hârtie, mase plastice, materiale de construcție); (c) *miscarea corpurilor, viteza de mișcare, interacțiuni* (mișcare, repaus, viteza de mișcare, efectele interacțiunilor asupra corpurilor, tipuri de forțe). În clasa a V-a se reia problematica referitoare la *interacțiuni* (aproximativ în aceleași cadre ca și în clasa anterioară) dar se dezvoltă capitole referitoare la *corpuri* (proprietăți, alcatuire, compoziție, mărimi caracteristice) și la *fenomene* (fenomene fizice, reacții chimice, procese endo- și exoterme, fenomene biologice, fotosinteza, absorbția radiculară).

Se constată o valorificare ascendentă a cunoștințelor privind mediul natural, individul, grupul de indivizi, relațiile dintre indivizi și mediu, fenomenele și interacțiunile specifice acestora, modificările survenite la nivelul mediului ca urmare a intervenției omului. Trebuie subliniat că, în linii generale, ponderea cea mai importantă o au *cunoștințele noi* propuse printr-o programă sau altă, ceea ce accentuează dimensiunea discontinuității la nivelul acestei discipline. Aspectul acesta este cât se poate de firesc, deoarece, începând cu clasele mai mari, disciplina “științe” se “transformă” în altele destul de diferite între ele din punctul de vedere al conținutului: fizică, chimie, biologie.

(C) **Aria curriculară Om și societate**

Pentru această arie curriculară, planul de învățământ prevede studierea a trei discipline: *educatie civică, istoria românilor, geografia României*. Disciplina *Educatie civică* a fost introdusă în planurile de învățământ începând de la clasa a III-a și până la clasa a VIII-a după 1990. Ea răspunde unor nevoi practice de integrare și acțiune în societate: practicarea unui comportament civic într-o societate democratică; acțiunea în spiritul valorilor democratice: libertate, responsabilitate, comunicare, toleranță, autoevaluare; aplicarea în grupurile în care se integrează (familie, școală, grup de prieteni etc.) a unor astfel de norme ale cooperării și responsabilizării.

Obiectivele-cadru ale acestei discipline sunt: *cunoașterea și utilizarea limbajului din sfera valorilor civice, cunoașterea și respectarea drepturilor copilului, a normelor de comportare în*

societate, dezvoltarea unor comportamente relationale privind constituirea grupurilor sociale, dezvoltarea si manifestarea unor atitudini favorabile luarii deciziilor si exprimarii opiniilor în ceea ce priveste activitatea grupurilor din care fac parte. Evident, pe parcursul fiecărei clase, aceste obiective-cadru se manifesta prin intermediul unor obiective de referinta tot mai diversificate. Obiectivele-cadru (aceleasi pentru toate clasele de la a III-a pâna la a VIII-a) asigura linia de continuitate a disciplinei pe directia finalitatilor, în timp ce obiectivele de referinta (modificate în diferite proportii de la o clasa la alta) asigura linia de progres si discontinuitate.

De exemplu, la clasa a III-a, obiectivul-cadru *dezvoltarea unor comportamente relationale privind constituirea grupurilor sociale* este identificat prin intermediul următoarelor obiective de referinta: sa identifice grupurile sociale din care face parte: familie, grup de prieteni, colegi; sa formuleze criterii simple în functie de care se pot constitui diferite grupuri; sa descopere si sa descrie într-o maniera clara si concisa diferite relatii sociale de grup; sa dovedeasca dorinta de participare la activitatea unor grupuri. Aceste obiective de referinta s-ar putea realiza prin intermediul următoarelor continuturi înscrise în programa scolara: *raporturile noastre cu ceilalti oameni* (grupuri din care facem parte: familia, grupul de joaca, grupul de învățare, grupul religios; reguli ale grupului: drepturi si îndatoriri în cadrul grupului).

La nivelul clasei a VIII-a, acelasi obiectiv-cadru (dispersat însa în formulari diferite) se realizeaza prin intermediul următoarelor obiective de referinta: sa utilizeze deprinderi si competente de dialog, de dezbateri publice a unei probleme, de negociere, de rezolvare de conflicte; sa manifeste grija fata de sine si fata de ceilalti, interes pentru problemele publice si disponibilitate pentru participarea la viata sociala; sa-si utilizeze capacitatile empatice în diferite situatii civice; sa recunoasca diferentele dintre oameni, precum si ceea ce îi aseamana, sa identifice conflicte valorice din societate si modalitati de solutionare constructiva a acestora; sa recunoasca si sa se implice în situatii în care este nevoie de actiune sociala; sa manifeste interes si initiativa în rezolvarea problemelor comunitatii din care face parte. Aceste obiective de referinta (care difera sensibil pe linia complexitatii si pragmatismului de cele de la nivelul clasei a III-a) se realizeaza printr-un continut specific: *autoritatea* (autoritate si ierarhie, autoritatea în spatiul privat si în spatiul public, manifestarea autoritatii în regimuri totalitare si în regimuri democratice, raporturi între cetateni si autoritati), *libertatea si responsabilitatea* (libertatea personala, politica, economica; libertatea si respectarea legilor; libertatea interioara; limite ale libertatii; privarea de libertate; participare cetateneasca si responsabilitate; responsabilitatea individuala si colectiva; asumarea directa si alegerea responsabilitatii).

Constantam ca, atât la nivelul obiectivelor, cât si la nivelul continuturilor, programa scolara la disciplina *Cultura civica* vizeaza: (a) un echilibru între dimensiunea cognitiva, dimensiunea atitudinala si dimensiunea practic-actionala de insertie si actiune a tânărului în grup si societate (elevul trebuie sa cunoasca valorile si normele, sa le asume constient si responsabil si sa actioneze în spiritul lor); (b) o actiune de durata si un proces îndelungat prin intermediul carora sa se formeze atitudini si comportamente adecvate, stabile si eficiente în raport cu ceilalti; (c) o conceptie cumulationista si integrativista a problematii si comportamentelor practice în legatura cu ea: cunostintele specifice acestei discipline nu pot fi predate separat, dintr-o data si în mod exhaustiv, ci este nevoie de o reluare permanenta a explicatiilor, exemplificarilor si clarificarilor, deoarece informatiile si notiunile de baza își întregesc reciproc sensul prin considerarea unor contexte specifice diferite si prin raportare la societate ca un tot.

Aspectele subliniate pentru disciplina "Cultura civica" se regasesc, cu nuante si accente determinate de specificitatea problematii diferite, si la celelalte doua discipline ale acestei arii curriculare: Istoria românilor si Geografia României. Asa cum subliniaza si programa scolara, pe parcursul celor patru ani de studiu al istoriei la nivel gimnazial (clasele a V-a - a VIII-a), *efortul intelectual al elevului este gradat*. Primele doua clase reprezinta o "introducere" în studiul istoriei, ultimele doua reprezinta o aprofundare a cunostintelor si capacitatilor dobândite. Exista o dinamica specifica atât la nivelul obiectivelor, cât si, fireste, la nivelul continuturilor. De exemplu, obiectivul-cadru intitulat *înțelegerea si utilizarea adecvata a limbajului de specialitate* se înfaptuieste prin intermediul următoarelor obiective de referinta (la clasa a V-a): *sa recunoasca termeni istorici în diferite surse de informare; sa redacteze scurte lucrari folosind termenii indicati de profesor*. Continuturile care contribuie la îndeplinirea acestor obiective tin de principalele capitole ale programei (preistoria umanitatii, Orientul antic, Grecia antica, Lumea geto-dacica, Lumea romana etc.) care cuprind, fiecare în parte, o subliniere: *termeni istorici, concepte, probleme de atins*. La clasa a VIII-a,

acelasi obiectiv-cadru vizeaza urmatoarele obiective de referinta: sa identifice evolutia semnificatiei unor termeni istorici; sa selecteze si sa foloseasca adecvat termenii proveniti din analiza surselor istorice; sa identifice elementele comune si diferentele legate de mai multe fapte istorice si se realizeaza prin aceleasi exigente referitoare la *termeni istorici, concepte, probleme de atins* formulate însa cu privire la o tematica diferita (civilizatii preistorice si antice, romanitatea orientala, statul medieval, lumea rurala si lumea urbana etc.).

Se constata ca programele didactice pentru disciplina "Istorie" au în vedere o unitate între continuitatea si discontinuitatea finalitatilor si problematicii si urmaresc câteva aspecte esentiale pentru formarea umanista a elevilor: (a) prezentarea problematicii istorice (a faptelor si situatiilor istorice) în strâns legatura cu alte discipline (în special celelate discipline din aria curriculara "Om si societate"); de exemplu, faptele istorice sunt prezentate în strânsa legatura cu conditiile geografice (legatura cu geografia), aspectele legate de dezvoltarea comunitatilor umane sunt tratate prin raportare la exigentele colectivitatilor (legatura cu cultura civica); (b) realizarea unei distinctii între problemele-cheie ale istoriei (terminologie, conceptualizare, problematizare etc.) si faptul istoric care ilustreaza sau concretizeaza o astfel de problema; este evident ca, la acest nivel de intelectivitate, problemele-cheie sunt înțelese si asumate pe baza generalizarii cazurilor studiate.

II. ANALIZA INTERDISCIPLINARITATII LA NIVELUL MANUALELOR SCOLARE

Analiza relatiilor dintre disciplinele scolare la ciclul primar si gimnazial, pe care ne propunem s-o dezvoltam în continuare pe baza manualelor aprobate la ora actuala, ia în considerare urmatoarele criterii:

(a) **Criteriul problematicii** (Cum se introduce o anumita problematica la discipline diferite? Cum se continua o anumita problematica de la o disciplina la alta? Ce cerinte de ordin logic, discursiv, psihologic sau educational trebuie respectate atunci când asiguram continuitatea problematica pe parcursul mai multor ani de studiu? Ce diferente pot fi sesizate între manualele alternative propuse la anumite discipline din acest punct de vedere?); (b) **Criteriul transferurilor conceptuale** (Cum se transfera conceptele introduse de la o disciplina la alta? Care sunt avatarurile unei notiuni introduce la un moment dat pe parcursul înaintarii în scolaritate? O notiune, odata fixata, poate fi o piedica în calea introducerii altei notiuni? Care sunt cerintele introducerii conceptelor si transferurilor conceptuale? Pot fi detectate elemente ale asa-numitelor "câmpuri categoriale" în trasarea conturului unei discipline sau alteia? Alcatuiesc notiunile introduse la imaginea unitara a disciplinei ca explicatie teoretica a unui domeniu?); (c) **Criteriul metodologiilor discursive** (Ce tehnici discursive sunt utilizate pentru introducerea conceptelor si înțelegerea problematicii? Metodologiile discursive difera substantial de la un grup de discipline la altul? "Cooperarea" metodologiilor discursive poate îmbunatati sansele înțelegerii unei anumite problematice? Sunt respectate cerinte elementare în utilizarea unor astfel de tehnologii?).

(A) **Aria curriculara** *Limba si comunicare*

1. Relatiile interdisciplinare din punctul de vedere al problematicii

Pentru aria curriculara "limba si comunicare", ne propunem sa analizam care este problematica abordata de aceasta disciplina în ciclul primar si gimnazial. Manualul de limba româna pentru clasa a II-a (autori: Marcela Penes si Vasile Molan, Editura "Aramis", Bucuresti, 1998) pune la îndemâna elevilor urmatoarele teme: teme despre anotimpuri; teme referitoare la om si relatiile dintre oameni; teme referitoare la fapte din istoria poporului român; teme referitoare la anumite traditii si sarbatori religioase; teme referitoare la cum vorbim si cum scriem, cum ne înțelegem cu ceilalti. În linii generale, aceste teme se regasesc si în manualul de limba si literatura româna pus în circulatie de Editura All (autori: Ioan Surdu, Ioan Danila, 2001). Ne intereseaza acum analiza manualelor de limba româna pentru clasa a III-a (autori: Marcela Penes si Vasile Molan, Editura "Aramis", Bucuresti, 2000; Elena Constantinescu, Maria E. Goian, Marcela Sârbu, Editura Teora, 1997) din urmatoarele perspective: daca pastreaza aceeasi problematica; daca amplifica baza teoretica si ilustrativa a acestei problematice.

Constatarile rezultate în urma studierii problematicii acestui manual sunt urmatoarele:

- (1) Temele abordate sunt, în general vorbind, o continuare a acelor propuse la aceeași disciplină la clasa a II-a (lumea înconjuroare, om, fapte ale omului și relații între oameni, teme din istoria poporului român, teme referitoare la cum vorbim și cum scriem, teme referitoare la mentalul colectiv). În legătură cu această linie de continuitate trebuie subliniat că există o mai mare preocupare pentru asumarea complexității și legăturilor cauzale, acționale ce pot fi evidențiate prin astfel de problematice. Câteva exemple vor fi, credem, edificatoare. De exemplu, în clasa a II-a, în ansamblul problematice referitoare la mentalul colectiv (este vorba de introducerea noțiunii de "Dumnezeu", de înțelegerea semnificației sărbătorilor religioase pentru om etc.), problema care rezultă ca esențială din modul cum sunt tratate astfel de teme în manual (la lecțiile "Uite, vine Mos Crăciun", "La Paști", "Sorcovă", "Steaua sus rasare" etc.) este *înțelegerea sensului și semnificației* acestor concepte sau evenimente din viața oamenilor, în timp ce, în manualul de clasa a III-a, se face un nou pas spre asumarea *convingerilor, credințelor și determinarea acțiunii în raport cu astfel de credințe*. Cel puțin la această temă, observația pe care o aducem în atenție poate fi urmărită la lecțiile: "Simplitate" (Vasile Voiculescu), "O, ce veste minunată!", "Hristos a înviat!" (Alexandru Vlahuță), "Crăciunul copiilor" (Octavian Goga), "În ajunul Pastelui" (Elena Farago).
- (2) Există elemente care susțin o anumită discontinuitate între problematica discutată în manualul de limbă română de clasa a II-a și cel de clasa a III-a. Sublinierea acestei discontinuități nu trebuie receptată ca o limită a manualului, ci dimpotrivă ca o preocupare pe linia amplificării temelor dezbătute la această disciplină sau pe linia restructurării unor conținuturi asumate în anii anteriori. Această discontinuitate este resimțită prin introducerea unor *probleme complet noi* în raport cu ceea ce s-a introdus în clasa precedentă. De exemplu, încercarea de *tratare a unor probleme ale științei, culturii și civilizației* (în special românești, dar și cu unele trimiteri spre alte zone). Spre exemplu, la p. 22 a manualului scos de Editura Aramis, elevilor li se propune lecția "Nicolae Grigorescu" (după Alexandru Vlahuță). Regăsim, în manualul de clasa a III-a, lecția intitulată "Traian Vuia" (după Dinu Moroianu și I.M. Ștefan), și în legătură cu această lecție se face loc unei discuții cu privire la *rolul descoperirilor științei și tehnicii* pentru viața omului.

Aceleași probleme pot fi analizate în legătură cu manualele de clasa a IV-a: autori: Ana Dumitrescu, Vasile Teodorescu, Daniela Besliu, Editura All, București, 1998; Maria Dumitrache, E.D.P., 1998; Marcela Penes, Vasile Molan, Editura Aramis, 1998). Câteva observații facem și în legătură cu continuitatea sau discontinuitatea problematică pe unul dintre manuale, cel propus de Editura All. Manualul propune o altă *sistematizare problematică*, nouă în raport cu cele descoperite în manualele anterioare. Deși problemele puse de manualele anterioare se regăsesc, probabil, în diversele secțiuni ale acestui manual, nu putem să nu sesizăm că modul de structurare e cu totul altul.

- (a) Atât în partea de *Citire*, cât și în cea de *Comunicare* regăsim o atenție deosebită acordată *înțelegerii temelor într-un sistem de probleme* care exprimă, pentru elevul acestei vârste, lumea în care el trăiește și "reacțiile" față de ea.
- (b) Constatăm *aparitia unor teme noi* în raport cu cele studiate în anii anteriori: de exemplu, în secțiunea destinată *copilariei* regăsim trei teme complet noi în raport cu ceea ce s-a studiat deja: deprinderile de sănătate, timpul liber și literatura științifico-fantastică. Se remarcă și o *schimbare a ponderării temelor în ansamblul problematice* dezvoltate de manual. Dacă în manualele anterioare tema naturii, tema animalelor din natură erau preponderente și ocupau un loc central, în manualul de clasa a IV-a alte teme, care vizează aspectul relational al omului, capătă în importanță: relațiile din familie, deprinderile de sănătate, modul de petrecere a timpului liber, deprinderile moral-civice. Credem că avem de-a face cu acea *înaintare în planul complexității problematice*, favorizată și de faptul că s-au acumulat deja cunoștințe elementare despre lumea înconjuroare care pot fi utilizate ca bază pentru explicarea unor fenomene mai complexe ale vieții cotidiene.

La nivelul gimnaziului, cele trei manuale de limbă română pentru clasa a V-a reprezintă *trei scenarii diferite de prezentare a unei problematice unice* date de programa școlară la această

disciplina. Problematika disciplinei limba româna pentru clasa a V-a vizeaza urmatoarele aspecte: → reluarea si dezvoltarea notiunii de *text*; → analiza structurala a textului; → tipurile de texte.

Manualul propus de Editura Humanitas (autori: Alexandru Crisan, Sofia Dobra, Florentina Sâmihaiian, Bucuresti, 1997) ordoneaza întreaga problematika a textului *pe structurile de înțelegere ale deductiei*. Cel puțin ca tonalitate dominantă. Sa explicam puțin aceasta maniera de organizare a problematicei. Constatam ca modalitatea de lucru este urmatoarea: *întâi este dat conceptul, regula, principiul; dupa aceea vin exemplificarile si ilustratiile prin care sunt înțelese conceptele, regulile sau principiile în functionarea lor concreta*. Daca ne oprim asupra lectiei intitulata "Fragmentul de text" (pp. 51 - 55), constatam ca, în prima ei parte, structurarea ne atrage atentia (prin îngrosarea literelor, prin plasarea textului, prin ideea sub care sta textul etc.) asupra unui concept (conceptul de *fragment de text*), definit cu bold în partea stânga a paginii de text, si asupra modului în care el fiinteaza într-un exemplu de text (fragmentul din Gellu Naum din partea dreapta a paginii). În opinia noastra, o astfel de prezentare a unui concept exprima *ordinea structural-rationala a conceptului dat* (sub conceptul de "fragment de text" stau toate exemplificarile si toate ilustratiile care exprima o asemenea stare a textului – de a fi o parte, un pasaj din text – inclusiv ilustrarea pe care o pune în pagina manualul).

Situatia se schimba în cazul manualului elaborat la Editura Teora (autori: Maria Emilia Goian, Miorita Got, Doina Manolache, Bucuresti, 1995). Aici problematika textului este ordonata pe *structurile de înțelegere ale unei gândiri inductive*. Analiza diferitelor probleme are urmatorul traseu: *se porneste de la exemple si ilustrari având ca suport diferite opere literare ("În casa bunicilor", "Toamna", Gândacelul", "Prâslea cel Voinic si merele de aur", "Amintiri din copilarie", "D-l Goe" etc.), pe baza carora se introduc concepte, se determina reguli, se stabilesc principii*. Textul poeziei "Vara" (de Lucian Blaga) sustine urmatoare probleme care au legatura cu structura stilistica sau sintactica a unui text: → distinctia dintre *opera lirica* si *opera epica*; → consolidarea conceptului de *personificare* (introdusa anterior alaturi de *epitet*; → consolidarea notiunii *figura de stil* si formarea aptitudinilor practice de identificare a unor figuri de stil; → diversificarea înțelegerii notiunii de *predicat* si a rolului acestuia în propozitie. În opinia noastra, o astfel de structurare a a organizarii lectiei exprima *ordinea generica a conceptului în discutie*. Conceptul se formeaza prin inspectarea cazurilor si generalizarea lor. Manualul elaborat de Editura ALL (autori: Victoria Padureanu, Matei Cerkez, Flori Lupu, Bucuresti, 1997) asuma o combinatie între cele doua cai prezentate anterior.

Ce reflecta problematika la aceeasi disciplina pentru clasa a VI-a? Evident, o *continuitate dar si o discontinuitate pe linie problematika*. Manualul propus de EDP (autori: Elena Mazilu-Ionescu, Valentina Jercea, Bucuresti, 1998) este, ca mod de organizare a problematicei, o continuitate pe linia celui de clasa a V-a elaborat de Editura Teora. Un text literar constituie pretextul si punctul de plecare pentru derularea problematicei si ilustrarile adecvate fiecarui capitol al manualului. Textul *La Medeleni* (de Ionel Teodoreanu) este suportul principal pentru a discuta despre: *textul literar, dialog, explicarea unor termeni noi, accent, vocabular, arhaisme, neologisme, regionalisme*. Totusi, în acelasi manual si în aceeasi organizare a problematicei, gasim si elementul *discontinuitati*, care înseamna amplificarea unor aspecte ale problematicei în raport cu ceea ce s-a studiat în clasele anterioare. Ca imagine generala a discontinuitatii problematice, subliniem ca la fiecare capitol *textul de baza al înțelegerii inductive este însoțit de un text auxiliar* cu rolul de a diversifica ilustratiile asupra problematicei sau de a atrage atentia si asupra altor aspecte, inedite poate, ale acestei problematice (de exemplu, textul *Cartile de suflet*, de N.Manolescu, care însoțeste textul *La Medeleni* sau textul *Poezia populara*, de G.Ibraileanu, ce se asociaza poeziei *Doina* în ultimul capitol al manualului).

Manualul de clasa a VI-a propus de Editura ALL (autori: Andra Vasilescu, Adela Rogojinaru, Mircea Vasilescu, Bucuresti, 1996) asuma aceeasi perspectiva: "Manualul este structurat pe **module**, iar cunostintele noi sunt organizate în jurul textului literar. Notiunile de gramatica sunt predate pe baza exemplurilor preluate din texte, iar lectiile si exercitiile sunt concepute pentru a dezvolta capacitatile de utilizare corecta a limbii. De aceea, demulte ori definitiile ori notiunile noi trebuie descoperite în clasa, pornind de la situatii concrete..." (p. 4). Manualul pe care îl discutam are unele merite incontestabile pe linia dezvoltarii problematicei si mai ales a *modului în care ea este impusa elevilor*: (a) Fiecare fragment literar studiat este luat în stapânire pe cele doua directii care constituie formele comunicarii: din perspectiva *oralitatii* si din perspectiva *scriiturii*. Cerinta este imperativa din moment ce fiecare text este însoțit de urmatoarele exigente: "Sa comunicam oral despre text..."; "Sa comunicam în scris despre text...". În opinia noastra, cele doua modalitati de comunicare impun abilitati diferite, iar a le dezvolta concomitent este o metoda dintre cele mai fericite; (b) Discutiile pregatitoare studierii

textelor literare, referitoare la *monolog, dialog, situatie de comunicare, adaptare la interlocutor, organizarea comunicării, mesaj, cum se scrie un text etc.* constituie elemente absolut necesare pentru analiza comunicării, ele fiind în acord cu exigentele tot mai relevante astăzi puse la dispoziție de cercetările de neoretică.

Evidențierea traiectului inductiv al cunoașterii e de regăsit și în cel de-al treilea manual de limbă română utilizat la clasa a VI-a (Anca Serban, Sergiu Serban, *Limba română*, Editura All, București, 1996). Fie că sunt texte literare care se regăsesc și în manualele de clasa a V-a (*Amintiri din copilărie, D-l Goe*), fie că se regăsesc și în celelalte propuneri de manual pentru clasa a VI-a (*Sobieski și românii, Doina*), un text literar constituie pretextul și ilustrațiile pentru diferite probleme teoretice care se dezbăt într-un capitol.

Probleme interesante pe linia continuității și discontinuității problematice regăsim și în manualele de clasa a VII-a. Manualul de clasa a VII-a pus în circulație de Editura Humanitas (autori: Alexandru Crisan, Sofia Dobra, Florentina Sâmihaian, București, 1999) este structurat pe ideea că formele de comunicare literară pot fi judecate din punctul de vedere al conceptului semiologic de *text*. Concepția generală de organizare a problematicii manualului o continuă pe cea propusă de același colectiv de autori în clasa a V-a (Alexandru Crisan, Sofia Dobra, Florentina Sâmihaian, *Limba română*, clasa a V-a, Editura Humanitas, București, 1995). Este interesantă asumția – nouă în raport cu toate celelalte de până acum – pe care o aduce manualul de limbă română pentru clasa a VII-a propus de Editura Corint (autori: Marin Iancu, A.Gh.Olteanu, Ana Tulba, București, 1998). Dacă ar fi să-i dăm o caracterizare de ordin general – care, firește, ar lăsa deoparte multe aspecte ale manualului – atunci am risca să afirmăm că propunerea aceasta exprimă o *propensiune filosofică asupra problematicii literare*. Ceea ce nu e rău, dar nu e nici ușor de digerat la nivelul elevilor de clasa a VII-a.

Problemele acestui manual nu vin, după opinia noastră, din înțelegerea punctiformă a unor probleme de teorie literară (text literar, text nonliterar, metaforă, nuvelă, imn, baladă, poem eroic etc.), care sunt tratate cu toată grija pentru înțelegere, ci din *înțelegerea concepției generale a raportului dintre literatură ca text și lume și a modului în care fiecare element de teorie literară învățat se poate raporta și poate susține acest raport pe care se întemeiază întreaga organizare problematică a manualului*. Credem că, din această ultimă perspectivă, manualul este destinat elevilor foarte buni și profesorilor eminenti! Altfel, întregul pariu (ca și riscul evident) pe care, suntem siguri, autorii le-au asumat rămân doar la acest nivel. Manualul de clasa a VII-a propus de Editura All (autori: Anca Serban, Sergiu Serban, București, 1999) reia structura de organizare a problematicii pe care o dezvoltă aceiași autori în manualul de clasa a VI-a. Evident, cu atuurile dar și cu inconvenientele pe care le-am evidențiat deja.

O inspecție sumară a manualelor de limbă română pentru clasa a VIII-a, din punctul de vedere al organizării și propunerii unei anumite tematici pentru înțelegerea literaturii dar și a problemelor legate de comunicare dezvăluie lucruri interesante. Manualul pus în circulație de Editura Corint (autor: Marin Iancu, București, 2000) reia ordinea propusă în manualul de clasa a VII-a al aceleiași edituri, paradoxal, atenuând o serie de elemente pe care le-am considerat de bun augur în cazul manualului de clasa a VII-a. De exemplu, dacă în manualul de clasa a VII-a analiza textului literar era pusă sub semnul raportului dintre literatură și lume, în manualul de clasa a VIII-a capitolul "Literatură și semnificație" circumscrie doar tema "Balada populară"!

Pe linia amplitudinii și a noutății manualului în raport cu cele de la clasele anterioare remarcăm introducerea unor teme sau probleme noi care le continuă pe cele anterioare (de exemplu, tematizarea exclamatiei retorice, a interogației retorice, distingerea unor figuri retorice care intervin în construcțiile literare, invocatia retorică, introducerea unor lecturi și notiuni din literatura SF, elemente referitoare la textul dramatic – pentru partea de literatură, sau suplimentarea notiunilor teoretice ca și diversificarea ilustrațiilor în partea de gramatică).

Manualul de limbă română de clasa a VIII-a propus de Editura All (autor: Andra Vasilescu, București, 2000) pare a ordona mult mai eficient din punctul de vedere al înțelegerii problematicii literare materia acestei discipline atât în raport cu propunerea proprie de la clasa a VI-a, cât și în raport cu alte propuneri de la clasele celelalte. Ordinea problematicii este tripartită, iar această tripartitie ține de teoria genurilor literare: *textul liric* (cu deschideri pe trei cazuri semnificative: "Craiasa din povești", de M.Eminescu; "Amurg de toamnă", de L.Blaga; "Fântâna", de A.Macedonski), *textul epic* ("Târziu, când zapezile sunt albastre", de F.Neagu; "Ciresarii", de C.Chirita; "La Medeleni", de

I. Teodoreanu; "Ciulinii Baraganului", de P. Istrati; "Hanu-Ancutei", de M. Sadoveanu), *textul dramatic* ("O scrisoare pierduta", de I.L. Caragiale; "Crima pe palier", de I. Baiesu).

Ni se pare interesanta modalitatea în care manualul sustine cele doua dimensiuni ale cunoasterii elevului la aceasta disciplina: *dimensiunea literaritatii* si *dimensiunea gramaticalitatii*. Fiecare text propus spre analiza este investigat la doua niveluri: la nivelul literaritatii (sub sigla "Textul, o lume posibila") si la nivelul gramaticalitatii (sub sigla "Textul, o structura lingvistica"). Distinctia si evidentierea legaturii dintre cele doua niveluri, vine în sprijinul observatiilor noastre anterioare privind raportul dintre literatura si lume: textul ca structura lingvistica sustine textul ca lume posibila pentru alteritate!

2. Relatiile interdisciplinare din punctul de vedere al transferurilor conceptuale

Ne intereseaza sa determinam modul în care sunt introduse anumite notiuni la nivelul claselor elementare, care sunt elementele continuitatii de sens în clasele superioare si cum pot favoriza anumite notiuni însusite asumarea altora în contextul activitatii instructiv-educative desfasurate la clasa. O prima instantiere a analizei are în vedere aceeasi arie curriculara determinata de disciplinele acoperite de "limba româna" la clasele I - IV. Evident, nu putem face o invstigatie exhaustiva a tuturor notiunilor introduse si a evolutiei lor, dar unele ilustrari, credem edificatoare, ne vor sta în atentie.

În partea de *Citire* a manualului de limba româna pentru clasa a II-a al Editurii Aramis se introduce notiunea de "prietenie". Prima data notiunea este introdusa la lectia "Doi prieteni" (dupa Anton Pann). Înțelegerea sensului notiunii de *prietenie* se realizeaza pornind de la analiza unei întâmplari: doi oameni, care se considerau prieteni, merg prin padure si se întâlnesc cu un urs; unul dintre ei se urca în copac, iar celalalt se arunca la pamânt; ursul pleaca în cele din urma". Relevant pentru înțelesul notiunii în cauza este finalul întâmplarii relatate în manual:

"Dupa ce a plecat ursul, calatorul din copac l-a întrebat pe celalalt:

– Ursul ce ti-a zis la ureche, frate? sau nu vrei a spune.

– Mi-a spus sa nu mai calatoresc alta data cu prieteni care ma parasesc la nevoie"

Rezulta de aici urmatorul înțeles al notiunii în cauza: *prietenia este relatia dintre doi oameni care se ajuta la nevoie*. Elevul retine cu siguranta din analiza acestei întâmplari faptul ca daca doi oameni sunt prieteni, atunci nici unul nu trebuie sa-l paraseasca pe celalalt daca acesta din urma este în pericol.

Notiunea de *prietenie* este aprofundata cu ocazia unei alte lectii, intitulata chiar "Prietenia". Ideea ca prietenia este ajutor la nevoie se pastreaza ca nucleu al înțelesului si în aceasta lectie. Intervine însa ceva care nuanteaza necesitatea ajutorului între prieteni: ajutorul trebuie acordat prietenului numai cu conditia ca el sa slujeasca o fapta buna. În exemplul din lectie, el slujea o fapta lipsita de moralitate (a obtine o nota buna în mod necinstit). Deci: *prietenia înseamna ajutorul acordat celuilalt în conditiile savârsirii faptelor bune*. În sfârșit, aceeași notiune este reluata, tot într-o maniera faptic-descriptonala, în lectura "Prieteni" (dupa Cezar Petrescu). Înțelesul termenului *prietenie* este din nou amplificat aici: *prietenie înseamna o relatie între oameni dar si între oameni si alte vietuitoare (aici pasarelele); prietenie înseamna si ajutor acordat celuilalt, dar si un sfat bun dat într-o anumita situatie (aici: sa nu atingă cuibul si ouale)*.

În manualul de clasa a III-a de limba româna, tema *prieteniei* e reluata în lectura "Mos Miron prisacarul" (dupa Cezar Petrescu), într-un context mai larg. Iata sensul termenului pe care-l urmarim: *prietenia este o relatie de ajutorare (între Mos Miron si albine); ea se poate manifesta si între om si alte vietuitoare; daca le ajuti, acestea din urma te considera un prieten vechi*.

În clasa a V-a, atunci când sunt prezentate tipurile de text literar, se evidentiaza si *descrierea*. În manualul de la Humanitas, descoperim urmatoarele identificari, una pentru descriere în general, cealalta pentru descrierea literara: "Descrierea este un mod de expunere care consta în prezentarea sugestiva a particularitatilor unor obiecte" (p. 197); "Descrierea literara reflecta sentimentele si impresiile celui care priveste si descrie" (p. 198).

Identificarea conceptului de "descriere" se regaseste si în manualul de clasa a V-a al editurii All (p. 20): "*Prezentarea, într-o opera literara, a unor obiecte, personaje sau peisaje se numeste descriere*", dupa cum acelasi tip de text este determinat si în manualul de la Editura Teora (p. 116): "**Descrierea** este un mod de expunere a trasaturilor caracteristice ale unor oameni, fiinte

necuvântatoare, locuri, lucruri, întâmplari"; **Descrierile literare** înfatisează, într-un fel care concurează pictura – sugestiv și plastic, recurgând la valorificarea forței expresive a cuvintelor – aspecte din lumea înconjurătoare".

Nu discutăm acum în toate detaliile acuratețea logico-lingvistică a determinării acestui concept prin definițiile care se propun. Vrem doar să le comparăm cu cele propuse de manualele de clasa a VI-a, pentru a vedea ce relații pot fi stabilite între ele. Manualul de limba română de clasa a VI-a al Editurii All (Serban) da următoarea definiție a descrierii, pornind de la pastelul "Iarna", de Alecsandri: "Poezia *Iarna* este o **descriere** în versuri, prin care poetul își exprimă trăirile sufletești legate de contemplarea unui peisaj de iarnă, deci opera este o **creație lirică**" (p. 59).

Celălalt manual al Editurii All (Vasilescu și colab.) propune următoarea determinare pentru conceptul pe care-l urmărim: "**Descrierea** este, în primul rând, un mod de expunere prin care este prezentat un obiect (sau un fenomen, un personaj etc.) cu însușirile sale" (p. 151). Caracteristicile care identifică acest tip de text sunt, considerabil, mai ample și mai profunde: (a) Descrierea reflectă o anumită atmosferă în legătură cu obiectul descris (atmosfera de epocă, atmosfera de familie, atmosfera de tristete, atmosfera de nunta, atmosfera de iarnă etc.); autorii manualului de la All (Vasilescu) subliniază atmosfera de epocă medievală desprinsă din "Scrisoarea III"; (b) Atmosfera este creionată printr-un limbaj de mare expresivitate; limbajul expresiv este creat cu ajutorul figurilor de stil (se iau în discuție: enumeratia, repetitia, inversiunea, personificarea, epitetul, comparatia, metafora, hiperbola, antiteza, fiecare ilustrându-se cu exemple din opera literară studiată); (c) Atmosfera creată prin intermediul figurilor de stil poate fi rezultatul descrierilor în proză sau în versuri, iar una dintre cele mai cunoscute forme de descriere în versuri este *pastelul* (poezia "Miezul iernei" este ilustrația teoriei cu privire la pastel) (Manualul All, Vasilescu, pp. 120 - 158).

În manualele de clasa a VII-a accentul nu mai cade pe actul de identificare a conceptului de descriere (prin definiții sau caracterizări), ci pe *funcționarea descrierii în diversitatea registrelor textului literar*. De exemplu, studiind conceptul de *poem*, manualul de clasa a VII-a propus de Editura All definește conceptul în discuție: "Opera epică în versuri, aparținând literaturii culte, care într-un număr mare de episoade prezintă o acțiune mai complicată decât a baladei, înfățișând personaje reprezentative însufletite de sentimente nobile se numește **poem**" (p. 103) și face următoarea remarcă: "Într-un poem, **naratiunea** se împleteste cu **descrierea** și **dialogul**".

Chestiunea în legătură cu transferul conceptual se schimbă complet – pe linia conceptului pe care-l analizăm – la nivelul clasei a VIII-a. De altfel, această schimbare era într-un fel anticipată de schimbarea de accent evidențiată în manualele de clasa a VII-a. În manualul de clasa a VIII-a (toate variantele) nici nu mai găsim analizat conceptul de "descriere". Conceptul subzistă prin componentele sale dezvelite în cele trei registre de genuri literare pe care manualul de clasa a VIII-a le analizează în mod explicit (liric, epic, dramatic). Destule teme angajate în perimetrul analizei genului liric (basmul, figurile de stil, forma poeziei etc.), în perimetrul genului epic (alegoria, romanul, personajele, spațiul și timpul în naratiune etc.) sau în perimetrul genului dramatic (comedia, dialogul în textul dramatic) contin referiri la elemente care ar putea fi integrate într-o descriere literară.

3. Raporturile interdisciplinare din punctul de vedere la transferului metodologic

A stabili relațiile interdisciplinare la ciclul primar din punctul de vedere al transferului metodologic înseamnă, în viziunea noastră, a răspunde la cel puțin următoarele întrebări: Care sunt procedurile discursive prin care se asigură *înțelegerea* conceptelor, a interdependenței lor, a posibilității deducerii unora din altele de către elevii din ciclul primar? Care sunt transformările care se petrec la nivelul acestor tehnologii și proceduri o dată cu trecerea elevilor de la o clasă la alta?

Dacă analizăm partea de *Citire* a manualului de limba română pentru clasa a II-a, al Editurii Aramis, atunci vom constata – din punctul de vedere al tehnologiilor de expunere a unei problematice și a unor concepte – următoarele aspecte:

- (a) O pondere deosebită în transmiterea informațiilor o are *povestirea*, prin intermediul căreia sunt aduse în fața elevului situații, fapte, întâmplări, relații (de cele mai multe ori imaginate). Iată câteva lecții ce se bazează pe acest procedeu: "Povesti de toamnă", "Palatul harniciei", "Comoara", "Vulpea și cocorul", "Doi prieteni". Menționăm că povestirea nu introduce o noțiune prin intermediul unei proceduri logice (de exemplu, prin definiție), ci *asigură înțelegerea unei noțiuni prin dezvelirea sensului din contextul*

în care notiunea se utilizează (de exemplu, înțelegerea rolului cartii se realizează, în lecția "Comoara", printr-o ingenioasă țesătură de fapte);

- (b) Un loc important în economia manualului este ocupat de *descriere*. Descrierea este un procedeu discursiv (o formă de discurs) prin intermediul căreia receptorul capătă informații cu privire la un fapt, o relație, o situație la care nu a participat direct (dacă ar fi participat direct, nu ar mai fi avut nevoie de descriere pentru a lua cunoștința de fapt!). Câteva lecții care ueză din plin de descriere: "Cu pențul ca șifșul", "O furnică", "Carabusul de aramă", "Balada unui greier mic", "Stramosii", "Uite, vine Mos Craciun", "Iarna pe uliță", "Cuza -Voda și sultanul". Descrierea asigură înțelegerea unei notiuni prin evidențierea unor caracteristici ale unui sau ale unor elemente din realitate care intra sub incidența acelei notiuni. De exemplu, prin descrierea câtorva caracteristici ale unei singure furnici care i se urca pe picior, Arghezi delimitează înțelesul notiunii "furnică" (în lecția "O furnică");
- (c) O procedură interesantă, dar care nu prea este analizată în spectrul discursivității (cu excepția discursului religios), este *exemplul* sau *pilda*: pentru a asigura înțelegerea unei notiuni (fapt, relație, situație etc.) dai un exemplu ilustrativ sau o pildă edificatoare. Descoperim o asemenea procedură în lecțiile: "Vulpea și cocorul", "Doi prieteni", "Prietenia", "Merele albastre", "Ștupul lor", "Cuza-Voda și sultanul", "Incendiul". Spre deosebire de descriere, în multe cazuri, exemplul sau pilda are o forță mai puternică în a asigura înțelegerea situației, deoarece *situația este adusă la cunoștința elevului în toată desfășurarea ei*;
- (d) Regăsim utilizată procedura *explicatției*. Ea este aceea care pune în evidență pentru elev un răspuns la întrebarea "de ce?". Prin acest răspuns elevul află o relație de determinare între fenomene (explicatia cauzală), o determinare a situației unui fapt prin legea în care el se încadrează (explicatia nomologică), o stare de spirit prin invocarea altora (explicatia în context psihologic). Avem o secvență interesantă în lecția "De ce își cântă cucul numele".
- (e) Întâlnim în câteva cazuri *argumentarea*. Ea exprimă un demers discursiv prin intermediul căruia cineva vrea să *convingă* pe altcineva despre adevărul unei idei. Prin urmare, argumentarea presupune parcurgerea a două etape distincte dar care se condiționează: etapa înțelegerii (ca să fii convins de o idee trebuie să înțelegi ideea respectivă) și etapa convingerii (poti înțelegi ceva fără a trece și la convingerea în acel ceva: înțelegi doctrina liberală, dar nu ești convins că trebuie să acționezi în spiritul ei!). Iată o argumentare elementară regăsită în lecția "Datorii": "Radu vede cum mama îi dă niște bani omului care a adus lemnele.– Orice muncă se plătește, spune mama, văzând că Radu privește nedumerit".

Va trebui să constatăm un fapt important în legătură cu ponderea diverselor proceduri discursive care asigură înțelegerea la nivelul clasei a II-a: spațiul cel mai important este ocupat de povestire, exemplu sau descriere, în timp ce o pondere mai redusă are explicatia și argumentarea.

Începând cu clasa a V-a, nivelul de intelctivitate al elevilor este sensibil ridicat și permite utilizarea unor tehnici diversificate, fapt ce explică bogăția mijloacelor utilizate în manual pentru a asigura o înțelegere exactă a notiunilor dar și pentru a determina atitudini, sentimente, trăiri etc. Cum sunt organizate manualele din punctul de vedere al tehnicilor discursive utilizate? O primă constatare ține de *combinarea cât mai eficientă a tehnicilor discursive în vederea facilitării înțelegerii și asigurării expresivității mesajului transmis către elevi*. Trebuie să recunoaștem că la literatură, mai mult decât la alte discipline, *conținutul informațional trebuie să se supună mai multor criterii în același timp*: → criteriul corectitudinii și al exactității; → criteriul frumuseții și al expresivității; → criteriul clarității și al receptivității.

Iată cum este organizată, din punctul de vedere al tehnologiilor discursive, lecția "Narațiunea" din manualul de limbă română pentru clasa a V-a, propus de Editura Humanitas (autori: Alexandru Crisan, Sofia Dobra, Florentina Sâmihaian, 1997) pe cazul textului *Caprioara*, de Emil Gârleanu: • *Analiza critică a textului* (stimularea gândirii critice): → segmentarea tematică a textului cu evidențierea ideilor principale; → observarea tipului de vocabular utilizat în text (variat și sugestiv); → sugestii privind descoperirea unor figuri de stil; • *Deconstrucția textului* (stimularea gândirii

analitice): → evidențierea etapelor acțiunii narate în text; → stabilirea ideilor principale ale textului (dezvoltarea capacității de esențializare); • *Generalizarea observațiilor și construcția conceptului de naratiune* (dezvoltarea capacității de a face generalizări pornind de la fapte): → definirea naratiunii ("naratiunea prezintă o succesiune de întâmplări petrecute într-o ordine temporală"); → explicarea naratiunii ca mod de expunere (se întâmplă în: film, piese de teatru, benzi desenate, scrieri istorice, articole de ziar, comentarii sportive; accentul cade pe cauza care generează întâmplarea); • *Formarea atitudinilor, trăirilor* (efectul transdisciplinar al literaturii): → "Care sunt sentimentele caprioarei față de ied?" → "De ce s-a jertfit caprioara?" → "Ce sentimente va stârnete pilda de iubire și de jertfa a caprioarei?"

În această întreaga desfășurare "problematologică" a conceptului de *naratiune* regăsim, aproape în fiecare parte, tehnici discursive dintre cele mai diversificate: → *descrierea* ("Identificați comparațiile din text și arătați ce sugerează ele", "Ce atmosferă sugerează primele rânduri ale textului ale textului?", "Găsiți pasaje în care sunt descrise caprioara și puiul ei. Asupra căror detalii se insistă?"); → *explicatia* ("Ce anume determină simțământul... de milă al caprioarei față de ied?", "Explicati de ce desenele ordonate de Bobica pot fi considerate ca reprezentând etape ale unei naratiuni", "Ce semnificație are *topirea* iedului în *adâncul pădurii*?"); → *argumentarea* ("De ce dorește caprioara să-l ducă pe ied spre *tancurile de stâncă din zare*?").

Să urmărim cum este structurată din punctul de vedere al tehnologiilor discursive lecția *Nuvela* în manualul de clasă a VII-a propus de Editura Corint (autori: Marin Iancu, A.Gh. Olteanu, Ana Tulba, București, 1997). Următoarele elemente caracterizează întreaga desfășurare (pe cazul nuvelei *Două loturi*, de I.L. Caragiale): • *Analiza stilistică a textului* (ordinea stilistică): → indicați forma literară a cuvintelor...; → explicați expresiile folosite în text...; → identificați neologismele din fragmentele următoare; → indicați sinonime pentru cuvintele subliniate; • *Structurile narative ale textului* (ordinea retorică): → contextul desfășurării acțiunii textului; → momentele desfășurării textului (expozitiunea, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul); → identitatea și caracterizarea personajului (raporturile cu consoarta, cu seful, fata de bancher); • *Corelații ale conceptului de nuvela*: → definiția nuvelei; → exemplificări de nuvele din literatura română și universală în care se regăsesc toate tehnicile discursive evidențiate.

(B) Aria curriculară Matematica și Științe ale naturii

1. Relațiile interdisciplinare din punctul de vedere al problematicii

Manualele de matematică pentru clasa a II-a (autori: Mihaela Singer, Victoria Padureanu, Rodica Chiran, Editura Sigma, București, 1996, 1998; Stefan Pacearca, Adriana Raducan, Mariana Mogos, Editura Teora, 2001; Aurel Maior, Nicu Ploscariu, Editura Aramis, 2001; Rodica Chiran, Nicolae Radu, Editura Aramis, 2001) propun următoarea problematică: (a) teme referitoare la *numere naturale și cele patru operații cu numere naturale*; (b) teme referitoare la *figuri geometrice*; (c) teme referitoare la *masurarea diferitelor elemente ale realității înconjurătoare*.

(a) Manualele de matematică pentru clasa a III-a (autori: Mihail Rosu, Niculina Ilarion, Editura All, București, 2000; George Turcitu, Mirela Mihaescu, Anita Dulman, Editura Radical, 1997; Alexandrina Dumitru, Gheorghe Herescu, Editura All, 1998) conservă problematica din clasa a II-a și o amplifică. (a) *Linia de continuitate* merge pe direcția *asumării* conceptelor fundamentale: număr, operații cu numere, aplicații ale operațiilor cu numere, figuri geometrice etc. De asemenea, continuitatea este asigurată de *conservarea aceluși tipuri de aplicații ale numerelor și operațiilor cu numere*. Manualele de matematică pentru clasa a IV-a (autori: Viorica Pârâiala, Dumitru D. Pârâiala, Editura Aramis, București, 1996; Mihaela Singer, Viorica Padureanu, Mariana Mogos, Editura Sigma, 1997; Ion Petrica, Nicolae Grindeanu, Ion Cojocaru, Editura Petrion, 1998) propun serii de aplicații la aceleși teme. Constatăm că *tipurile de aplicații rămân aceleși*. Ceea ce este diferit ține de *largirea cazurilor* luate în atenție (de exemplu, un exercițiu se referă la adunarea numerelor cu 0, ceea ce în manualul de clasă a II-a nu se amintește), *diversificarea modalităților de calcul* (de exemplu, un accent mai mare se pune în clasa a III-a pe formarea deprinderilor de calcul oral și pe asimilarea unor procedee de facilitare a calculului oral: gruparea termenilor, schimbarea ordinii), *evidențierea explicită a etapelor rezolvării aplicațiilor* (toate aplicațiile încep cu imperativele: Înțeleg, Fac planul, Calculez, Verific, în manualul de la Aramis), *aplecarea mai atentă a aplicațiilor spre viața practică* (elevii sunt puși să formuleze probleme, să propună exerciții etc.). Evident, astfel de sublinieri ale elementelor de

continuitate se pot face și în legătura cu multe alte teme tratate în cadrul acestor manuale de matematica pentru clasele a II-a, a III-a și a IV-a.

(b) *Linia de discontinuitate*, poate mai exact de amplificarea problematica a temelor propuse, vizează un aspect cât se poate de semnificativ: *îmbogățirea problemelor pe direcția înțelegerii conceptuale*, în sensul că, chiar dacă problemele rămân aceleași, mult mai multe aspecte ale lor sunt cercetate pentru ca elevii să constate și să înțeleagă complexitatea unor astfel de probleme și diversitatea dimensiunilor care participă la alcătuirea unui concept (relevanța este urmărirea temei "adunarea numerelor" de la clasa a II-a la clasa a IV-a).

Există o evidență a continuității (determinată, firește, și de natura disciplinei) în privința problematicii manualelor de matematică, de la clasele I - IV la clasele V - VIII. Manualul de matematică pentru clasa a V-a propus de EDP (autori: Mariana Iancu, Alina Birta, București, 1995) are în atenție, conform programei, conceptul de *număr natural*, cu următoarele aspecte ce caracterizează acest concept: *Operații cu numere naturale* (chestiune reluată din clasele anterioare, dar amplificată și diversificată în acest an de studiu); *Numere racionalesi operații cu numere racionalesi* (capitol nou care introduce ideea de *fracție* și, evident operațiile cu fracții); *Ariile și volumele figurilor geometrice* (capitol care continuă cunoștințele din clasele I - IV).

Aceeași problematică generală este organizată diferit în manualul de matematică pentru clasa a V-a elaborat de Editura Sigma (autori: Mihaela Singer, Mircea Radu, Ion Ghica, Gheorghe Druncan, Florea Puican, Ion Stanculescu, București, 1995): I. *Numere naturale* (numere; operații cu numere naturale; elemente de logică matematică; multiplii; divizibilitate); II. *Numere racionalesi* (numere fracționare; numere zecimale); III. *Geometrie și unități de măsură* (elemente de geometrie; unități de măsură). Manualul de matematică propus la clasa a V-a de Editura EDP (autori: Petre Chirtop, Mariana Rosu, Valentin Radu, Gabriela Ross, București, 1997) urmează aceleași probleme, deși sistematizarea materialului în vederea accesibilizării lui lasă de dorit.

Manualele de clasa a VI-a continuă aceeași problematică. Această continuitate este evidentă în mai multe feluri: → Printr-o focalizare a atenției pe anumite capitole din problematicile anterioare: *rapoarte, procente și proporții* (în manualul elaborat de Editura Radical, autori: George Turcitu, Constantin Basarab, Ionica Rizea, Maria Duncea, Ion Chiriac, Petre Ciungu, 1998), *numere racionalesi* (în manualul elaborat de Editura Petron, autori: Ion Petrica, Victor Balseanu, Iaroslav Chebici, București, 1998); → Prin determinarea unor aspecte generale prezente la mai multe capitole din manual: *perpendicularitate; paralelism* (manualul de la Radical, ca și în cel de la Petron, sau manualul propus de EDP, autori: Tatiana Udrea, Daniela Nătescu, București, 1998).

Problematica este reluată selectiv în manualele de matematică pentru clasa a VII-a. Continuitatea este asigurată prin reluarea a cel puțin trei tipuri de problematici: multiplii; numere racionalesi; numere reale. Discontinuitatea este evidentă prin transformarea unor teme sau subteme în capitole separate, care se studiază în amplitudinea lor: calcul algebric (calcul cu numere reale reprezentate prin litere, formule de calcul prescurtat, descompunere în factori); ecuații și sisteme de ecuații (egalitatea în \mathbb{R} , ecuații de forma $ax + b = 0$, ecuații de forma $ax + by = c$, sisteme de ecuații, metode de rezolvare a ecuațiilor etc.); sau prin apariția unor capitole care evidențiază o problematică nouă: asemănarea triunghiurilor; relații metrice în triunghiul dreptunghic (George Turcitu, Nicolae Ghiciu, Constantin Basarab și alții, *Matematică*, Editura Radical, 1999), aspecte regăsite și în manualul propus de Editura Teora în două variante (autori: Dana Radu, Eugen Radu, București, 1999; Ion Chesca, Gina Caba, București, 1999).

Modalitatea aceasta este regăsită și în manualele de clasa a VIII-a, mai ales că unii autori au realizat și manualele din clasa a VII-a. Manualul de matematică pentru clasa a VIII-a propus de Editura Sigma (autori: Mihaela Singer, Cristian Voica, Consuela Voica, București, 2000) merge pe aceeași linie în partea de algebra (numere reale, funcții, ecuații și inecuații) precum și în partea de geometrie (relații între puncte, drepte, plane; perpendicularitatea în spațiu; calcule de arii și volume).

Aria curriculară pe care o analizăm se îmbogățește, începând cu clasa a VI-a, cu disciplina *fizică*. În legătura cu organizarea problematicii acestei discipline, se impun o serie de constatări interesante:

(a) Manualul introduce elevul în toate marile capitole ale fizicii care exprimă anumite dimensiuni ale realității: → *Mecanică* (capitolele manualului se referă la: "fenomene mecanice - mișcare și repaus"; "fenomene mecanice - inerție"; "fenomene mecanice - interacțiunea"); →

Fenomene termice (cald si rece, masurarea temperaturii, dilatarea solidelor, dilatarea lichidelor si gazelor); → *Fenomene magnetice si electrice* (magneti, circuit electric, conductori si izolatori, efectul termic al curentului electric, efectul magnetic al curentului electric, circuite serie si paralel, masurarea intensitatii curentului electric, masurarea tensiunii electrice); → *Fenomene optice* (surse de lumina, lumini si umbre, eclipse, reflexia luminii, refractia luminii, lentile, la ce folosesc lentilele?) (Christopher Clark, George Enescu, Iulian Grindei, *Fizica*, manual pentru clasa a VI-a, Editura All, Bucuresti, 1998);

(b) Manualul de fizica introduce în mod explicit ideea de *activitate experimentală a elevului*: în diferite capitole sau la diferite teme elevul este pus sa faca anumite experimente pentru a vedea cum se produc sau cum se modifica anumite fenomene în baza legilor pe care teoria fizica le-a descoperit (de exemplu, Doina Turcitu, Viorica Pop, Magdalena Panaghianu, Georgeta Negoescu, *Fizica*, manual pentru clasa a VI-a, Editura Radical, 1998, p. 48). E de remarcat cu privire la acest aspect al introducerii activitatii experimentale ca activitate de baza a elevului la o disciplina de învățământ, faptul ca ambele manuale de fizica pentru clasa a VI-a se încheie cu un capitol referitor la activitatea experimentală si rolul ei în cunoasterea omenească: "Ce este o investigatie experimentală?" în manualul pus la dispozitie de Editura All (pp. 134 - 137, ce cuprinde temele: "Sa cercetam prin experiment"; "Exemple de teme pentru investigatii experimentale") si "Metode de studiu utilizate în fizica" în manualul propus de Editura Radical (pp. 125 - 127, cu referire la observatie, ipoteza, deductie, lege, experiment).

Manualele de clasa a VII-a extind problematica fizicii, fie pe domeniile deja introduse în clasa a VI-a, fie prin introducerea unor probleme noi. Problema este evidenta în cazul manualului de clasa a VII-a propus de Editura Radical (autori: Doina Turcitu, Magdalena Panaghianu, Viorica Pop, Mihaela Iancu, Cristiana Stoica, Stelian Ursu, 1998) care, fiind lucrat de acelasi nucleu de autori, merge pe linia manualului de clasa a VI-a. O serie de fenomene studiate în clasa a VI-a sunt *aprofundate* (fenomenul luminii este completat cu: reflexia totală, dispersia luminii; fenomenele termice sunt completate cu: difuzia, probleme de calorimetrie, combustibili, motoare termice; fenomenele electrice sunt completate cu: legea lui Ohm, energia si puterea electrică), *teme studiate în anul anterior devin capitole independente* ("Forta – marime vectorială"; "Echilibrul mecanic al corpurilor"; "Lucrul mecanic si energia mecanică") care sunt studiate fie din punctul de vedere al calculului unor asemenea fenomene în actiunea practică ("Forta – marime vectorială" cuprinde urmatoarele teme: Marimi scalare si marimi vectoriale; Compunerea marimilor vectoriale, Principiul actiunilor reciproce; Actiuni de contact; Forta de frecare; Presiunea; Forta gravitacională; Interactiuni electrostatice; Interactiuni magnetice), fie din punctul de vedere al aplicatiilor practice ("Lucrul mecanic si energia mecanică" : Lucru mecanic; Puterea mecanică; Randamentul mecanic; Energia mecanică; Echilibrul mecanic si energia potentială).

Editura All propune doua manuale de fizica pentru clasa a VII-a (autori: Andrei Petrescu, Adriana Ghita, Mircea Fronescu, Bucuresti, 1999; Christopher Clark George Enescu, Mircea Nistor, Mircea Rusu, Bucuresti, 1999). Ceea ce poate fi diferit – si, în mare parte, prin aceasta se si diferentiaza aceste manuale alternative unele fata de altele – tine de: natura faptelor de observatie (faptele de observatie aduse în actualitate pot fi foarte diferite); modalitatea de experimentare (si experimentele care se pot face pot fi diferite si chiar modalitatea în care ele se deruleaza în fata elevului); ordinea prezentarii acestor etape ale înțelegerii unui fenomen (experimentul poate precede actualizarea faptelor de observatie sau invers); ponderea în care manualul valorifica aceste proceduri ale înțelegerii (unele manuale insista pe experimente (manualul elaborat de Clark si colaboratorii, cel al Editurii Radical), altele pe faptele de observatie (manualul elaborat de Petrescu si colaboratorii); modalitatea în care manualele utilizeaza anumite tehnici si metodologii educative pentru a asigura o mai buna înțelegere a fenomenelor, pentru a asigura acuratetea înțelegerii (de exemplu, manualul propus de Petrescu si colaboratorii propune, aproape la fiecare tema un joc didactic intitulat "Gaseste notiunile ascunse", în care, sub o combinatie de litere fara sens, se regaseste numele unei notiuni învățate la tema respectiva).

Manualele de fizica pentru clasa a VIII-a (autori: Christopher Clark, Mircea Nistor, Mircea Rusu, Editura All, Bucuresti, 2000; Doina Turcitu, Magda Panaghianu, Viorica Pop, Gabriela Stoica, Editura Radical, Craiova, 1999; Constantin Corega, Dorel Haralamb, Seryl Talpalaru, Editura Teora, 2000) aduc în atentia elevilor noi capitole importante în problematica acestei discipline: *Mecanica fluidelor*, *Sarcina electrică*, *Radiatiile si radioprotectia*, *Energia nucleară*, alaturi de care sunt dezvoltate teme facute si în anii anteriori: *Caldura*, *Rețele electrice*, *Electromagnetismul*, *Instrumente*

optice. Întrucât modalitățile de prezentare a problematicii rămân, în linii mari, aceleași, nu mai insistăm asupra lor.

2. Relațiile interdisciplinare din punctul de vedere al transferului conceptual

În domeniul matematicii, determinăm relații interesante pe linia transferurilor conceptuale. Sa luăm în atenție un exemplu din partea de geometrie. În clasa a II-a a manualului Editurii Sigma se introduc noțiunile "triunghi", "patrat", "dreptunghi", "cerc". Cum se definesc ele? Regăsim următoarele modalități de introducere a acestor noțiuni: "Patratul are 4 laturi de lungimi egale"; "Dreptunghiul are și el 4 laturi. Dar laturile lui pot să nu fie la fel de lungi"; "Triunghiul are 3 laturi"; "Cercul are forma rotundă". Ce regăsim în manualul de clasa a III-a al Editurii All cu privire la determinarea acestor concepte? Subliniem că *introducerea noțiunilor invocate (triunghi, patrat, dreptunghi, cerc) respecta cu mai multă strictețe cerințele de ordin logic ale definiției prin gen proxim și diferența specifică*: → se definește noțiunea "poligon" ("o linie frântă închisă se numește poligon"); → se definește noțiunea "triunghi" (pastrând din clasa a II-a criteriul laturilor dar integrând noțiunea în genul ei propriu – poligonul: "poligonul cu trei laturi se numește triunghi"); → se introduce noțiunea nouă "patrulater" ("poligonul cu 4 laturi se numește patrulater"); → se introduce noțiunea "paralelogram" ("patrulaterul care are laturile opuse paralele două câte două se numește paralelogram"); → se definește noțiunea "dreptunghi" uzând de noile noțiuni introduse ("patrulaterul ABCD este un dreptunghi; are două câte două laturi paralele și unghiurile drepte"); → se definește noțiunea "patrat" pe baza noțiunilor introduse ("paralelogramul MNOP este un patrat; patratul este un dreptunghi cu laturile având aceeași lungime").

În sfârșit, manualul de clasa a IV-a, propus de Editura Aramis, face un nou salt conceptual în legătura cu asumarea noțiunilor discutate: → face distincția între "figuri geometrice plane" și "figuri geometrice în spațiu" (corpuri); → încearcă să determine clase de poligoane și să definească un poligon prin altul în funcție de raporturile logice de gen și specie dintre ele: clasa poligoanelor, clasa triunghiurilor, clasa patrulaterelor, clasa paralelogramelor, clasa paralelogramelor speciale, clasa trapezelor etc; → se mărește înțelesul conceptelor în discuție cu aspecte caracteristice pentru realitățile pe care le acoperă și pentru aplicațiile practice cu astfel de noțiuni (laturi consecutive, latura alăturată, vârfurile unui poligon, unghiurile poligonului etc.).

Sa luăm în atenție noțiunea *ecuație*. În manualul de matematica de clasa a V-a propus de EDP (autori: Mariana Iancu, Alina Birta, București, 1997), noțiunea de *ecuație* este definită astfel: "Ecuația este propoziția matematică cu o variabilă sau mai multe ce conține o egalitate și care este adevărată doar pentru unele valori atribuite variabilei (variabilelor)" (p. 182). Definiția aceluiași concept, propusă în manualul de matematica pentru clasa a V-a al Editurii Sigma este: "Scrierile $2x + 9$, $9 + 2a$ se numesc ecuații. Ecuațiile se aseamănă cu niște balante aflate în echilibru" (p. 38). Noțiunea *ecuație* este identificabilă de către elevi prin următoarele aspecte care trasează conturul acestei problematici: *rezolvarea ecuației* (ansamblul de operații pe care le derulăm pentru a determina valoarea variabilei sau variabilelor unei ecuații); *soluția ecuației* (valoarea numărului x pentru care ecuația este adevărată); *însusirea unor metode de rezolvare a ecuațiilor* (metoda încercărilor, metoda figurativă, metoda balantei, metoda operației inverse);

Problematica *ecuațiilor* este reluată în clasa a VI-a. Manualul EDP reia o definiție a ecuației: "Să ne reamintim că am numit ecuație un enunț matematic cu una sau mai multe variabile și care conține o egalitate și numai una. Variabilele se mai numesc și necunoscute și de fiecare dată se precizează mulțimea în care acestea pot lua valori. Enunțul poate fi adevărat pentru anumite valori și fals pentru altele" (p. 13). Noutățile cu care vin manualele de clasa a VI-a în legătura cu conceptul de ecuație sunt următoarele: se determină tipul de ecuație care va fi studiat ($ax + b = c$); se insistă pe ideea de calcul algebric pentru rezolvarea ecuațiilor; se determină faptul că soluțiile ecuațiilor pot fi plasate în mulțimi diferite (mulțimea numerelor naturale, mulțimea numerelor întregi etc., motiv pentru care aspectele rezolvării ecuațiilor sunt tratate în capitole diferite).

La clasa a VII-a există un capitol special dedicat acestei problematici pe care o discutăm. Câteva observații: (a) definițiile propuse pentru noțiunea de *ecuație* se desprind de concretitudine și utilizează un limbaj propriu matematicii; (b) de dau *proceduri de lucru* pentru utilizarea ecuațiilor în calculul și gândirea matematică; (c) se completează problematica cu un capitol special: *sistemele de ecuații*, dându-se și metodele de rezolvare a unor asemenea sisteme (metoda reducerii, metoda substituției). Manualele de matematica de clasa a VIII-a "adună" problematica ecuațiilor într-un singur capitol,

insistând pe două direcții: (a) consolidarea unor cunoștințe și deprinderi de calcul formate deja în legătură cu ecuațiile (ecuație și soluția unei ecuații, ecuații de forma $ax + b = 0$, ecuații reducibile la forma anterioară, ecuații de forma $ax + by + c = 0$, sisteme de ecuații, rezolvarea sistemelor, rezolvarea problemelor cu ajutorul ecuațiilor și sistemelor de ecuații); (b) completarea problematicii cu un aspect nou: ecuații de forma $ax^2 + bx + c = 0$.

Să urmărim același parcurs notional la disciplina fizică, pentru a ne da seama cum se construiesc categoriile cunoașterii științifice la nivelul acestei discipline. Ne oprim asupra noțiunii de *forță*, noțiune esențială pentru partea de mecanică. În manualul de fizică de clasă a VI-a, această noțiune este definită astfel: "Marimea fizică prin care se măsoară interacțiunea se numește *forță*" (All, p. 66); "Interacțiunile dintre corpuri pot fi comparate prin efectele pe care le produc (exemplu: alungirile diferite ale elasticului). Pentru a descrie taria unei interacțiuni se folosește marimea fizică numită *forță*" (Radical, p. 66) și se caracterizează prin următoarele aspecte: unitatea de măsură a forței; orientarea, direcția și sensul forței; forță deformatoare; analiza grutății ca forță de atracție a pământului; forță de frecare și forță de interacțiune (All, pp. 66 - 76), care, în clasa a VII-a, se îmbogățește cu: efecte dinamice ale forței; efecte statice ale forței; reprezentarea vectorială a forței; compunerea forțelor; principiul acțiunii și reacțiunii; acțiuni de contact; forță gravitațională (All, pp. 30 - 60).

3. Relațiile interdisciplinare din punctul de vedere al transferului metodologic

Fără îndoială, arsenalul metodologic este mai diferit la disciplina *matematică*. În raport cu aria curriculară *limba și comunicare*. În manualul de matematică pentru clasa a II-a al Editurii Sigma, descoperim următoarele proceduri de ordin metodologic:

(a) La aproape toate lecțiile descoperim *aplicații practice*: elevii sunt puși să facă ceva: să citească mai multe numere, să numere mai multe cubulețe, să deseneze un triunghi, un pătrat, un dreptunghi etc., să compună numere, să rezolve probleme în care se pot folosi de adunare și scădere, să verifice anumite operații de adunare sau scădere, să înmulțească și să împartă anumite numere, să recunoască un cilindru, un con, o sferă, un cub, o piramidă. La acest nivel, aceste activități sunt *baza de la care pleacă generalizările pentru formularea definițiilor*;

(b) *Definiția*, chiar dacă în forme incipiente, este modalitatea preferată de introducere a noțiunilor specifice acestei discipline. Avem definiții *prin exemplificare* ("Se prind în hora 18 copii. Dacă mai vin 2 copii, câți vor fi în hora, în total?" → o definiție prin exemplificare pentru operația adunării; "Să observăm figurile geometrice!" → copiii sunt puși să observe pătrate, dreptunghiuri, triunghiuri, cercuri, de unde vor trage concluzii asupra caracteristicilor acestor figuri), *ostensive* (prin indicare: "Acest cort are forma unei piramide");

(c) *Explicatia* este utilizată pentru a arăta de ce o stare de lucruri se prezintă într-un fel sau în altul (" $60 : 10 = 6$, pentru că $6 \times 10 = 60$ "). Ea asigură *înțelegerea* fenomenului care se prezintă de către învățator.

Manualul de matematică de clasă a III-a al Editurii All reia metodologiile discursive utilizate în cel anterior:

(a) *Aplicațiile practice*, prezente la fiecare lecție; unele dintre ele depășesc în dificultate pe cele din manualul de clasă a II-a (de exemplu, aplicațiile referitoare la "mai mic", "mai mare", "egal" sau exercitiul: "Află numerele care îndeplinesc, în același timp, condițiile: (*) sunt scrise cu trei cifre; (*) zecile și unitățile sunt reprezentate de numere identice; (*) suma numerelor reprezentate de cifrele fiecăruia este 9; (*) cel mai mare este numărul reprezentat de cifra sutelor"), în timp ce altele îi pun pe elevi în fața unui efort de generalizare ("Descopera regula și continuă numărarea"), ceea ce exprimă o expresie a gândirii generalizatoare);

(b) *Definițiile* sunt mai numeroase și mai diversificate: *definiții prin exemplificare* ("Descompunem un număr sub forma de sumă: $584 = 500 + 80 + 4$ "; "Punctul O este vârful unghiului, OA și OB sunt laturile unghiului (două semidrepte având originea comună în punctul O)'), *definiții generice* ("Rezultatul înmulțirii unui număr cu 10 sau cu 100 se obține adăugând la dreapta fiecărui număr: un zero pentru înmulțirea cu 10; două zerouri pentru înmulțirea cu 100"), *definiții prin gen proxim și diferentă specifică* ("Poligonul cu trei laturi se numește triunghi"). Interesant din punctul de vedere pe care îl discutăm aici este faptul că se introduce o noțiune esențială pentru gândirea modernității târzii și care este mai mult de natură semantico-filosofică: noțiune (sau operație în cazul

manualului) *cu sens* ("7: 0 → nu are sens pentru ca nici un numar înmultit cu 0 nu este egal cu 7", cu generalizarea: "pentru $a \neq 0$: → $0 : a = 0$, $a : 0$ nu are sens");

Manualul de matematica pentru clasa a IV-a al Editurii Aramis utilizeaza *definițiile*, dar ele au rolul de a introduce *notiuni care tin de fundamentele aritmeticii* ("sirul numerelor naturale", "numere consecutive", "succesor", "predecesor", "numere pare", "numere impare"): "Numerele naturale în ordinea: 0,1,2,3,4,5,6,7,8,...,89,90,..., n, n+1, n+2, ... formeaza *sirul numerelor naturale*. Numerele vecine în sir se numesc *consecutive* (0 si 1, 4 si 5, 19, 20 si 21 etc.). Orice numar natural are un *succesor* (succesorul lui 5 este 6, al lui 13 este 14 etc.)" etc.

Se constata o anumita încercare a manualului de a trece de la efectuarea operatiilor (calculului) cu numere naturale, la exprimarea lor generalizata cu ajutorul literelor (o litera sta pentru oricare numar natural). Daca în clasele anterioare, ilustratiile erau de forma: $(7 + 12 = 12 + 7)$, expresie ce exprima proprietatea comutativitatii adunarii, în clasa a IV-a accentul cade pe o formula de forma: $(a + b = b + a)$, întelegându-se ca orice numar natural am pune în locul lui a si b, proprietatea comutativitatii termenilor adunarii ramâne valabila (în primul caz, s-ar putea crea impresia ca proprietatea este valabila numai în cazul lui 7 si 12).

La *disciplinele matematice*, de exemplu, o pondere importanta (fiind o prezenta cvasigenerala) o au aplicatiile practice sub forma *exercitiilor*. Daca luam, spre exemplu, lectia *Fractii*, de la clasa a V-a, dincolo de câteva precizari de ordinul teoreticului (definitii pentru: unitate fractionara, fractie, fractie ordinara, fractie subunitara, fractie echiunitara, fractie supraunitara), gasim urmatoarele aplicatii practice ale acestei teme prezentate sub forma de exercitii: scrieti toate fractiile subunitare a/b , unde $a > 0$ si $b < 6$; scrieti toate fractiile supraunitare cu numaratorul 7; dati 5 exemple de fractii echiunitare; câte treimi contin: un întreg; doi întregi; cinci întregi; scrieti toate fractiile cu numitorul 5 si numaratorul un numar natural mai mare sau egal cu 3; etc. (*Matematica*, clasa a V-a, EDP, pp. 110 - 113), aspecte ce se diversifica si se complica pe masura ce înaintam în clasele mai mari. De exemplu, în manualul de clasa a VIII-a (Editura Sigma, 2000, pp. 56 - 60), lectia intitulata *Functii definite pe R cu valori în R de forma $f(x) = ax + b$* contine: trei exemple cu rezolvarile lor; doua reprezentari grafice care exprima aceste functii; douazeci si unu de exercitii si probleme care privesc aceasta functie. Limbajul devine acum unul strict specializat din care un profan nu mai înteleg aproape nimic!

Partea de *geometrie* a disciplinelor matematice exceleaza prin valorificarea *procedurii demonstratiei*. Demonstratia, ca metoda logica, consta într-un ansamblu de rationamente (în sensul cel mai larg al termenului) prin care se întemeiaza o propozitie. Iata doua cerinte de la clasa a VI-a care impun utilizarea demonstratiei: "Punctele A, B, C, D sunt coliniare în aceasta ordine. Stiind ca $[AC] \equiv [BD]$ si $[AB] \equiv [CD]$, aratati ca $[AB] \equiv [BC] \equiv [CD]$ "; "Se considera trei unghiuri A, B, C, astfel încât $m(B) = 2 \cdot m(A)$, $m(C) = 3 \cdot m(A)$ si $m(B) + m(C) = 180^0$. Sa se demonstreze ca unul dintre cele trei unghiuri este drept" (*Matematica*, clasa a VI-a, EDP, 1998, pp. 116; 134).

La alte discipline din aceasta arie curriculara libertatea de optiune în privinta tehnicilor discursive este mai ampla. De exemplu, la disciplina *chimie*, la clasa a VII-a, manualul propus de Editura Sigma (autori: Silvia Stanescu, Rodica Constantinescu, Bucuresti, 1999, pp. 15 - 20), la lectia intitulata *Fenomene fizice*, descoperim urmatoarele proceduri: (a) *Definitii* (pentru identificarea conceptelor de baza): *fenomene* = transformarile care se produc în lumea înconjuroare; *fenomene fizice* = transformarile corpurilor care nu schimba felul substantelor din care sunt alcatuite; *stare de agregare* = starile fizice (solida, lichida, gazoasa) în care se afla substantele; *proprietati fizice* = însusiri rezultate din actiunea fenomenelor fizice; (b) *Explicarea "faptului" prin legea careia i se subordoneaza*: experimente cu privire la: fenomenul mecanic de frânare, fenomenul de dilatare a unui lichid prin încălzire, fenomenul electric la conductori; explicarea unor fapteobservabile de elevi: cubul de gheata tinut în palma se topeste; zaharul prin încălzire se topeste; un magmet atrage obiecte din fier; (c) *Întemeierea anumitor enunturi cu caracter de generalitate*: "Daca introduc o cantitate de sare într-un pahar cu apa si agit cu o bagheta, observ ca sarea se dizolva"; "Unele proprietati fizice se numesc mecanice *fiindca* ele se manifesta atunci când corpurile sunt supuse unor forte exterioare".

Daca urmarim disciplina *Fizica*, regasim acelasi registru de tehnici. De exemplu, la lectia *Agitatie termica* (clasa a VIII-a, manual elaborat de Christopher Clark, Mircea Nistor, Mircea Rusu, Editura All, Bucuresti, 2000, pp. 44 - 56), avem la îndemâna urmatoarele tehnici discursive: (a) *explicatia dirijata a activitatii de experimentare*: "Lucreaza împreuna cu colegii tai un experiment colectiv. Unul dintre voi sa pulverizeze în sus putin parfum, în apropierea centrului clasei. Ceilalti

colegi sa cronometreze intervalul de timp dupa care fiecare, la locul sau, simte pentru prima data mirosul parfumului"; (b) *introducerea definitiilor inductive* (un experiment sau un grup de experimente genereaza o definitie sau o lege): "Raspândirea spontana – de la sine – a particulelor unui corp printre particulele altui corp se numeste *difuzie*"; (c) *argumentarea unor enunturi*, ceea ce asigura înțelegerea desfasurarii "fenomenale" a lectiei, un mod de înțelegere specific acestei discipline.

(C) *Aria curriculara Om si societate*

1. *Relatiile interdisciplinare din punctul de vedere al problematicii*

În ciclul primar, aria curriculara *om si societate* este reprezentata de urmatoarele discipline: "Educatie civica", "Istoria Românilor", "Geografia României". Din punctul de vedere al ariei problematice a manualului de "Educatie civica" pentru clasa a III-a, ea ramâne structurata pe câteva domenii (prezente, în conformitate cu programa scolara, în toate manualele alternative propuse pentru aceasta disciplina): *problematica persoanei, problematica raporturilor noastre cu lucrurile si fiintele, problematica raporturilor noastre cu ceilalti oameni*. Modul de "punere în act" a acestor problematici este diferit de la un manual alternativ la altul si exprima, pâna la urma, conceptia autorilor fata de problematica în cauza si posibilitatile asumarii ei de catre elevi.

Ilustrare: Manualul de "Educatie civica" pentru clasa a III-a (autori: Dakmara Georgescu, Maria-Liana Lacatus, Doina-Olga Stefanescu, Editura Humanitas, Bucuresti, 1997) considera ca identificarea persoanei, înțelegerea individului ca fiinta deosebita care fiinteaza în Univers, se poate realiza pe baza analizei urmatoarelor teme: Ce înseamna sa fim persoane?; Sunt eu o persoana? Dar ceilalti?; Persoana mea; Cum îi vedem pe ceilalti? Dar pe noi însine?; Diferentele dintre oameni; Corpul meu; Corpul si persoana mea; Persoanele cu nevoi speciale; Despre încredere; Despre respect; Despre curaj si frica; Despre bunatate; Despre sinceritate si minciuna. Manualul de "Educatie civica" propus de Editura "Aramis" (autori: Marcela Penes, Vasile Molan, Bucuresti, 1997) propune, la aceeasi problematica a persoanei, urmatoarele teme: Cine sunt. Cine esti; Suntem persoane; Suntem persoane diferite; Fara conflicte; Corpul nostru; Un sentiment dureros; Încrederea; respectul; Curajul; Bunatatea; Sinceritatea.

Aceasta însiruire de teme pe care manualele alternative le propun pentru determinarea unei problematici (problematica persoanei) în cadrul disciplinei "Educatie civica" (clasa a III-a) – care ar putea parea la prima vedere fara un temei serios – are, în viziunea noastra, rolul de a arata ca *manualele alternative propuse se deosebesc prin accentul (perspectiva) diferita din care trateaza aceasta problematica si chiar temele care, fireste, sunt induse prin programa scolara aferenta acestei discipline*. Spre exemplu, manualul de "Educatie civica" realizat de Editura Humanitas este realizat – cel puțin în capitolul pe care-l urmarim – din punctul de vedere al *componentelor structurale* pe care trebuie sa le aiba un individ pentru a fi considerat "persoana" ("Persoanele se manifesta prin gândire, simtire, vointa si actiune"). Manualul propus de Editura ALL schimba complet perspectiva: persoana este determinata dupa *insemnele cu care ea intra în colectivitate, în social* ("Când m-am nascut, parintii mi-au dat un nume. Numele meu a fost scris în certificatul de nastere. Asa am dobândit identitate. Ea se dovedeste prin actele de identitate").

Manualele de "Educatie civica" pentru clasa a IV-a reflecta atât *continuitatea problematicei* (prin reluarea unui capitol referitor la raporturile noastre cu ceilalti oameni), cât si *amplificarea problematicei* (prin angajarea a doua capitole despre comunitate, respectiv societate si stat). Pe linia continuitatii, trebuie sa observam ca chiar daca un capitol precum "Noi si ceilalti" este reluat din clasa a III-a, totusi progresul este evident fie pe linia unor teme noi, fie pe linia diversificarii situatiilor de învățare în care anumite probleme sunt aduse. De exemplu, daca manualul de "Educatie civica" pentru clasa a III-a realizat de Dakmara Georgescu, Maria-Liana Lacatus si Doina-Olga Stefanescu realizeaza capitolul "Noi si ceilalti" prin temele *Despre grupuri, Familia, Prietenii mei, Despre drepturi si îndatoriri*, aceiasi autori realizeaza capitolul invocat la clasa a IV-a prin temele: *Despre persoane si grupuri, Despre rude si prieteni, Despre prieteni si prietenie, Admiterea într-un grup, Despre competitie si colaborare, Despre conducere si supunere, Despre invidie, conflicte si violenta, Despre autoritati, Despre ajutor, Despre necazuri, Despre drepturile copilului, Despre protectia copiilor, Despre încălcari ale drepturilor copilului, Despre apararea drepturilor copilului*.

Din aceeasi arie curriculara face parte si disciplina *istorie*. Din analiza pe care am facut-o pâna în acest moment rezulta cu claritate faptul ca, din punctul de vedere al problematicei, disciplina istorie

a fost pregatita de destule teme ale ariei curriculare "limba si literatura" (a se vedea discutia la acest punct). Ea va pregati însa problematica pentru alte capitole ale aceleiasi discipline care se vor studia în anii urmatori.

Manualul de istorie pentru clasa a IV-a are în atentie *teme privind istoria românilor*. De exemplu, cel al Editurii All (autori: Liviu Burlec, Liviu Lazar, Bogdan Teodorescu, Bucuresti, 1996), este structurat pe trei mari perioade: *epoca veche* (Stramosii nostri: geto-dacii, Civilizatia getodacilor, Formarea statului geto-dac, Statul dac sub conducerea lui Decebal, Dacia romana, Dacia dupa retragerea romana, Daco-romanii si migratorii, Poporul român – urmas al dacilor si romanilor), *epoca medievala* (Formarea voievodatului Transilvaniei, Întemeierea Tarii Românesti, Întemeierea Moldovei, Dobrogea, Tarile Române în sec. al XIV-lea, Satul si orasul românesc medieval, Tarile române si puterile catolice vecine, Tarile române si Imperiul otoman, Transilvania în Evul Mediu, Biserica si viata religioasa etc.), *epoca moderna si contemporana* (Revolutiile de la 1821 si 1848, Unirea, Independenta, România în primul razboi mondial, Marea Unire din 1918, Viata politica în perioada interbelica, Participarea României la cel de-al doilea razboi mondial, regimul comunist în România).

Manualul de istorie pentru clasa a IV-a propus de Editura "Sigma" are o alta structurare a problematicii istoriei românilor: *geto-dacii si romanii* (Stramosii nostri, Razboaiele daco-romane si urmarile lor), *formarea poporului român si a limbii române* (Retragerea aureliana si urmarile ei, organizarea populatiei romanice, Limba româna si celelalte limbi romanice), *întemeierea statelor românesti* (Primele formatiuni politice românesti, Constituirea statelor medievale românesti), *tarile române în Evul Mediu* (Satul si orasul în perioada medievala, Tarile Române si vecinii în secolele XIV - XVI, Lupta Tarilor Române pentru apararea independentei, Unirea românilor sub Mihai Viteazul), *biserica si viata religioasa* (Rolul bisericii în cultura româneasca, Tipografii si carti în istoria românilor, Tarile Române în secolul al XVII-lea), *tarile române în pragul epocii moderne* (Satul si orasul în secolele XVII - XVIII, Domniile lui Constantin Brâncoveanu si Dimitrie Cantemir, Domniile fanariote, Lupta de eliberare a românilor din transilvania în sec. al XVIII-lea), *secolul unitatii si independentei* (1821 si 1848 în istoria românilor, Unirea principatelor Române, Cucerirea independentei României, Miscarea de eliberare nationala a românilor din Transilvania), *desavârsirea statului national român* (Participarea României la primul razboi mondial, Unirea Basarabiei si Bucovinei cu România, Unirea Transilvaniei cu România), *România în secolul al XX-lea* (România dupa Marea Unire, Participarea României la cel de-al doilea razboi mondial, Regimul comunist în România).

Cum sunt *anticipate si prefigurate aceste teme de istorie nationala?* În special prin anumite teme din aria curriculara *Limba si comunicare*: → Temele "Stramosii nostri" (pentru problema geto-dacilor), "Imnul Unirii" (pentru problematica unirii statelor românesti), "Batalia de la Calugareni" (pentru problemele privitoare la lupta tarilor române pentru apararea independentei), "Aprodul Purice" (pentru episoade din sacrificiul poporului român), (*Limba româna*, manual pentru clasa a II-a, autori: Elena Constantinescu, Maria E.Goian, Marcela Sârbu, Editura "Teora", Bucuresti, 1995); → Temele "Scrisoarea III" (pentru lupta de independenta a poporului român), "Hora Unirii" (pentru lectia referitoare la unire), "Tudor Vladimirescu" (pentru miscarea revolutionara de la 1821), "Nicolae Balcescu" (pentru revolutia de la 1848), "Cântecul lui Mihai Viteazul" (pentru figuri de domnitori români), "Craiul Muntilor" (pentru revolutia de la 1848 din Transilvania) (*Limba româna*, manual pentru clasa a III-a, autori: Marcela Penes, Vasile Molan, Editura "Aramis", Bucuresti, 1996); → Temele "Din trecutul nostru" (pentru cunoasterea istoriei poporului român), "Scrisoarea III" (lupta pentru independenta), "Mos Ion Roata si Unirea" (pentru tema unirii) (*Limba româna*, manual pentru clasa a IV-a, autor: Maria Dumitrache, EDP, Bucuresti, 1998).

Din punctul de vedere al *continutii tematice si amplificarii ei treptate pe masura înaintarii în anii de studiu*, disciplina istorie are un statut special: *manualele de istorie de la clasele V - VII studiaza epoci diferite, astfel încât tematica este complet diferita*: epoca antica si a Evului Mediu (din epoca preistorica pâna în secolele X, la clasa a V-a), epoca Evului Mediu si epoca moderna (din sec. XI pâna la începutul sec. XIX, la clasa a VI-a), epoca moderna si contemporana (de la începutul sec. XIX pâna în zilele noastre, la clasa a VII-a). Exceptie face, din acest punct de vedere, manualul de istorie de clasa a VIII-a care priveste *istoria românilor* si care le continua pe toate celelalte (fiecare manual de la clasele V - VII, ocupându-se de istoria universala în limitele temporale pe care le-am amintit, face loc si evenimentelor istorice petrecute în spatiul românesc în acele perioade).

Pe urzeala aceleiasi programe, care traseaza nucleul problematic al disciplinei la fiecare an de studiu, aceste manuale alternative încearca sa-l introduca pe elev în sfera problematicii istorice. Ce modalitati de organizare a problematicii pot fi detectate? Manualul de clasa a V-a scos pe piata de Editura All (autori: Zoe Petre, Laura Capita, Monica Dvorski, Carol Capita, Ioan Grosu, Bucuresti, 1997) este foarte generos din acest punct de vedere, dând elevilor, în introducerea intitulata "Cum citim si cum utilizam manualul", sub forma a 8 explicatii, *structura desfasurarii problematice a manualulu*: 1. *Capitolele* (8 capitole cu mai multe lectii); 2. *Structura capitolului* (titlul, prezentare generala, ilustratii, citate, harta zonelor geografice); 3. *Structura fiecarei lectii din capitol* (titlul lectiei, prezentarea pe scurt a temei lectiei, textul lectiei, documente istorice, ilustratii, vocabular istoric pentru cuvinte noi, întrebări si exercitii);

Desi nu este anuntata explicit (ca în manualul anterior), manualul de clasa a V-a elaborat la Editura Teora (autori: Liuba Gheorghita, Sorin Oane, Bucuresti, 1997) își desfasoara problematica dupa urmatoarea grila de întelegere: → *O scurta introducere în problema ce urmeaza a se dezvolta*; → *O evidentiere a factorilor care au determinat fenomenul istoric analizat*; → *O situare temporala a fenomenului istoric investigat*; → *O descriere a fenomenului si momentelor care-l compun*; → *O localizare geografica (fixarea pe harta) a fenomenului*; → *O evidentiere a temelor de lucru ale elevilor în legatura cu fenomenul*; → *O propunere de termeni noi asumati în studiul fenomenului istoric dat*.

O caracteristica usor detectabila a manualelor de clasa a VI-a este preocuparea de a prezenta problematica manualului drept o *constructie discursiva închegata*, si nu o colectie de text, imagini si întrebări. Vrem sa spunem ca, probabil, se urmareste *înțelegerea categoriala a fenomenelor istorice mai mult decât înțelegerea lor factuala*. Or, acest lucru nu este posibil decât prin constructii discursive în marginea faptelor istorice, chiar daca ele pot fi urmate sau însotite de explicatii, ilustratii, texte ajutatoare etc. În opinia noastra, exceleaza în acest sens manualul elaborat de Editura Corint (autori: Andrei Pippidi, Monica Dvorski, Ioan Grosu, Bucuresti, 1996), trece testul manualul propus de Editura All (autori: Valentin Balutoiu, Constantin Vlad, Bucuresti, 1998) dar avem destule rezerve în legatura cu celalalt manual al Editurii All (autori: Liviu Burlec, Liviu Lazar, Bogdan Teodorescu, Bucuresti, 1998).

Nu e greu de regasit acest tratament diferit în privinta organizarii problematicii studiate în manualele de istorie de clasa a VII-a. O buna echilibrare a înțelegerii conceptual-discursive a problematicii istoriei moderne si contemporane gasim, de exemplu, în manualul de clasa a VII-a propus de Editura Corint (autori: Florin Constantiniu, Norocica-Maria Cojescu, Alexandru Mamina, Bucuresti, 1999). Ordinea prezentarii faptelor istorice constituie un discurs bine închegat, prezentat în partea stânga a paginii de manual, în partea dreapta a paginii (cam 1/4 din întreaga pagina) fiind ocupat de ilustratii, grafice, texte la care se fac trimiteri exprese în partea de text prin cifre arabe). În general, pagina care urmeaza este destinata unui "studiu de caz" care vizeaza problematica lectiei.

Exista o deosebire semnificativa în raport, de exemplu, cu propunerile manualului de clasa a VII-a elaborat de Editura Nemira (autori: Doru Dumitrescu, Nicoleta Dumitrescu, Gabriel Stan, Madalina Trandafir, Bucuresti, 1999) unde, aceeași tema e tratata, sub titlul "Zone ale dezvoltarii: orasul si satul", de maniera urmatoare: → *O scurta informare (4 rânduri de pagina de manual) despre sat si oras*; → *O analiza a acelorasi "studii de caz" (Manchester si Ruhr)*; → *Un text despre liberalismism*. Fara a intra în detalii, trebuie sa subliniem ca, în ciuda avertismentului cu care debuteaza si care se vrea o reliefare a etapelor capitolelor si lectiei din manual (pentru a arata ca este clar!), manualul de istorie pentru clasa a VII-a propus de Editura Humanitas (autori: Sorin Oane, Maria Ochescu, Bucuresti, 1999) este un exemplu de obsesie de a spune totul despre un subiect cu riscul educational ca elevul sa nu mai înțeleaga nimic din tema respectiva.

Manualele de istorie pentru clasa a VIII-a trateaza *istoria românilor* de la origini pâna în zilele noastre. Cel propus de Editura Sigma, sub coordonarea acad. Alexandru Vulpe (autori: Radu. G.Paun, Radu Bajenaru, Ioan Grosu, Bucuresti, 1999), organizeaza problematica istoriei românilor în 12 capitole: → *introducere în studiul istoriei românilor*; → *civilizatii preistorice si antice în spatiul carpato-dunarean*; → *romanitatea orientala în mileniul marilor migratii*; → *statele medievale românesti si institutiile lor*; → *societatea româneasca medievala*; → *tarile române si statele vecine: diplomatie si confruntare*; → *cultura medievala în saptiul românesc*; → *societatea româneasca între traditie si modernitate*; → *constituirea României Moderne*; → *cultura nationala în secolul al XIX-lea*; → *România între democratie si autoritarism*; → *România dupa al doilea razboi mondial*.

Trebuie sa remarcam un fapt deosebit de important pentru *natura cunoasterii faptului istoric*: manualul face loc, acolo unde este cazul, *disputelor de idei pe baza de documente* pentru determinarea adevarului în istorie. De exemplu, la lectia "Disputa în jurul continuitatii: stiinta si politica" este adusa în discutie drept "studiu de caz" controversa dintre Robert Roesler si A.D.Xenopol cu privire la continuitatea poporului român si a limbii române în spatiul danubiano-pontic; texte din Roesler si din Xenopol, puse pe doua coloane, vin sa arate miezul disputei si sa dovedeasca încotro înclina balanta adevarului.

Manualul de istorie pentru clasa a VIII-a, propus de Editura Humanitas (autori: Sorin Oane, Maria Ochescu, Bucuresti, 2000) continua modalitatea de organizare a celui propus pentru clasa a VII-a, dar aduce un element de noutate care se poate constitui într-o virtute a manualului: *alcatuirea antologiilor de texte pentru fiecare capitol în parte*. Elevii pot face cunostinta cu sursele originare ale problemelor care sunt discutate în textul lectiilor. Manualul de istorie propus de Editura Teora (autori: Liviu Lazar, Viorel Lupu, Bucuresti, 2000) merge pe aceeasi linie cu acela coordonat de Alexandru Vulpe.

2. Relatiile interdisciplinare din punctul de vedere al transferurilor conceptuale

Disciplina "Educatie civica" introduce câteva concepte fundamentale care dau seama de cel puțin trei tipuri de situatii relationale: → *relatiile omului cu sine* (persoana, corpul meu, trasaturile persoanei, diferentele dintre persoane, calitatile mele ca persoana); → *relatiile omului cu lucrurile si fiintele* (lucrul, raportul meu cu lucrurile, fiintele, raportul meu cu fiintele); → *relatiile omului cu ceilalti oameni* (individ si grup, tipuri de grupuri, acceptare si respingere în grup, calitatile si defectele individului în grup).

Sa vedem cum sunt introduse notiunile de baza ce caracterizeaza cele trei tipuri de relatii în manualul de "educatie civica" de clasa a III-a. Ideea de *persoana* este astfel definita în manualul de clasa a III-a editat de Editura Humanitas: "Persoanele se manifesta prin gândire, simtire, vointa si actiune", în timp ce în manualul de clasa a III-a, scos la Editura "Ari Press", regasim urmatoarea definitie: "Omul este persoana pentru ca: este dotat cu gândire si limbaj, exprima stari si sentimente, are vointa si arata prin fapte ce poate sa faca", iar în manualul scos la Editura ALL citim urmatoarea determinatie: "Fiintele omenesti se numesc persoane. Fiecare persoana este unica, este identica doar cu sine. Fiecare persoana se deosebeste de celelalte prin înfatisare, culoarea pielii, modul în care gândeste, simte, vorbeste, actioneaza", pe când în manualul pus în circulatie de Editura "Aramis" ne este data urmatoarea solutie: "Fiecare fiinta omeneasca este o persoana. Numele, prenumele, data nasterii, sexul, numele si prenumele parintilor s.a. sunt date personale care dovedesc cine suntem, alcatuind **identitatea** noastra".

Ce regasim, în legatura cu acelasi concept, în manualele de clasa a IV-a? Ideea ca "persoana" nu poate fi analizata izolat, ci numai în relatie cu ceilalti: "Copiii, ca si oamenii mari, fac parte din diferite grupuri. grupurile cele mai importante sunt familia si grupul scolar. Mai exista: grupuri de joaca, grupuri sportive, grupuri artistice, grupuri de ocrotire a mediului înconjurator, grupuri religioase s.a." (Marcela Penes, Vasile Molan, *Educatie civica*, clasa a IV-a, Editura "Aramis", Bucuresti, 1996, p. 7), ca si ideea ca oamenii, ca persoane, *sunt nevoiti* sa faca parte dintr-un grup sau mai multe: "Oamenii fac parte din diferite grupuri. Ei au familie, prieteni si colegi. Între persoanele dintr-un grup si între grupuri exista diferite relatii: de ajutor, de competitie, de conducere, de ascultare, de colaborare. Ca sa faca fata diferitelor situatii din viata, oamenii au nevoie unii de ceilalti" (Dakmara Georgescu et alii, *Educatie civica*, clasa a IV-a, Editura Humanitas, Bucuresti, 1997, p. 5).

Notiuni importante introduse la aceasta disciplina sunt, de exemplu, notiunile: grup, prietenie, colaborare, stat. *Grupul* este vazut ca "mai multe persoane care formeaza o echipa, o familie, un ansamblu sau un colectiv, pentru a realiza ceva împreuna" (manualul de clasa a III-a de la Humanitas) sau ca "doi sau mai multi oameni care actioneaza (învata, lucreaza, se distreaza etc.) împreuna, având un scop comun" (manualul de clasa a III-a de la ALL). Notiunea *prietenie* este introdusa în manualul de "Educatie civica" de clasa a III-a: "prietenul adevarat este acela care te sfatuieste de bine, iar nu acela care îti lauda nebuniile" (Humanitas); "prieteni mei sunt cei de care ma simt legat prin afectiune si atasament reciproc" (ALL). Evident, ele sunt amplificate în manualele de clasa a IV-a, iar definitiile unei asemenea notiuni le-am analizat deja cu alt prilej.

Vom lua în atentie disciplina *Cultura civica*. Ea se integreaza aceleiasi arii curriculare si vine înca din clasele învatamântului primar. Vom lua în atentie complicata problema a *autoritatii*.

Problema autoritatii este analizata în manualul de *Cultura civica* pentru clasa a VII-a (a propos: de ce unul dintre manuale se numeste *Cultura civica*: autori: Dakmara Georgescu, Doina-Olga Stefanescu, Editura Humanitas, 1999, iar altul *Educatie civica*: autor: Maria-Liana Lacatus, Editura Univers, 1999) în legatura cu problema mai larga a *sistemului politic din România*. Determinatiile merg pe linia definirii celor trei forme de autoritate: autoritate legislativa, autoritatea executiva, autoritatea judecatoreasca.

Conturul conceptului de autoritate este determinat (vag, e adevarat) de urmatoarele aspecte care sunt aduse în discutie în legatura cu unele dintre aceste trei forme de autoritate: "Prin traditie, Parlamentul este institutia cea mai importanta într-un stat constitutional si democratic. El este **autoritatea legislativa**, unica autoritate de acest fel legitima în stat. Parlamentul adopta legi în numele poporului, pe care îl reprezinta si de la care a primit puterea. Constitutia României acorda Parlamentului si dreptul de a controla activitatea altor autoritati publice, inclusiv a Guvernului sau Presedintelui. (...). Desi Parlamentul este organul suprem în stat, el nu are puteri nelimitate. Parlamentul functioneaza în conditiile prevazute de Constitutie, iar legile pe care le adopta trebuie sa fie conforme cu aceasta" (*Educatie civica*, Editura Univers, p. 57). La disciplina *Cultura civica* din clasa a VIII-a, problema autoritatii este tratata în general, din punct de vedere conceptual. Iata o modalitate de identificare a conceptului de autoritate: "Termenul "*autoritate*" înseamna deopotri: • o putere legitima, adica o putere îmbinata cu dreptul de a da dispozitii, de a conduce ceva sau pe cineva; • o relatie prin care o persoana sau un grup accepta ca legitima ghidarea actiunilor si deciziilor sale de catre o instanta exterioara (persoana, grup, organism); • o institutie a puterii de stat care are competenta de a da dispozitii cu caracter obligatoriu; • un reprezentant al puterii de stat" (Dorina Chiritescu, Angela Tesileanu, *Cultura civica*, manual pentru clasa a VIII-a, Editura Sigma, Bucuresti, 2000, p. 6). Este cât se poate de evident faptul ca aceasta definitie contine în sine la punctul 3 si întelesul autoritatii dezvoltat în manualul de clasa a VII-a.

Principalele aspecte si relationari ce caracterizeaza conceptul de autoritate sunt: → raportul dintre autoritate si putere; → raportul dintre autoritate si ierarhie; → autoritatea în spatiul privat este determinata de: rol; traditie; principii morale; reguli si legi; → manifestarea autoritatii în regimuri totalitare si în regimuri democratice; → raporturile dintre cetateni si autoritati. Fie si numai din aceasta scurta prezentare, ne dam seama de nucleul dur al conceptului de autoritate, dar si de dezvoltarile sale prin referire la celelalte concepte cu care se învecineaza.

3. Relatiile interdisciplinare din punctul de vedere al transferului metodologic

Este mai apropiata, din punctul de vedere al metodologiilor discursive utilizate, de aria curriculara "limba si comunicare". Retinem urmatoarele aspecte:

(a) Pentru introducerea unor notiuni sau pentru întelegerea unor situatii este utilizata *povestirea*. De exemplu, pentru întelegerea notiunii de "grup" si a comportamentului de grup, manualul de "Educatie civica" de clasa a III-a (Editura Humanitas) aduce în atentie urmatoarea povestire: "Astazi este ziua lui Radu. Si-a invitat câtiva colegi de clasa. Sora lui mai mare si fratele mai mic sunt alaturi de Radu si de parintii lor: au aranjat camera de primire a oaspetilor, au pus flori în vase, au ajutat-o pe mama lor la cumparaturi si la bucatarie. Sa vedem cum s-au purtat oaspetii: unul dintre colegi a venit direct de la joaca, având pantalonii rupti si pantofii murdari; alti doi au venit cu o ora întârziere, fara sa se scuze ca nu a respectat ora fixata; al patrulea a intrat ca o vijelie, nu ia salutat pe parintii lui Radu, nu i-a zis nimic sarbatoritului, a aruncat florile pe un dulap si a început sa-l ciufuleasca pe Radu si sa-l traga de haine cu gesturi «prietenesi»".

(b) Pentru disciplinele din aceasta arie curriculara, *invocarea faptelor* este o metoda importanta care asigura întelegerea conceptelor cu care astfel de discipline lucreaza. De exemplu, lectia "Despre ajutor" de la clasa a IV-a se deschide cu invocarea anumitor fapte din povestirea *Un act de curaj* de Edmondo de Amicis, în timp ce lectia de istorie intitulata "Domniile lui Constantin Brâncoveanu si Dimitrie Cantemir" contine o sinteza a "faptelor" celor doi domnitori.

(c) Un loc important în ansamblul tehnologiilor discursive este ocupat de *explicatie*. Fapte, atitudini, relatii, evenimente nu pot fi înțelese daca nu sunt explicate. Exista o diversitate a formelor de explicatie. Uneori întelegerea se fundeaza pe o *explicatie prin analogie* ("Prietenul", în: *Educatie civica*, Editura Gil, 1998, p. 11), alteori pe o *explicatie cauzala* (*Istorie*, clasa a IV-a, p. 17), dupa cum

nu sunt putine situatiile în care o *explicatie motivationala* are ca finalitate înțelegerea (*Educatie civica*, manual pentru clasa a IV-a, Aramis, 1997, p. 21);

(d) Destul de frecvent este utilizata *arta argumentarii dialogale*: discutia critica pune în evidenta probele pentru care acceptam sau respingem o anumita idee. La tema "Sinceritate si minciuna" (*Educatie civica*, clasa a III-a, Aramis, 1996, pp. 30 - 32) descoperim tehnici de argumentare diferite, prezente si în manualul de istorie (clasa a IV-a, Editura Sigma, p. 37):

"În anul 1593, pe tronul Tarii Românești urca Mihai Viteazul. El refuza plata tributului catre turci si îi alunga din Bucuresti, Braila si Giurgiu. Marea înfruntare între armatele sultanului si cele ale lui Mihai-Voda are loc în anul 1595, la Calugareni. Desi învingatoare, oastea lui Mihai se retrage în munti, întrucât e prea mica pentru a-i putea alunga pe turci din tara. Odata cu sosirea ajutorului dat de principele Transilvaniei, Sigismund Bathory, Mihai Viteazul porneste la atac. Turcii sunt izgoniti".

În clasele mai mari, la disciplina istorie, *tehnicele de organizare discursiva a problematii* sunt de mai mare amplitudine, gratie si naturii disciplinei. De exemplu, manualul de clasa a VII-a propus de Editura Nemira aduce în scena, la lectia *Europa si lumea extraeuropeana în epoca moderna* (pp. 66 - 69), urmatoarele aspecte: (a) *O sinteza a problematii* (Europa domina lumea; superioritatea economica, politica si culturala; rivalitatile dintre state); (b) *O schematizare discursiva privind evenimentele perioadei* (evenimentele din Anglia; evenimentele din Franta; evenimentele din Germania etc.); (c) *O descriere a principalelor aspecte problematice ale lectiei* (marile puteri europene; aliante politico-militare; lumea din afara Europei); (d) *O prezenta a elementelor intuitive ajutatoare* (o caricatura "Bismarck în cautarea echilibrului"; o harta "Comertul european si Imperiile coloniale"; trei ilustratii: "Împartirea Chinei", "Împartirea Africii", "Salbatici atacând o garnizoana germana din Africa"). Toate aceste elemente, ca si altele care pot fi descoperite în text, constituie angrenajul discursiv în baza caruia se asigura înțelegerea unei teme importante din istoria universala moderna.

La clasa a VIII-a, la lectia *Politica si diplomatie în secolele XVII-XVIII* (manualul elaborat de Editura Teora), ordonarea înțelegerii discursului istoric se realizeaza de o maniera deductiva, prin trecerea de la general la particular: **1) analiza contextului international** (pacea de la Zsitvatorok; dominatia otomana asupra spatiului românesc; limitarea dominatiei otomane (domni alesi)); **2) descrierea contextului intern** (domniile lui Matei Basarab si Vasile Lupu, relatiile dintre tarile române; fapte istorice si culturale; **3) relatiile cu cele trei imperii** (orientarea catre austrieci (Serban Cantacuzino; orientarea catre Rusia (Dimitrie Cantemir)), care exprima ordinea fireasca a desfasurarii problematii evidentiate.

Chestiuni asemanatoare regasim si la disciplina *Cultura civica* (manualul elaborat de Dorina Chiritescu si Angela Tesileanu la Editura Sigma). De exemplu, la lectia *Libertatea si responsabilitatea* (pp. 24 - 42), câteva tehnici discursive sunt utilizate parca cu mai multa insistenta decât în alta parte: (a) *explicatii asupra unor termeni fundamentali* (a fi liber înseamna...; libertate personala; lege; responsabilitate individuala; responsabilitate colectiva; etc.); (b) *operatii logico-lingvistice prin care se structureaza demersul cognitiv* (diviziunea conceptului de libertate: personala, politica, economica; generalizarea conceptului de libertate; definirea conceptelor fundamentale (libertate, norme morale, legi juridice)); (c) *ilustrarea conceptelor cu situatii reale* (imaginea "tintelor umane"; imaginea lui Hitler la o manifestatie; imaginea copilului dupa sârma ghimpata; imaginea mâinii care voteaza)

Concluzii și recomandări

Analiza relatiilor dintre discipline la nivelul ciclului primar si a celui gimnazial, pe care am desfasurat-o pe baza manulelor si programelor scolare, ne permite sa formulam câteva concluzii si observatii de ordin general. Programele si manualele scolare reflecta noua conceptie asupra curriculumului national, care presupune o viziune multi si interdisciplinara cu privire la obiectele de studiu ce sunt grupate în cadrul unei arii curriculare. Structura programelor si manualelor pentru ciclul primar si gimnazial sustine obiectivele exprimate în mod explicit, de asigurare a unei *coerente verticale* în cadrul curriculumului (prin racordarea disciplinelor din învățământul gimnazial la cele din învățământul primar si asigurarea continuitatii de la un ciclu curricular la altul si de la o clasa la alta), precum si a unei *coerente orizontale* (prin stabilirea unei legaturi între disciplinele aceleiasi arii curriculare si/sau din arii curriculare diferite).

Relatiile dintre discipline pot fi evidentiata în primul rând pe linia *profilului de formare*, care reprezinta o componenta reglatoare a Curriculum-ului National si descrie asteptarile exprimate fata de elevi la sfârșitul învățământului obligatoriu.

(1) Analiza programelor școlare pentru ciclul primar și gimnazial ne-a permis să constatăm o articulară a acestora la nivelul unor obiective de formare care vizează competențe de ordin superior: dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevului, de relaționare, dezvoltarea gândirii critice, formarea capacității de adaptare la situații diferite, a capacității de luare a deciziilor, formarea unei motivații susținute pentru învățare, cultivarea atitudinilor și comportamentelor democratice. Fiecare dintre aceste dimensiuni se regăsește în formulări și ponderări diferite la nivelul tuturor disciplinelor de învățământ. De exemplu, obiectivele cadru și de referință ale disciplinelor din aria curriculară *Limba și comunicare* se centrează în jurul comunicării (dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral și scris, dezvoltarea capacității de exprimare a mesajului oral și scris). Regăsim această dimensiune a formării *competențelor de comunicare* și la nivelul celorlalte arii curriculare pentru că toate domeniile cunoașterii presupun utilizarea unui limbaj, a unei terminologii specifice. De exemplu, disciplina matematică din aria curriculară *Matematica și Științe ale naturii* prevede între obiectivele cadru cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii, formarea și dezvoltarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic, iar disciplina educație civică din aria curriculară *Om și societate* stabilește ca obiective cadru cunoașterea și utilizarea limbajului din sfera valorilor civice. Putem spune că *paradigma comunicativ-funcțională* orientează dezvoltările curriculare din învățământul obligatoriu.

Pe aceeași linie a articularilor interdisciplinare la nivelul obiectivelor stabilite de programe, constatăm o preocupare sporită pentru dezvoltarea motivației învățării, a interesului pentru diferitele domenii ale cunoașterii, a capacității de investigare a unui anumit domeniu. De asemenea, tot un obiectiv comun îl reprezintă și *contextualizarea informațiilor*, trecerea de la orientarea excesiv academică la aplicarea cunoștințelor în situații de viață dintre cele mai variate. Acest lucru se observă în mod deosebit la nivelul obiectivelor de referință. De exemplu, la disciplina matematică, regăsim în mod frecvent formularea “să utilizeze în situații practice...” ca un obiectiv de referință; la disciplina educație civică găsim frecvent cerința “să se implice în situații în care este nevoie de acțiune socială”, “să descrie într-o manieră clară și concisă diferite relații sociale de grup, să recunoască diferențele dintre oameni”.

(2) Analiza manualelor de limbă română din aria curriculară *Limba și comunicare* ne-a permis următoarele constatări:

- (a) Manualele de limbă română din ciclul primar și cele din ciclul gimnazial păstrează în linii mari aceleași teme cu ponderări diferite în funcție de concepția colectivului de autori;
- (b) Temele propuse, indiferent de modul de sistematizare, vizează realizarea obiectivelor cadru ale disciplinei, dezvoltarea capacității de receptare și exprimare a mesajului oral și scris;
- (c) Pe linia transferurilor conceptuale, disciplinele din această arie curriculară se pot considera privilegiate deoarece parcurgerea lor de-a lungul a opt ani de școlaritate favorizează păstrarea și aprofundarea unui nucleu conceptual în trecerea de la o clasă la alta și de la un ciclu la altul. Întreg arsenalul conceptual gravitează în jurul comunicării (formarea capacității de comunicare, elemente de construcție a comunicării). Reluarea nucleului conceptual în trecerea de la o clasă la alta de nivel superior este însoțită de o amplificare a înțelegerii, a ilustrațiilor, a situațiilor în care o cunoștința poate interveni;
- (d) Elementele de discontinuitate vizează introducerea unor probleme complet noi în raport cu ceea ce s-a studiat în clasa precedentă sau amplificarea conținutului cognitiv al unor teme studiate în clasa precedentă. Modalitățile de prezentare a aceleiași problematice sunt diferite de la o clasă la alta și de la un colectiv de autori la altul. De exemplu, manualele de clasă a V-a propuse de editurile Humanitas, Teora și All propun trei scenarii diferite de prezentare a aceleiași problematice: structuri de înțelegere ale deducției (Humanitas), structuri de înțelegere inductive (Teora) și o combinație a celor două (All);

- (e) Modalitatea diferita de prezentare a problematicii antreneaza proceduri diferite de introducere a conceptelor. La clasele mai mici, introducerea conceptelor se face într-o maniera factic-descriptionala (se porneste de la exemple, întâmplari pe baza carora se introduc concepte), în timp ce la clasele mai mari accentul cade pe fixarea întelesului conceptului prin utilizarea lui în contexte dintre cele mai diferite. În perimetrul metodologiilor discursive, constantam ca se produce una dintre cele mai semnificative schimbari. În toate manualele gasim o îmbogățire considerabila a numarului si varietatii sarcinilor de învățare pentru elevi, precum si o accentuare a legaturilor dintre demersul teoretic si aplicatiile lui în viata cotidiana. Discontinuitatile la nivelul metodologiilor vin din faptul ca vârsta elevilor impune utilizarea anumitor proceduri discursive sau altora. De exemplu, la nivelul ciclului primar, spatiul cel mai extins este ocupat de povestire, exemplu, descriere, în timp ce explicatia si argumentarea au o pondere mai redusa. Începând cu clas a V-a, nivelul intelectual al elevilor este sensibil ridicat si permite utilizarea unor tehnici diversificate pentru a asigura o înțelegere exacta a notiunilor, dar si pentru a determina formarea atitudinilor, sentimentelor, convingerilor. De exemplu, manualul de clasa a V-a al Editurii Humanitas ne ofera un model de combinare eficienta a tehnicilor discursive pentru atingerea obiectivelor mai sus mentionate;
- (3) Analiza manualelor din aria curriculara *Matematica si Stiinte ale Naturii* a aratat ca:
- (a) Pe linia problematicii, exista o evidenta continuitate atât în ciclul primar cât si în ciclul gimnazial. De exemplu, disciplina matematica asigura continuitatea pe linia conservarii conceptelor fundamentale (numar, operatii cu numere, aplicatii ale operatiilor cu numere, multimi, numere rationale, numere reale) dar si a tipurilor de aplicatii la astfel de teme;
 - (b) Ceea ce este diferit în trecerea de la o clasa la alta tine de largirea cazurilor luate în discutie, diversificarea modalitatilor de clacul, aplecarea mai atenta a aplicatiilor spre viata practica. Linia de discontinuitate vizeaza si îmbogățirea problemelor pe directia înțelegerii conceptuale, în sensul ca, chiar daca problemele ramân aceleasi, mult mai multe aspecte ale lor sunt cercetate pentru ca elevii sa constate diversitatea dimensiunilor care participa la alcatuirea unui concept (relevanta este urmarirea temei “adunarea numerelor” de la clasa a II-a la clasa a IV-a). Discontinuitatea la nivelul ciclului gimnazial este evidenta si prin transformarea unor teme sau subteme în capitole separate care se studiaza în amplitudinea lor (matematica, fizica) sau prin aparitia unor capitole care evidentiaza o problematica noua;
 - (c) Din punctul de vedere al transferului conceptual, am constatat, pe de o parte, pastrarea si amplificarea unui nucleu conceptual în trecerea de la o clasa la alta iar, pe de alta parte, am sesizat ca nu întotdeauna manualul propus de un colectiv de autori valorifica achizitiile anterioare ale elevului si procedeaza fie la reintroducerea unor concepte (uneori de o maniera care bulverseaza ceea ce elevul a achizitionat deja), fie la omiterea introducerii conceptelor în baza ideii ca sunt deja cunoscute;
 - (d) La nivel metodologic, matematica iese în evidenta prin faptul ca aplicatiile practice detin o pondere importanta la toate clasele si în toate manualele propuse de diferite colective de autori. În multe cazuri, aplicatiile practice sunt baza de la care pleaca generalizarile pentru formularea definitiilor si regulilor. Alaturi de aceste proceduri discursive, mai intervin explicatia si demonstratia matematica. La celelalte discipline din aceasta aria curriculara (fizica, chimie) libertatea de optiune în privinta metodologiilor discursive este mai ampla. Ele utilizeaza, alaturi de definitii, explicatie, demonstratie si experimentul, respectiv argumentarea unor enunturi care asigura înțelegerea mai temeinica a fenomenelor studiate.
- (4) Analiza manualelor din aria curriculara *Om si societate* ne-a permis urmatoarele constatari:
- (a) Disciplinele își articuleaza problematica din perspectiva atingerii finalitatilor de ordin formativ: practicarea unui comportament civic într-o societate democratica,

cultivarea libertatii personale, reconstructia autentica a spiritului comunitar, cultivarea patriotismului si a demnitatii nationale, educatia în spiritul tolerantei si a valorizarii pozitive a diferentelor. Astfel, manualele de educatie civica din ciclul primar si gimnazial graviteaza ca problematica în jurul urmatoarelor teme: persoana, grupul, relatiile interpersonale si intergrupale, relatiile cu comunitatea si cu statul, drepturile omului. Din punct de vedere al continuitatii tematice si amplificarii ei treptate pe masura înaintarii în anii de studiu, disciplina istorie are un statut special: la clasele V - VII se studiaza epoci diferite, astfel încât tematica este complet diferita. Pe linia interdisciplinaritatii, subliniem ca disciplinele istorie si educatie civica au fost pregatite de numeroase teme ale ariei curriculare *Limba si comunicare*;

- (b) Manualele alternative pentru toate disciplinele din aceasta arie curriculara se evidentiaza prin faptul ca ne ofera modalitati diferite de organizare a aceleiasi problematici. De exemplu, manualele de istorie ofera diferite grile de parcurgere si înțelegere a tematicii propuse (manualul editurii All pentru clasa a V-a are o introducere intitulata "Cum citim si cum utilizam manualul?" iar manualul editurii Teora pentru aceeasi clasa urmeaza în mod sistematic un algoritm de dezvoltare a fiecarei teme);
- (c) Desi disciplinele cuprinse în aceasta arie curriculara sunt cele mai generoase din punct de vedere al disponibilitatii pentru interdisciplinaritate, constatam, cel puțin la nivelul manualelor, o foarte mica preocupare pentru schimburi conceptuale de la o disciplina la alta. Fiecare disciplina se straduiește sa-si fixeze singura înțelesurile conceptelor cu care opereaza, iar legaturile dintre discipline se limiteaza la simple interogatii care pot fi rezolvate chiar si numai pe baza cunostintelor empirice;
- (d) Tehnicile de organizare discursiva a problematicii sunt de o mare amplitudine în cadrul acestei arii curriculare, gratie si naturii disciplinelor. Se apropie din acest punct de vedere de disciplinele din aria limba si comunicare. În ciclul primar, foarte des utilizata este povestirea si, alături de ea, ilustrarea conceptelor cu situatii reale. Se adauga explicatia si chiar argumentarea dialogala. La clasele gimnaziale, îndeosebi la disciplina istorie, constatam o mai mare preocupare pentru trecerea de la înțelegerea factuala a unor evenimente la înțelegerea categoriala a fenomenelor istorice. Mult mai frecvente sunt demersurile deductive, ca si prezentarea disputelor de idei pe baza de documente pentru conturarea adevarului în istorie, studiul de caz.

1.

(1) Din analiza manualelor am constat ca în elaborarea lor se tine seama mai mult de continuturile pe care le propune programa si mai puțin de obiective, îndeosebi de obiectivele de ordin formativ. Desi obiectivele de ordin formativ ale programelor sunt extrem de generoase si multe dintre ele au un caracter transdisciplinar, prea puțin sunt demersurile explicite ale manualelor pentru realizarea acestora. Ele sunt lasate pe seama unei realizari implicite, ca o consecinta a atingerii obiectivelor de ordin informativ. Se impune, deci, din partea autorilor de manuale o corelare mai buna a continuturilor cu obiectivele formative ale disciplinei prin angajarea unor demersuri didactice care sa vizeze în mod explicit atingerea acestor obiective;

(2) Manualele alternative aduc în fata elevilor modalitati diferite de prezentare a uneia si aceleiasi problematici propuse de programele scolare. Acest lucru este extrem de benefic pentru posibilitatea care se ofera elevilor si profesorilor de a alege varianta care convine cel mai bine nivelului intelectual dar si intereselor de cunoastere ale elevilor. Am constat însa ca multi autori de manuale nu cunosc legile psihologice ale învatarii, ordinea logica si psihologica a formarii si învatarii conceptelor, procesualitatea instruirii si procedeaza la întâmplare în introducerea notiunilor noi. Acest lucru poate antrena dificultati de înțelegere si chiar grave erori stiintifice. De aceea, propunem ca psihologii si pedagogii, împreuna cu profesorii de specialitate sa elaboreze un cadru metodologic care sa fie respectat de toti autorii de manuale si care sa stabileasca o serie de principii de ordin general: Care sunt modalitatile cele mai potrivite de introducere a unei notiuni în functie de vârsta?; Care sunt modalitatile cele mai eficiente de fixare si consolidare a continutului notiunii?; Care sunt modalitatile de dezvoltare a gândirii critice a elevului?; Care este încarcatura informatională în functie de vârsta?

Cum trebuie sa fie organizata pagina de manual tinând cont de legile perceptiei si de criteriile de ordin igienic si estetic? etc.;

(3) Articularea disciplinelor în cadrul aceleiasi arii curriculare s-ar putea face cu mai multa eficienta daca ar fi prevazute lectii de sinteza cu caracter interdisciplinar. Gruparea disciplinelor în aceeasi arie curriculara a avut în vedere o serie de elemente pe care le au în comun aceste discipline dar care nu sunt exploatate suficient pentru ca manualele merg în continuare pe o directie monodisciplinara. De exemplu, istoria si geografia ar putea realiza multe teme cu caracter interdisciplinar, dar acest lucru este lasat la latitudinea profesorilor care predau la clasa si nu se propun în mod explicit în manuale astfel de teme.

Manuale consultate

A) clasele I - IV

1. **Limba română**, clasa a-II-a – Marcela Peneş, Vasile Molan, Editura Aramis, 1998, 144 pg.
2. **Limba română**, clasa a-II-a – Elena Constantinescu, Maria Goian, Marcela Sârbu, Editura Teora, 1995, 159 pg.
3. **Limba română**, clasa a-II-a – Dumitru Badea, Camelia Badea, Elisabeta Brânză, Editura Europolis, Constanța, 1996
4. **Limba română**, clasa a-III-a – Marcela Peneş, Vasile Molan, Editura Aramis, 2000, 208 pg
5. **Limba română**, clasa a-III-a – Elena Constantinescu, Maria Goian, Marcela Sârbu, Editura Teora, 1997, 208 pg
6. **Limba română**, clasa a-IV-a – Ana Dumitrescu, Vasile Teodorescu, Daniela Beşliu, Editura All, 1998, 223 pg
7. **Limba română**, clasa a-IV-a – Marcela Peneş, Vasile Molan, Editura Aramis, 1998, 224 pg.
8. **Limba română**, clasa a-IV-a – Maria Dumitrache, Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 223 pg
9. **Istoria Românilor**, clasa a-IV-a – Liviu Burlec, Liviu Lazăr, Bogdan Teodorescu, Editura All, 1997, 104 pag
10. **Istoria Românilor**, clasa a-IV-a – Simona Grigore, Adina Berciu – Drăghicescu, Nicolae Cristea, Editura Sigma, 1997, 96 pg.
11. **Istoria Românilor**, clasa a-IV-a – Maria Ochescu, Sorin Oane, Editura Teora, 1997, 96 pg.
12. **Geografia României**, clasa a-IV-a, - Violeta Anastasiu, Dumitra Radu, Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 96 pg.
13. **Geografia României**, clasa a-IV-a, - Constantin Furtună, Octavian Mândruț, Editura All, 1998, 112pg
14. **Geografia României**, clasa a-IV-a, - Marcela Peneş, Ioan Şortan, Editura Aramis, 1997, 96pg.
15. **Ştiințe**, clasa a-II-a – Aglaia Ionel, Olga Popescu, Editura All, 1995, 79 pg.
16. **Ştiințe**, clasa a-III-a – Stela Gurzău, Liliana Iancu, Editura Europolis, Constanța, 1996, 112pg.
17. **Ştiințe**, clasa a-III-a – Aglaia Ionel, Aurora Mihail, Editura All, 1997, 96 pg.
18. **Ştiințe**, clasa a-III-a – Lucian Stan, Marcela Peneş, Vasile Molan, Emanoilă Nicoară, Editura Aramis, 1996, 96 pg.
19. **Ştiințe**, clasa a-IV-a - Stela Gurzău, Liliana Iancu, Editura Europolis, Constanța, 1998, 96 pg.
20. **Ştiințe**, clasa a-IV-a – Marcela Peneş, Ovidiu Huțu, Editura Aramis, 1997, 95 pg
21. **Matematică, clasa a-II-a** – Mihaela Singer, Victoria Pădureanu, Rodica Chiran, Editura Sigma, 1998, 128pg
22. **Matematică, clasa a-II-a** – Alexandrina Dumitriu, Gheorghe Herescu, Editura Didactică și Pedagogică, 1996, 144 pg.
23. **Matematică, clasa a-II-a** – I.C. Ligor, Mariana Turcu, Editura Teora, 1995, 127 pg.
24. **Matematică, clasa a-III-a** - Mihaela Roşu, Niculina Ilarion, Editura All, 2000, 160 pg.

25. **Matematică, clasa a- III –a** – Alexandrina Dumitru, Gheorghe Herescu, Editura All, 1998, 160pg.
26. **Matematică, clasa a- III –a** – George Turcitu, Mirela Mihăescu, Anița Dulman, Editura Radical, 1997, 158pg.
27. **Matematică, clasa a- III –a** – Mihail Roșu, Niculina Ilarion, Editura All, 1997, 160 pg.
28. **Matematică, clasa a- IV – a** – Viorica Părăială, Dumitru Părăială, Editura Aramis, 2000, 160 pg.
29. **Matematică, clasa a-IV-a** - Mihaela Singer, Victoria Pădureanu, Mariana Mogoș, Editura Sigma, 1997, 160pg.
30. **Matematică, clasa a- IV – a** – Ion Petrică, Nicolae Grindeanu, Ion Cojocaru, Editura Petrion, 1998, 174pg.
31. **Educația Civică, clasa a- III - a** – Dakmara Georgescu, Maria – Liana Lăcătuș, Doina – Olga Ștefănescu, Editura Humanitas, 1997, 62 pg.
32. **Educația Civică, clasa a- III - a** – Marcela Peneș, Vasile Molan, Editura Aramis, 1997, 64 pg.
33. **Educația Civică, clasa a-IV- a** – Eugenia Lascu, Iuliana Lascu, Maria Henciu, Editura GIL, Zalău, 1998, 64pg.
34. **Educația Civică, clasa a - III - a** – Elena Nedelcu, Editura All, 1997, 64 pg.
35. **Educația Civică, clasa a - III - a** – Eugenia Șincan, Viorica Enache, Editura Ari – Press, 1996, 64 pg.
36. **Educația Civică, clasa a- IV - a** – Marcela Peneș, Vasile Molan, Editura Aramis, 1997, 64 pg.
37. **Educația Civică, clasa a- IV - a** – Dakmara Georgescu, Maria – Liana Lăcătuș, Doina – Olga Ștefănescu, Editura Humanitas, 1997, 64 pg.

B) clasele V – VIII

1. **Limba română, clasa a-V-a** – Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian, Editura Humanitas, 1997, 319 pg.
2. **Limba română, clasa a-V-a** – Maria Emilia Goian, Miorița Got, Doina Manolache, Editura Teora, 1997, 240pg.
3. **Limba română, clasa a-V-a** – Victoria Pădureanu, Matei Cerkez, Flori Lupu, Editura All, 1997, 245pg.
4. **Limba română, clasa a-VI-a** – Andra Vasilescu, Adela Rogojinaru, Mircea Vasilescu, Editura All, 1998, 223pg.
5. **Limba română, clasa a-VI-a** – Elena Mazilu – Ionescu, Valentina Jercea, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, 222pg.
6. **Limba română, clasa a-VI-a** – Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian, Editura Humanitas, 2000, 256 pg.
7. **Limba și literatură română, clasa a-VI-a** – Anca Șerban, Sergiu Șerban, Editura All, 2000, 224g.
8. **Limba română, clasa a-VII-a** – Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian, Editura Humanitas, 1999, 224 pg.
9. **Limba română, clasa a-VII-a** – Anca Șerban, Sergiu Șerban, Editura All, 1999, 168pg.
10. **Limba română, clasa a-VII-a** – Andra Vasilescu, Editura All, 1999, 164 pg.
11. **Limba română, clasa a-VII-a**, Marin Iancu, A. Gh. Olteanu, Ana Tulbă, Editura Corint, 1998, 224pg.
12. **Limba și literatură română, clasa a-VIII-a** – Marin Iancu, Editura Corint, București, iunie 2000, 240 pg.
13. **Limba română, clasa a-VIII-a** – Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmișăian, Editura Humanitas, 2000, 240 pg.
14. **Limba și literatură română, clasa a-VIII-a** – Andra Vasilescu, Editura All, 2000, 184 pg.
15. **Istorie, clasa a-V-a** – Zoe Petre, Laura Căpiță, Monica Dvorski, Carol Căpiță, Ion Glosu, Editura All, 1997, 160 pg.

16. **Istorie**, clasa a-VI-a – Valentina Băluțoiu, Constantin Vlad, Editura All, 1998, 208 pg.
17. **Istorie**, clasa a-VI-a – Liviu Burlec, Liviu Lazăr, Bogdan Teodorescu, Editura All, 1997, 158 pg.
18. **Istorie**, clasa a-VI-a – Andrei Pippidi coord., Monica Dvorski, Ioan Grosu, Editura Corint, București, 1997, 158 pg.
19. **Istorie**, clasa a-VI-a – (ediție revizuită) Andrei Pippidi coord., Monica Dvorski, Ioan Grosu, Editura Corint, București, 160 pg.
20. **Istorie**, clasa a-VI-a – Valentin Băluțoiu, Constantin Vlad, Editura All, 1998, 200 pg
21. **Istorie**, clasa a-VII-a – Doru Dumitrescu, Nicoleta Dumitrescu, Gabriel Stan, Mădălina Trandafir, Editura Nemira, 1999, 168 pg.
22. **Istorie**, clasa a-VII-a – Sorin Oane, Maria Ochescu, Editura Humanitas, 1999, 144pg.
23. **Istorie**, clasa a-VII-a – Florin Constantiniu, Norocica - Maria Cojescu, Alexandru Mamina, Editura Corint, București, 1999, 120pg.
24. **Istorie**, clasa a-VIII-a – Sorin Oane, Maria Ochescu, Editura Humanitas, 2000, 175 pg.
25. **Istorie**, clasa a-VIII-a – acad. Alexandru Vulpe, Radu G. Păun, Radu Băjenaru, Ioan Grosu, Editura Sigma, 2000, 144pg.
26. **Cultură civică**, clasa a-VII-a – Dakmara Georgescu, Doina – Olga Ștefănescu, Editura Humanitas, 1999, 95 pg
27. **Cultură civică**, clasa a-VIII-a – Dorina Chirițescu, Angela Teșileanu, Editura Sigma, 2000, 112pg.
28. **Cultură civică**, clasa a-VIII-a – Dakmara Georgescu, Doina – Olga Ștefănescu, Editura Humanitas, 2000, 112pg
29. **Cultură civică**, clasa a-VIII-a – Maria – Liana Lăcătuș, Mihaela Penu Pușcaș, Editura Corint, 2000, 111pg
30. **Educație civică**, clasa a-VII-a – Maria – Liana Lăcătuș, Editura Univers, 1999, 110pg.
31. **Educație civică**, clasa a-VII-a – Elena Nedelcu, Ecaterina Morar, Editura All, 1999, 70pg.
32. **Geografie**, clasa a-V-a – Jana Ionașcu, Dan Dumitriu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, 160pg
33. **Geografie**, clasa a-V-a – Daniela Strat, Constantin Furtună, Editura Teora, 1997, 192pg.
34. **Geografie**, clasa a-V-a – Dorina Cheval, Constantin Furtună, Editura Teora, 1997, 190pg.
35. **Geografie**, clasa a-VI-a – Viorela Anastasiu, Ion Marin, Dan Dumitriu, Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 189pg.
36. **Geografia continentelor Europa**, clasa a-VI-a – Octavian Mândruț, Silviu Neguț, Editura Corint, București, 2000, 192 pg.
37. **Geografia continentelor Geografia Europei**, clasa a-VI-a – Daniela Strat, Manuela Popescu, Editura Teora, 1998, 136pg.
38. **Geografie**, clasa a-VII-a – Grigore Posea, Iuliana Armaș, Editura All, 1999, 120pg.
39. **Geografie**, clasa a-VII-a – Silviu Neguț, Gabriela Apostol, Editura Humanitas, București, 1999, 174pg.
40. **Geografia continentelor extraeuropene**, clasa a- VII -a – Octavian Mândruț, Editura Corint, 1999, 158pg.
41. **Geografie**, clasa a-VIII-a – Silviu Neguț, Gabriela Apostol, Mihai Ielenicz, Editura Humanitas, București, 2001, 142pg.
42. **Geografia continentelor extraeuropene**, clasa a-VIII-a – Octavian Mândruț, Editura Corint, 2000, 115pg.
43. **Geografie**, clasa a-VIII-a – Grigore Posea, Editura All, 2000, 120pg.
44. **Biologie**, clasa a-V-a – Florea Dobran, Editura Teora, 1997, 206pg.
45. **Biologie**, clasa a-V-a – Gheorghe Mohan, Aurel Ardelean, Aurora Mihail, Editura All, 1997, 191pg.

46. **Biologie**, clasa a-V-a – Violeta Copil, Victoria Oaidă, Ion Dărăbăneanu, Petru Papacostea, Dumitru Copilu, Editura Sigma, 1997, 191pg
47. **Biologie**, clasa a-VI-a – Viorica Medan, Elena Comănescu, Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 191pg.
48. **Biologie**, clasa a-VI-a – Maria Brândușoiu, Constanța Androne, Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 191pg
49. **Biologie**, clasa a-VI-a – Aglaia Ionel, Zoe Partin, Editura Humanitas, București, 1998, 192pg.
50. **Biologie**, clasa a-VII-a – Mihaela Marcu Lapadat, Florica Macovei, Florea Dobran, Editura Teora, 1999, 200pg
51. **Biologie**, clasa a-VII-a – Florica Țîbea, Editura Didactică și Pedagogică, 1999, 192pg.
52. **Biologie**, clasa a-VII-a – Zoe Partin, Luminița Logofătu, Cezar Niculescu, Editura Corint, 1999, 140pg.
53. **Biologie**, clasa a-VIII-a – Aglaia Ionel, Victoria Oaidă, Editura Humanitas, București, 2000, 176pg.
54. **Biologie**, clasa a-VIII-a – Gheorghe Mohan, Aurora Mihail, Editura All, 2000, 127pg.
55. **Biologie**, clasa a-VIII-a – Violeta Copil, Dumitru Copilu, Ion Dărăbăneanu, Editura All, 2000, 127pg.
56. **Matematică**, clasa a-V-a – Mariana Iancu, Alina Bîrta, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, 224 pg.
57. **Matematică**, clasa a-V-a – Petru Chirtop, Valentin Radu, Mariana Roșu, Gabriela Ross Editura Didactică și Pedagogică, 1997, 223 pg.
58. **Matematică**, clasa a-V-a – Mihaela Singer, Mircea Radu, Ion Ghica, Gheorghe Drugan, Florea Puican, Ion Stănciulescu, Editura Sigma, 1997, 240 pg., București
59. **Matematică**, clasa a-VI-a – Ion Petrică, Victor Bălșeanu, Iaroslav Chebici, Editura Petron, 1998, 223pg. București.
60. **Matematică**, clasa a-VI-a – George Turcitu, Ionică Rizea, Ion Chireac, Constantin Basarab, Maria Duncea, Petre Ciungu, Editura Radical, 1998, 224 pg., Drobeta Turnu – Severin
61. **Matematică**, clasa a-VI-a – Tatiana Udrea, Daniela Nițescu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 223pg
62. **Matematică**, clasa a-VII-a – George Turcitu, Ionică Rizea, Nicolae Ghicu, Dan Mic, Constantin Basarab, Marilena Basarab, Editura Radical, 1999, 190pg., Drobeta Turnu – Severin,
63. **Matematică**, clasa a-VII-a – Ion Cheșcă, Gina Caba, Editura Teora, 1999, 236 pg.
64. **Matematică**, clasa a-VII-a – Dana Radu, Eugen Radu, Editura Teora, 1999, 256 pg.
65. **Matematică**, clasa a-VIII-a – Dana Radu, Eugen Radu, Editura Teora, 2000, 224 pg.
66. **Matematică**, clasa a-VIII-a – Mihaela Singer, Cristian Voica, Consuela Voica, Editura Sigma, 2000, 224pg., București
67. **Fizică**, clasa a-VI-a – Doina Turcitu, Magdalena Panaghianu, Viorica Pop, Georgeta Negoescu. Editura Radical, 1998, 128 pg., Drobeta Turnu – Severin,
68. **Fizică**, clasa a-VI-a – Christopher Clark, George Enescu, Iulian Grindei, 1998, Editura All, 143 pg
69. **Fizică**, clasa a-VI-a – Constantin Corega, Dorel Haralamb, Șeryl Talpalaru, Editura Teora, 1998, 104 pg
70. **Fizică**, clasa a-VII-a – Doina Turcitu, Mihaela Iancu, Magdalena Panaghianu, Cristian Stoica, Viorica Pop, Stelian Ursu, Editura Radical, 1998, 108 pg., Drobeta Turnu – Severin,
71. **Fizică**, clasa a-VII-a – Andrei Petrescu, Adriana Ghiță, Mircea Fronescu, Editura All, 1999, 143pg
72. **Fizică**, clasa a-VII-a – Christopher Clark, George Enescu, Mircea Rusu, Mircea Nistor, 1998, Editura All, 140pg.
73. **Fizică**, clasa a-VIII-a – Constantin Corega, Dorel Haralamb, Șeryl Talpalaru, Editura Teora, 2000, 192 pg.

74. **Fizică**, clasa a-VIII-a – Doina Turcitu, Magdalena Panaghianu, Viorica Pop, Gabriela Stoica, Editura Radical, 1999, 144 pg., Drobeta Turnu – Severin,
75. **Fizică**, clasa a-VIII-a – Christopher Clark, Mircea Rusu, Mircea Nistor, 2000, Editura All, 192pg.
76. **Chimie**, clasa a-VII-a – Cornelia Gheorghiu, Editura All, 1999, 144pg.
77. **Chimie**, clasa a-VII-a – Silvia Stănescu, Rodica Constantinescu, Editura Sigma, 1999, 143 pg.
78. **Chimie**, clasa a-VII-a – Sandală Fătu, Felicia Stroe, Constantin Stroe, Editura Corint, 1999, 106pg
79. **Chimie**, clasa a-VIII-a – Rodica Constantinescu, Melania Râpă, Editura Sigma, 2000, 143 pg
80. **Chimie**, clasa a-VIII-a – Cornelia Gheorghiu, Editura All, 2000, 111pg.
81. **Chimie**, clasa a-VIII-a – Sandală Fătu, Felicia Stroe, Constantin Stroe, Editura Corint, 1999, 103 pg

REFORMA CURRICULARĂ – SCURT DEMERS ISTORIC

Mihaela Singer

1. Determinări generale

Privind retrospectiv evoluția învățământului postbelic românesc de până în 1989 constatăm că, deși s-au înregistrat o serie de aspecte pozitive, cu consecințe benefice asupra dezvoltării generale a țării, sistemul de învățământ a cunoscut o **puternică ideologizare** și a **suportat o reformă de involuție**, accentuate odată cu sfârșitul deceniului al optulea, care s-au concretizat practic, în pregătirea a peste 90% dintre tineri pentru “meseriile întârziate” ale epocii industriale – deci pentru a îndeplini activități cerute de un nivel scăzut de tehnicitate și calificare. Aceasta a însemnat, sub raport social și economic, o stagnare a dezvoltării, ba chiar o întoarcere înapoi; în fapt, România a continuat să producă muncitori pentru epoca industrială, în timp ce statele occidentale îi formau pe cei necesari epocii postindustriale și postinformatică.

Schimbarea vechiului criteriu privind aprecierea dezvoltării societăților contemporane (acelela al dezvoltării industriei grele) într-unul nou și anume capacitatea de a inova la nivelul tehnicii de vârf, a antrenat o schimbare majoră de paradigmă în sistemul educațional vest-european și nord-american. Aceasta a generat reforme succesive în învățământ, majoritatea **de tip antropologic** (centrate pe om, pe resursele umane), care au impulsivat dezvoltarea învățământului pe anumite direcții, cum sunt: centrarea actului didactic nu pe profesor, ci pe elev, mergând chiar până la individualizarea predării; mutarea accentului de pe procesul de predare pe cel de învățare; acordarea unei semnificații deosebite vârștelor școlare și orientării școlare timpurii etc.

Începând cu anul 1990, societatea românească se afla în fața unei duble tranziții: cea de trecere de la faza comunistă la cea postcomunistă și cea de trecere de la societatea industrială la cea postindustrială. Aceste evoluții trebuiau *accelerate, anticipate, prescurtate* prin reforme, inclusiv la nivelul școlii. În măsura în care politica unei țări este axată pe dezvoltare durabilă, reformele școlare apar ca o necesitate. În fapt, nu formele de guvernământ și voința politică determină reformele în educație (aceștia pot fi doar factori favorizanți), ci cerințele dezvoltării socio-economice raportate la posibilitățile existente, referitoare atât la condițiile economice, cât și la dezvoltarea științelor educației, la politica educativă formulată, la capacitățile manageriale din domeniul învățământului. Explicația este simplă: orice dezvoltare presupune oameni pregătiți să o realizeze (profesioniști de toate categoriile), iar școala este aceea care îi pregătește. Desigur, dezvoltările lente se pot realiza prin modernizări la fel de lente ale școlii. Ultima jumătate de secol s-a caracterizat însă printr-o dinamică economico-socială explozivă, iar modernizările lente ale școlii nu mai sunt suficiente – se simte nevoia unor reforme al căror scop este tocmai accelerarea schimbării.

România se afla, la începutul anilor ‘90 în fața unei reforme care ar fi trebuit să permită școlii formarea unor generații de tineri cu o nouă mentalitate, având capacități, cunoștințe, atitudini, calități personale menite să răspundă cerințelor unei societăți în schimbare, care solicită un alt tip de profesionalism, un alt tip de integrare (economie de piață, competiție liberă, valori ale democrației etc.). Aceste aspecte au fost luate în considerare în mod sistemic în educație abia în anii 1998-1999, odată cu introducerea unor noi planuri-cadru pentru învățământul obligatoriu și învățământul liceal și afirmarea unei concepții clare și coerente asupra finalităților fiecărui tip de școală/periodă de școlaritate. (Procesul este, în acest moment, oarecum suspendat în așteptarea creionării tipului de bacalaureat cerut de noul curriculum pentru liceu.)

2. Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar

2.1. Obiective ale proiectului

Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar încheiat între Guvernul României și Banca Mondială și co-finanțat de către acestea (Education Reform Project – RO-3742) a demarat după

4 ani de tatonări și discuții (1991-1994) și este cel mai vast de acest gen din Europa Centrală și de Est ca sferă de cuprindere și alocare financiară. Este vorba despre un împrumut returnabil de 50.000.000 USD, prin intermediul căruia au fost vizate următoarele obiective:

- b) actualizarea și modernizarea conținutului educației, la nivelul programelor școlare, al manualelor, al sistemului de evaluare;
- c) reorganizarea sistemului de formare și perfecționare a cadrelor didactice pentru crearea competențelor necesare susținerii procesului de reformă;
- d) restructurarea învățământului secundar tehnic din perspectiva eliminării specializărilor înguste, a asigurării unui trunchi de pregătire generală și a introducerii programelor de pregătire profesională;
- e) crearea pieței manualelor și înlăturarea monopolului în ceea ce privește producerea acestora; dirijarea către școală a fondurilor pentru achiziționarea manualelor;
- f) descentralizarea mecanismului de finanțare și administrare a sistemului de învățământ prin delegarea parțială și treptată a competențelor către inspectoratele școlare, casele personalului didactic și școli;
- g) crearea mecanismului de acreditare a instituțiilor de învățământ public și privat;
- h) dezvoltarea resurselor financiare alocate educației pentru îmbunătățirea condițiilor de instruire și ridicare a nivelului investițiilor destinate construcțiilor școlare și dotării cu material didactic.

2.2. Costurile și finanțarea proiectului

Din calculele economice, a rezultat că pentru realizarea și aplicarea programului în ansamblul său, sunt necesare 100 de milioane USD, sumele estimate pentru fiecare componentă urmând a fi precizate odată cu descrierea proiectului.

Pentru constituirea acestei sume, în urma negocierilor, s-a apelat la mai multe surse de finanțare, după cum urmează:

- suma de 50 de milioane USD constituie obiectul Acordului de Împrumut cu Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare: suma urmează a fi rambursată în 20 de ani, cu o perioadă de grație de 5 ani și cu o dobândă de 7%;
- suma de 23,5 milioane USD constituie contribuția Guvernului României;
- suma de 25 milioane ECU este oferită de Uniunea Europeană, prin programul PHARE, ca împrumut nerambursabil.

După circa 3 ani de negocieri, începute în 1991, Acordul de Împrumut a fost ratificat de Guvern în luna iulie 1994, devenind efectiv începând cu noiembrie 1994, odată cu constituirea Unității de Coordonare a Proiectului (ca instituție cu personalitate juridică, dispunând de personal angajat permanent, sediu, dotare materială).

2.3. Descrierea proiectului¹

Reforma a vizat următoarele componente:

Dezvoltarea curriculum-ului (3,2 milioane USD)

Această componentă urma să asigure realizarea, validarea și aplicarea unui nou curriculum pentru clasele I - a XII-a, în concordanță cu o nouă concepție asupra planurilor de învățământ.

Formarea profesorilor (6,4 milioane USD)

În cadrul acestei componente au fost vizate:

¹ Prezentarea se bazează pe datele cuprinse în Buletinul informativ, Proiectul Reformei învățământului Preuniversitar din România, UCP, octombrie 1995.

- a) restructurarea sistemului de formare inițială a cadrelor didactice, inclusiv prin prelungirea programelor de pregătire a învățătorilor în sistemul învățământului universitar;
- b) dezvoltarea capacității caselor personalului didactic de a realiza, în colaborare cu instituții de învățământ superior, perfecționarea profesorilor în perspectiva introducerii noului curriculum și a noilor manuale școlare, a noilor mecanisme de examinare și evaluare; într-o primă etapă, resursele financiare au fost concentrate în casele personalului didactic din marile centre regionale ale țării (București, Brașov, Cluj, Craiova, Iași, Timișoara);
- c) dotarea cu computere a școlilor pilot.

Pentru atingerea obiectivelor vizate de cele două componente menționate mai sus, Ministerul Învățământului a constituit un *Consiliu Național pentru Curriculum și Pregătirea Profesorilor* (Ordinul M.Î. nr. 6799/ 15 iulie 1994) care avea sarcina de a valida activitatea grupurilor de lucru organizate pentru fiecare disciplină de învățământ. Ulterior, în 1997, acest organism s-a scindat în două consilii, cu atribuții specifice pe cele două componente.

Examinare și Evaluare (6,8 milioane USD)

Această componentă urma să aibă în vedere îmbunătățirea calității și obiectivității examinării și evaluării în învățământul preuniversitar. *Consiliul Național pentru Evaluare și Examinare* a fost înființat prin Ordinul M.Î/ nr. 6799/15 iulie 1994. Din 1997, Serviciul Național de Examinare și Evaluare, a preluat funcția de coordonare a activității de evaluare/ examinare la nivel național.

Pentru sfârșitul aplicării proiectului, se preconiza existența unor standarde naționale și a unor criterii de performanță pentru toate disciplinele din învățământul preuniversitar, precum și punerea la îndemâna profesorilor a suportului material necesar aplicării acestora.

Manuale (47,2 milioane USD)

Obiectivul principal al acestei componente este realizarea, publicarea și distribuirea echitabilă în școli a manualelor adecvate noilor planuri și programe de învățământ. Calitatea conținuturilor acestora, precum și valoarea lor pedagogică, sunt girate de *Consiliul Național de Aprobare a Manualelor*, conceput ca un organism autonom, format din cadre didactice din învățământul universitar și preuniversitar, numit de ministrul învățământului și responsabil față de acesta.

Potrivit proiectului, tipărirea noilor manuale trebuie să respecte condițiile economiei de piață. Astfel, câștigarea dreptului la tipărire se face prin licitație publică, editurile participante beneficiind de condiții egale; acestea se exprimă prin interdicția expresă de a beneficia de subsidii guvernamentale directe sau indirecte.

Un obiectiv important al acestei componente este crearea pieței manualelor alternative.

Pentru determinarea tirajelor necesare se organizează la casele personalului didactic din fiecare județ, expoziții cu manualele ce urmează să fie publicate. Pe baza consultării manualelor expuse, școlile fac comenzi inspectoratelor școlare.

O estimare din octombrie 1995 menționează că, în final, va fi necesară tipărirea unui număr de peste 150 de titluri în aproximativ 20 de milioane exemplare.

Standarde ocupaționale (2,3 milioane USD)

În cadrul acestei componente, urmau a fi redefinite standardele ocupaționale, în funcție de cerințele economiei de piață și de experiența țărilor OECD în acest domeniu.

Standardele orientează și fundamentează conținuturile disciplinelor de pregătire tehnologică, modalitățile de testare și evaluare, programele de pregătire practică din întreprindere.

Pentru coordonarea acestei activități, a fost înființat *Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Evaluare* ca organism tripartit, compus din reprezentanți ai sindicatelor, patronatului, Ministerul Muncii și Protecției Sociale și Ministerului Învățământului/Educației. Rolul său este acela de a defini politica și de a concepe principalele programe de lucru în domeniul pregătirii profesionale și al evaluării.

Alocarea resurselor și management (6,00 milioane USD)

Obiectivele acestei componente sunt: introducerea unor noi formule de alocare bugetară pentru învățământul preuniversitar, diversificarea surselor de finanțare, îmbunătățirea managementului financiar și a capacității de planificare financiară prin programe adecvate de formare a personalului și dotare corespunzătoare a instituțiilor de învățământ de la nivel național, județean și local.

Prin intermediul acestei componente, *Ministerul Învățământului/Educației* și *Ministerul Finanțelor* sunt sprijinite în efortul de introducere a unor măsuri care să încurajeze comportamentul financiar de natură să sporească eficiența utilizării resurselor în domeniul învățământului. În acest sens, au fost propuse formule de alocare a fondurilor pentru învățământul primar și secundar care urmează să fie aplicate din vara anului 2001. Va crește autonomia, dar și responsabilitatea școlilor în utilizarea fondurilor. Pentru aceasta, sunt în curs de derulare programe de pregătire a personalului de specialitate și a directorilor de școli, se intenționează îmbunătățirea dotării tehnice a unităților de învățământ, se va moderniza, de asemenea, sistemul de monitorizare a datelor referitoare la starea și tendințele de evoluție a sistemului de învățământ.

Suținerea teoretică necesară realizării acestor transformări la nivelul țării, va fi asigurată prin crearea unor centre (oficii, puncte) de informare pe lângă casele corpului didactic din cinci mari orașe ale țării.

Aplicarea proiectului (1,8 milioane USD)

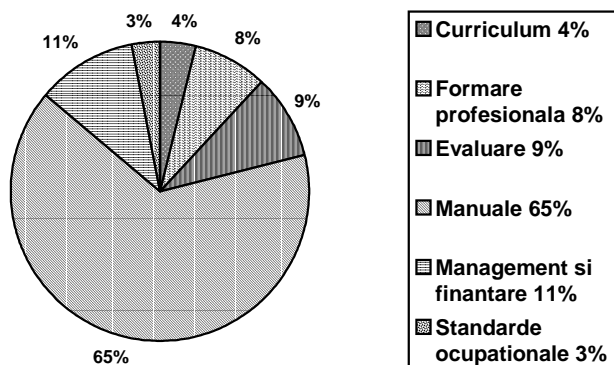
În procesul de constituire a mecanismelor instituționale și financiare, *Ministerul Învățământului/Educației* este sprijinit logistic de către *Unitatea de Coordonare a Proiectului*, care a avut menirea de a asigura realizarea prevederilor Acordului de Împrumut, prin:

- realizarea la termenele stabilite a condițiilor de efectivitate ale proiectului;
- constituirea, în colaborare cu direcțiile generale din *Ministerul Învățământului* implicate în proiect, *Institutul de Științe ale Educației* și *Inspectoratele școlare*, a tuturor comisiilor necesare pentru aplicarea prevederilor Acordului;
- punerea în mișcare a procedurilor financiare impuse de derularea împrumutului (efectuarea de trageri, plăți, evidență contabilă etc.) și supravegherea corectitudinii utilizării fondurilor;
- organizarea licitațiilor pentru procurarea de bunuri, abilitarea tuturor editurilor care tipăresc noile manuale școlare etc.;
- realizarea unei legături permanente cu toți factorii interesați în reușita procesului de reformă (Parlament, sindicate ale profesorilor, organizații de părinți, autorități locale, mass-media etc.) și asigurarea unei transparențe adecvate în procesul de implementare;
- monitorizarea și evaluarea activităților organizate și a stadiului aplicării proiectului;
- menținerea unui contact permanent cu instituțiile furnizoare de fonduri.

Coerența internă a activităților, asigurarea conținutului științific adecvat și a concordanței acestora cu obiectivele generale ale reformei învățământului preuniversitar românesc sunt realizate de

către un *Comitet de Coordonare*. Acesta este compus din coordonatorii fiecărei componente. Unitatea de Coordonare și celelalte componente ale Proiectului de reformă sunt subordonate Secretarului de Stat, coordonator al activității de învățământ preuniversitar din cadrul Ministerului Învățământului/Educației.

Pe parcursul derulării proiectului, alocările financiare au suferit mici modificări, ele respectând în final repartitia vizualizată prin diagrama alaturată.



2.4. Avantajele proiectului

În toamna anului 1994, Proiectul pornea la drum sub semnul unui scepticism asumat, dincolo de entuziasmul declarațiilor oficiale.

În linii generale, experții considerau că atingerea obiectivelor pe care proiectul și le propune, va însemna realizarea unor transformări structurale în sistemul românesc de învățământ, fără a renunța la valorile care îi sunt tradițional specifice. Sensul transformării era considerat a fi acela al modernizării conținuturilor și al abordării lor din perspectiva unor finalități precise, al creerii pieței manualelor, al reconsiderării mecanismelor de evaluare, atât în învățământul general, cât și în cel tehnic / vocațional. Transformările preconizate urmau să conducă la creșterea rolului și a responsabilității factorului local, iar o pregătire superioară la nivel individual va aduce un cert spor calitativ pe piața forței de muncă, viitorul absolvent urmând să aibă nu numai cunoștințe adecvate, ci și o capacitate mai mare de adaptare la cerințele specifice societății democratice și economiei de piață.

2.5. Riscurile proiectului

Alături de avantaje, momentul 1995 consemna și riscuri ale proiectului, care, materializate, puteau diminua considerabil valoarea rezultatelor sale. Dintre acestea, trei păreau mai semnificative:

- a) riscuri manageriale, vizând eventuala incapacitate a organismelor de conducere a proiectului de a-l aplica într-o manieră coerentă și eficientă;
- b) riscuri de conjunctură economică, înglobând posibile evoluții economice ce ar determina deteriorarea capacității statului de a finanța sistemul de învățământ;
- c) riscuri atitudinale, vizând nivelul rezistenței la schimbare a factorilor centrali și locali, direct sau indirect implicați în aplicarea proiectului de reformă.

În ordinea gravității, primul dintre cele trei riscuri menționate apare ca primordial, o aplicare eficientă, în ritmul adecvat și în condiții de transparență, putând diminua sensibil ponderea celorlalte două. Pe parcursul derulării proiectului, acest factor de risc nu a putut fi evitat.

3. Reforma în curriculum

3.1. Structuri și mecanisme

În orice proces de reformă a învățământului, reflecțiile din domeniul **elaborării unui nou curriculum**² ocupă un loc central. De altfel, reformele actuale din diverse țări se desfășoară în principal în zona curriculară sau implică, fără nici o excepție, aspecte legate de curriculum.

România nu face excepție în acest sens; o componentă esențială a reformei actuale a învățământului a constituit-o elaborarea unui nou curriculum școlar. Acesta este menit, pe de-o parte, să marcheze desprinderea învățământului nostru de modelul uniform și rigid al perioadei comuniste, iar – pe de altă parte – este proiectat să răspundă în mod adecvat schimbărilor fără precedent pe care ni le rezervă viitorul.

La începutul anilor '90 ne găsim, în ceea ce privește conținutul învățământului preuniversitar, în fața unor **programe analitice disciplinare** ce conțin liste de termeni și noțiuni, organizate pe capitole, într-o succesiune prescrisă în mod unic și cărora li se asociază, tot în mod unic, o alocare temporală; de regulă, aceste liste seamănă cu, sau chiar reprezintă, cuprinsul manualului unic. Modul de generare a acestor liste (practic neschimbate din anii '80) este unul foarte simplu: un profesor sau un grup de profesori universitari primește sarcina să elaboreze un manual pentru un anumit nivel de clasă; echipei i se atașează eventual un profesor care lucrează în treapta de școlaritate pentru care se intenționează elaborarea manualului. În acest mod, programa și manualul se nasc deodată în deplină armonie,

² În mod tradițional, prin curriculum s-a înțeles un ansamblu de programe de învățare, în măsură să consemneze ceea ce se învață în școală; curriculum-ul se confunda, de fapt, cu așa-numitele conținuturi ale învățării. Actualmente, prin curriculum se înțelege ansamblul experiențelor de învățare pe care instituția școlară le oferă tinerilor, cu scopul de a-i sprijini în descoperirea și valorificarea maximă a propriilor disponibilități. În sens larg, curriculum-ul definește sistemul de procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în școală. În sens restrâns, curriculum-ul desemnează și ansamblul documentelor de tip reglator în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare.

produse fiind ambele de o echipă ideală de profesori recunoscuți (de multe ori specialiști de marcă în domeniul științific respectiv) pe care nimeni nu îi poate contesta³. Ceea ce rezultă este un curriculum universitar (ponderat), însoțit de un curs de tip universitar, pe baza căruia profesorul își pregătește lecția pas cu pas, păstrând un ascendent de nedepășit asupra elevului, căci dintre cei doi, profesorul este singurul care are accesul cognitiv la manualul distribuit gratuit elevului⁴. Mai menționăm faptul că aceste liste numite programe analitice nu au fost afectate de măsura luată în 1990 de a reduce săptămâna școlară cu o zi; așadar același conținut informațional s-a predat într-un interval de timp diminuat cu o șesime (16%). Această disfuncție continuă să aibă repercursiuni și astăzi asupra încărcăturii unora dintre programele școlare.

Ce se întâmplă dacă se încearcă înlocuirea programelor analitice elaborate în modul descris mai sus, cu altele, elaborate de profesori anonimi, care predau în învățământul preuniversitar și care se specializează din mers într-o meserie nouă, nemaicunoscută în România?

Ce se întâmplă dacă faptul că reforma este absolut necesară este înțeles și acceptat de un număr extrem de mic de persoane?

Ce se întâmplă dacă mulți dintre cei ce coordonează decizional procesul de reformă nu văd, de fapt, necesitatea acesteia? Ce se întâmplă dacă schimbarea demarează fără ca învățătorilor și profesorilor să li se explice de ce este necesară reforma din perspectiva fiecărei discipline? Ce se întâmplă dacă în timp ce procesul este în plină desfășurare, catedrele de pedagogie păstrează o distanțare circumspectă, în loc să intervină preluând eventual coordonarea și organizarea acestuia?

În absența unui program coerent, adoptat consensual la nivelul deciziei politice și pus în practică în mod consecvent, pașii de reformă s-au derulat haotic.

Deși anunțată și asumată de conducerile succesive ale Ministerului Învățământului/ Educației, începând din 1990, reforma sistemului educațional românesc se derulează cu dificultăți, pe un drum sinuos, cu salturi inegale, căderi și reveniri spectaculoase.

Pentru elaborarea unor noi programe s-au constituit grupuri de lucru formate din profesori selectați, pe baze mai mult sau mai puțin arbitrare, din toată țara. Selecția nu putea fi decât arbitrară atâta vreme cât în sistem nu exista nici un fel de logistică a organizării de grupuri la nivel național, a căror activitate să se finalizeze cu un produs. Așadar, procesul reconstrucției curriculare a început de jos și a implicat numeroși profesori din sistem, care treptat s-au profesionalizat într-o meserie care, în alte țări, este recunoscută ca atare, ca profesiune menționată în nomenclatorul ocupațional – cea de dezvoltator/ conceptor/ proiectant de curriculum – având de altfel un statut profesional important. Activitatea grupurilor de lucru a interferat, uneori în consens, de multe ori conflictual, cu arbitrii democrației populare: comisiile naționale pe discipline. Aceste comisii, alcătuite pe criteriul reprezentativității la nivelul fiecărui județ cuprindeau între 40 și 60 de membri și aveau sarcina, ca organisme ale ministerului cu reprezentativitate teritorială, de a da girul programelor școlare.

În cadrul **Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar (RO-3724)**, cofinanțat de Guvernul României și de Banca Mondială, componenta **Curriculum** a funcționat în subordinea Ministerul Învățământului/MEN, fiind coordonată până în aprilie 1997 de **Consiliul Național pentru Curriculum și Formarea profesorilor**, iar după această dată de **Consiliul Național pentru Curriculum**. Până în 1997 în cadrul componentei au funcționat ca structuri manageriale operative **comisiile de coordonare pentru: învățământ primar, discipline științifice și discipline umaniste**, având ca principală funcție asigurarea coerenței între produsele realizate de grupurile de lucru subordonate – vezi Anexa 1).

Legea învățământului nr. 84/1995 republicată cu modificările și completările ulterioare (1997) instituie, prin Art. 128, **Consiliul Național pentru Curriculum** ca organism responsabil pentru coordonarea și avizarea planurilor-cadru de învățământ și a programelor elaborate de comisiile naționale de specialitate.

“(1) Planurile-cadru de învățământ și programele școlare pentru învățământul preuniversitar se elaborează de comisiile naționale de specialitate, fiind coordonate și

³ La acest model fac apel de cele mai multe ori, persoane din sistem, atunci când se referă la bunele tradiții ale învățământului românesc, și nu la modelul învățământului interbelic.

⁴ Reminiscenta se manifestă și astăzi, când cerem ca academicienii să certifice programele școlare; academicienii pot certifica politici educaționale, strategia generală în evoluția unei discipline, mai puțin traseul pedagogic al acesteia.

avizate de Consiliul Național pentru Curriculum, și se aprobă de către ministrul educației naționale” (Legea învățământului nr. 84/1995 republicată, Titlul III, Capitolul I, Art. 128)”.

3.2. Etape ale schimbării în perioada 1990-1997

3.2.1. Caracteristici ale fiecărei etape

În linii generale, după 1990, într-o societate care își găsește cu greu ritmul și cadența, s-au conturat următoarele etape ale reformei curriculare, fiecare dintre ele prezentând o progresie evidentă față de cea precedentă.

◆ 1990-1992

Câteva modificări în sistemul educațional s-au derulat sub semnul iminenței, fără un plan structurat strategic. Acestea au vizat:

- reducerea pragului de școlaritate obligatorie de la 10 clase la 8 clase;
- modificări succesive punctuale în planuri de învățământ și programe fără a asigura corelațiile necesare, fără o expertiză a situației și fără o analiză competentă a consecințelor (de exemplu, introducerea, din 1991, a unei limbi moderne în clasa a II-a, în absența programelor, a manualelor și a profesorilor calificați);
- exodul cadrelor didactice calificate către anumite tipuri de școli sau zone geografice (școli și licee de elită, mediul urban)
- reducerea săptămânii de lucru în învățământ – de la 6 la 5 zile
- eliminarea uniformei etc.

◆ 1992-1995:

Au fost vizate următoarele aspecte:

- elaborarea unor texte preliminare de curriculum de către specialiști ai Institutului de Științe ale Educației;
- adoptarea modelului „rațional” al elaborării curriculum-ului, fapt care a accentuat rolul obiectivelor în selectarea elementelor de conținut și în asigurarea coerenței (verticale și orizontale) a curriculum-ului.

◆ 1995-1996:

O primă schimbare în ceea ce privește curriculum-ul la nivelul învățământului primar, este intrarea în vigoare în 1995 a unui nou plan de învățământ, ce prevedea ca modificări:

- introducerea unei subcomponente integrative a limbii române, intitulată comunicare, în clasele I-IV;
- introducerea unei noi discipline de studiu – “Științe”, începând cu clasa a II-a;
- introducerea disciplinei “Educație civică”, începând cu clasa a III-a;
- introducerea unei limbi străine începând cu clasa a II-a.

De asemenea, au fost elaborate și aprobate noile “programe analitice” pentru clasele I - a IV-a și s-au introdus manuale alternative după cum urmează: 1995-1996 – clasa I; 1996-1997 – clasa a II-a; 1997-1998 – clasa a III-a; 1998-1999 – clasa a IV-a.

Selecția manualelor aprobate pentru a fi distribuite gratuit școlilor a avut loc, *începând cu manualele clasei a II-a*, pe bază de concurs.

În același timp, s-a continuat cu:

- elaborarea programelor școlare pentru gimnaziu de către structurile operaționale ale proiectului de reformă;

- elementele de concepție noi sunt **activitățile de învățare**, cu rol în orientarea demersului didactic spre centrarea pe elev.

◆ 1996-1997:

Apare ca o etapă nouă în dezvoltarea curriculum-ului, caracterizată prin susținerea necesității de a avea în cadrul curriculumului două componente: „**curriculum nucleu**” și „**curriculum la decizia școlii**”.

Strategia urmărită a vizat două tipuri de demersuri: *revizuirea și optimizarea*

În acest sens, s-a avut în vedere:

- **analiza detaliată și revizuirea**, până la finele anului 1998, a curriculumului pentru **învățământul primar**, prin:
 - eliminarea unor inconsecvențe științifice (pedagogice și de specialitate);
 - asigurarea unei coerențe („verticale”) a acestor curricula cu acelea din gimnaziu, deja elaborate (pentru clasele a V-a și a VI-a);
 - asigurarea coerenței „orizontale” dintre diversele curricula pe discipline.

Aceste revizuiuri au avut și scopul de a identifica o structură optimă a programelor școlare, care să permită o descriere în aceeași cheie pentru toate disciplinele, indiferent de specificul lor.

- analiza curriculumului pentru învățământul gimnazial și realizarea unor corectări, prin:
 - asigurarea unei mai mari coerențe inter- și transdisciplinare dintre curricula diverselor discipline;
 - degajarea materiei.

Programele clasei a VII-a au fost elaborate în viziunea promovată de noul *Consiliu Național pentru Curriculum*, începând din aprilie 1997, ele fiind aprobate prin Ordin al ministrului în decembrie 1997.

3.2.2. Disfuncții caracteristice perioadei 1990-1997

Obiectivele reformei curriculare, stabilite încă de la începutul anilor '90, văzând **proiectarea, dezvoltarea, validarea, implementarea și revizuirea progresivă a noului curriculum** s-au realizat doar parțial în anii 1990-1997. Acest fapt s-a datorat acțiunii conjugate a următoarelor disfuncții:

- inexistența unei voințe politice a schimbării. (Încă din 1993, prin Componenta Curriculum a fost stabilită o strategie generală, cuprinzând acțiuni pe termen scurt, mediu și lung⁵. Strategia a fost conturată, însă, mai degrabă, la nivelul activităților tehnice de dezvoltare curriculară, ea având mai puțin ecou la nivelul factorilor de decizie. Slaba implicare a nivelului decizional nu a întârziat să-și arate efectele.)
- lipsa de mediatizare a programului de reformă;
- lipsa acțiunilor de pregătire a cadrelor didactice pentru a recepta reforma în cunoștință de cauză. Chiar dacă astfel de acțiuni au avut loc sporadic, ele nu au generat un cadru funcțional de diseminare. Aici, proiectul de reformă și instabilitatea deciziei la vârf au impus un ritm care nu a ținut cont de posibilitățile locale reale de conceptualizare a reformei.
- insuficienta mediatizare a noilor programe școlare înainte de lansarea manualelor la nivelul întregii populații școlare. În aceste condiții, apar ca reacții firești întrebări de tipul: “S-au schimbat manualele ca să avem trei în loc de unul și poze colorate?” sau “De ce nu s-a făcut mai întâi reformă și pe urmă să se schimbe manualele?”
- lipsa unei interdependențe între componentele reformei; curriculum - formare și perfecționare – evaluare – management – descentralizare.

Schimbările introduse de Planul de învățământ propus pentru școala primară în 1995, rămân, în lipsa argumentărilor conceptuale, sub semnul arbitrarului.

⁵ A se vedea articolul *Către un calendar al reformei conținuturilor*, apărut în *Tribuna Învățământului* în 1993, pe atunci revista de specialitate a Ministerului, preluat formal ca document de politici educaționale, dar fără ca acesta să se transforme într-un program de acțiune.

În ceea ce privește programele, în ciuda declarațiilor de intenții din notele de prezentare, acestea rămân în continuare centrate pe conținuturi și nu pe obiective, iar *nivelul de detaliere a temelor impune menținerea atenției învățătorului către transmiterea de informații și nu către formarea de capacități/competențe*.

Insuficient corelate atât orizontal – în cadrul aceleiași clase (an școlar), cât și vertical (vizând evoluția disciplinei din clasa I la a IV-a), aceste programe nu permit o bună articulare cu segmentul preșcolar, nici cu cel gimnazial.

Formulările majorității obiectivelor se mențin în zona declarativă, neputând fi nici transpuse în “finte de atins”, nici evaluate.

De asemenea, unele dintre aceste programe se prezintă ca o aglutinare de informații diverse, care nu oferă învățătorilor o perspectivă sau o sinteză coerentă a unui domeniu (obiect de învățământ) care trebuie predat în școală (în special la disciplinele nou introduse).

Rămân în continuare manifeste:

- tendința explicit afirmată a factorului de decizie de a realiza, nu un **Curriculum Național**, unitar și coerent, în care parcursul școlar să fie sistemic, iar disciplinele să relaționeze firesc ci, mai degrabă, o colecție de **programe școlare pe discipline**, relativ independente și izolate unele de altele, rezultante ale opțiunii diverselor grupuri de conceptori de curriculum⁶;
- ruptura conceptuală (pedagogică și didactică) între documentele curriculare de la învățământul primar și cele de gimnaziu din motivele menționate anterior.

Începerea elaborării programelor pentru liceu, fără nici o discuție de principiu privind politica educațională relativă la acest segment și realizarea – în 1996 – a primei versiuni a programelor pentru clasa a IX-a într-o „viziune” care variază de la disciplină la disciplină a determinat *Consiliul Național pentru Curriculum* să reia aceste programe într-o viziune unitară, dar să și ceară factorului de decizie clarificarea politicii viitoare a liceului (a se vedea masa rotundă „Liceul românesc Încotro?”);

Disfuncțiile la care ne referim au fost cauzate, printre altele, de următoarele aspecte:

- (a) lipsa unei coordonări ferme – de către organele abilitate în acest sens⁷ – a activității de elaborare desfășurate la diverse niveluri, aceasta având loc, de cele mai multe ori, conform viziunii personale a coordonatorilor grupurilor de lucru;
- (b) lipsa oricărui sistem serios de formare inițială și continuă în calitate de **conceptori/proiectanți de curriculum** a celor implicați în realizarea curriculum-ului; lipsa aproape totală a unor seminarii și întâlniri ale conceptorilor de curriculum, în cadrul cărora aceștia să fi avut ocazia să se pună de acord în legătură cu diverse aspecte ale procesului;
- (c) presiunea exercitată, în cadrul grupurilor de conceptori de curriculum, asupra celor câțiva specialiști în dezvoltarea curriculară, de fapt cercetători proveniți din ISE, din partea celorlalți membri ai structurilor, cu o formație și un interes excesiv centrate pe disciplină;
- (d) incompatibilitatea **managerială** și **conceptuală** între cei care **elaborau** propriu-zis curricula pe discipline în cadrul Proiectului cofinanțat de Guvernul României și Banca Mondială (Grupurile de lucru, Comisiile de coordonare, Consiliul Național pentru Curriculum – CNC) și cei care **aprobau** aceste curricula (Președintele, respectiv membrii – de regulă, exagerat de mulți) – ai Comisiilor naționale pe discipline)⁸.

Diagnoza opinională, întreprinsă în 1997 reliefează în special următoarele două aspecte privind programele:

- sunt supraîncărcate;

⁶ Probabil că, în acest sens, insistența conducerii de până în 1996 a Ministrului Învățământului de a păstra ca titlu al acestor documente denumirea de **Programe analitice**, deși în cazul gimnaziului ele erau – în mod evident – curricula, nu a fost întâmplătoare.

⁷ Până în decembrie 1996, Consiliul Național de Curriculum era coordonat de Directorul General al Direcției Învățământului Preuniversitar.

⁸ Deseori, aceste foruri nu aveau nici cea mai vagă idee de concepția în virtutea căreia au fost elaborate curricula sau de faptul că acestea au fost realizate într-o cheie unitară pentru un ansamblu de discipline; în acest fel, curricula, elaborate de Comisiile de coordonare sau de CNC într-un pachet coerent la nivel interdisciplinar, ieșeau de la Comisiile naționale „refăcute” într-o viziune din nou disciplinară, uneori substanțial diferită de cea propusă inițial.

- sunt greu de transpus în practică.

În privința manualelor se semnalează:

- unele manuale aprobate prin concurs sunt sub nivelul calitativ al manualului unic anterior;
- unele manuale conțin un nivel de solicitări inferior posibilităților vârstei și cerințelor programei;
- unele manuale nu respectă programa pe baza căreia au fost elaborate.

În toată această perioadă (1989-1997), în contextul general al acțiunii unor factori contradictorii, dincolo de reformă, sistemul de învățământ, școala ca sistem social, continuă să fie într-un proces de involuție, manifestat prin:

- scăderea motivației elevilor pentru învățare;
- scăderea preocupărilor de formare și autoformare a cadrelor didactice;
- scăderea sistemului de valori în care școala avea un rol central pentru evoluția socială a individului (noua dinamică socială oferă exemple numeroase în care nu școala este cheia reușitei);
- tendințe mai pronunțate de abandon școlar;
- degradarea bazei tehnico-materiale etc.

Cauze și factori favorizanți ai acestui fenomen sunt ușor de identificat:

- lipsa stimulării motivației prin programe, manuale și metode didactice adecvate (fenomenul era ușor de anticipat);
- excesiva imobilitate a factorilor de decizie (minister, inspectorate), cu două aspecte: frica de a lua decizii pe de o parte și incapacitatea de a gândi și acționa în spiritul reformei, pe de altă parte;
- instabilitatea structurilor de decizie, ceea ce împiedică o strategie pe termen lung.

În aceste condiții, se manifestă o profundă rezistență la schimbare, vizibilă, între altele, prin:

- persistența vechilor metode de predare și evaluare;
- opțiunea preferențială a cadrelor didactice pentru manualele de tip clasic.

3.3. Reforma accelerată 1997-2000

3.3.1. Analiza situației

Legea învățământului nr. 84/1995 a consfințit formula sistemului de învățământ de 4+4+4:

- primii patru ani (clasele I-IV) – învățământ primar;
- următorii patru ani (clasele V-VIII) – învățământ gimnazial, ultimul nivel al învățământului general și obligatoriu de opt clase și primul nivel al secundarului;
- ultimii patru sau cinci ani (clasele IX-XII / IX-XIII) – învățământ liceal, nivelul superior al secundarului, care se încheie cu examen de bacalaureat.

Conform legii, durata învățământului general și obligatoriu în România este de opt ani. Studiile gimnaziale se încheie cu examen de capacitate, după care elevii se pot orienta către liceu sau către o școală profesională (o perioadă a funcționat și așa-numita școală complementară, în care învățau până la vârsta de 15-16 ani elevii care nu intrau la liceu sau în școli profesionale). Reforma învățământului profesional și tehnic este realizată pe baza unui împrumut nereturnabil al Uniunii Europene, acordat României prin intermediul programului PHARE-VET: 75 de școli au aplicat în sistem pilot noile curricula pentru învățământul profesional și tehnic, care a fost apoi extins la totalitatea unităților școlare din rețeaua învățământului profesional și tehnic. În cadrul Programului PHARE-VET au fost operate numeroase schimbări atât la nivelul programelor școlare, cât și la nivelul planului de învățământ.

Toate programele școlare elaborate în cadrul Proiectului de reformă au fost racordate la Planul de învățământ aprobat în 1994, republicat și aplicat în sistem începând cu 1995, fără însă ca acest plan să fie el însuși reformat în mod profund.

Intrarea în școală a noilor programe școlare și manuale alternative s-a dovedit a fi dificilă, deoarece ea nu a fost însoțită și sprijinită de:

- formarea profesorilor / abilitarea lor curriculară, în raport cu noul curriculum oficial; de asemenea, aceștia nu au fost deloc formați sau prea puțin formați pentru a putea induce o nouă calitate la nivelul **curriculum-ului efectiv** (rezultat din interacțiunile elevi-profesori, elevi-elevi la clasă);
- reforma sistemului de evaluare; în continuare, evaluarea este în România mai curând sumativă decât formativă, mai curând de produs decât de proces, mai curând centrată pe valorizarea capacităților intelectuale inferioare (memorizare, reproducere), decât a acelor de nivel superior (capacitatea de analiză, sinteză, comparație, rezolvare de probleme – aplicare în situații noi a cunoștințelor și a competențelor dobândite etc.);
- reforma management-ului școlar; conducerea sistemului de învățământ, la diferite paliere, este în continuare una centralistă, în beneficiul profesorilor și nu în acela al elevilor;
- reforma standardelor ocupaționale; nu sunt încă definite corespunzător, ca profesioniști, ocupațiile de profesor, învățător, formator.

O reformă profundă și reală a sistemului de învățământ preuniversitar nu putea eluda chestiunea planului de învățământ, ca document reglator de bază. Principalele reproșuri la adresa planului de învățământ din sistemul preuniversitar românesc de până în 1997 sunt:

- planul de învățământ este conceput din perspectiva profesorilor și din cea a domeniilor academice, nu din perspectiva elevilor și a nevoilor de formare pe care aceștia le au la vârsta școlarității;
- planul de învățământ contribuie la încărcarea programului școlar al elevilor, deoarece structura disciplinelor de dinainte de 1989, raportată la șase zile lucrătoare, a fost păstrată (în unele cazuri au apărut chiar mai multe ore și discipline) și raportată la doar cinci zile lucrătoare;
- prin structura sa aproape exclusiv disciplinară, planul de învățământ face loc unui mare număr de repetiții și paralelisme, facilitând o învățare academică, livrescă, în dauna unui contact benefic al elevilor cu lumea în care trăiesc;
- așa cum era structurat, planul de învățământ nu permitea soluții flexibile, care să asigure adaptarea învățării la specificul unei anumite comunități, sau la specificul unui colectiv de elevi;
- planul de învățământ era conceput centralist, de așa manieră încât toate școlile de același nivel din țară aveau de realizat același program școlar, variat doar prin intermediul orarului;
- structurarea disciplinar-academică a planului avea drept consecință o supradimensionare a cerințelor formale ale școlii față de elevi, exprimate prin programele școlare, în multe cazuri, uriașe ca încărcătură conceptuală, în raport cu nivelul de vârstă. Din această cauză, în afara orelor de predare / învățare cuprinse în planul de învățământ, elevii erau în situația de a petrece acasă încă multe ore lucrând pentru școală, consecința fiind că bugetul de timp dedicat zilnic școlii era de fapt de cel puțin două ori mai mare decât apărea el scriptic în textul planului⁹.

3.3.2. Elaborarea și lansarea Curriculumului Național

Disfuncțiile prezentate s-au dorit a fi corectate prin lansarea următoarelor **direcții strategice**, stabilite după aprilie 1997 de noul *Consiliu Național pentru Curriculum*:

- Elaborarea unui **Curriculum Național** coerent, în măsură să descrie ansamblul complex al experiențelor de învățare pe care școala românească le va oferi în viitorul apropiat unor tineri care urmează să intre în viața socială în primii ani ai mileniului III;
- Dezvoltarea și implementarea unei strategii clare de dezvoltare curriculară pe termen scurt, mediu și lung; elaborarea unei metodologii coerente și flexibile pentru proiectarea, dezvoltarea, implementarea, evaluarea și revizuirea progresivă a noului curriculum;

⁹ Inerția sistemului și intervalul foarte scurt de timp alocat implementării au drept consecință manifestarea unor deficiențe de acest tip, probabil și astăzi, la 3 ani de la intrarea în școală a noilor planuri-cadru.

- Formarea unor resurse umane și manageriale care să asigure în viitor **profesionalizarea proceselor de dezvoltare curriculară**.

3.3.2.1. Componente ale Curriculumului național

Componenta reglatoare a curriculumului cuprinde:

- **reperele, criteriile, dominantele și principiile subiacente Curriculumului Național**, în măsură să pună în evidență liniile de forță ale sistemului curricular, clarificând trăsăturile fundamentale ale subcomponentelor acestuia;
- **profilul de formare**, apt să descrie ce anume se dorește a fi atins de către fiecare elev la sfârșitul învățământului obligatoriu;
- **obiectivele cadru** - organizate pe arii curriculare, elaborate cu scopul de a circumscrie ansamblul de capacități, cunoștințe și atitudini vizate de diverse grupuri de discipline, considerate – de această dată – într-o manieră integrată.

În elaborarea Curriculumului național au fost avute în vedere următoarele **repere de construire**:

- raportarea la **dinamica și la nevoile actuale**, dar mai ales **la finalitățile de perspectivă** ale sistemului românesc de învățământ, generate – evident – de mutațiile societății și formulate mai mult sau mai puțin explicit în unele documente de politică educațională;
- raportarea la **tendențele generale de evoluție și la standardele internaționale** unanim acceptate în domeniul reformelor curriculare;
- raportarea la acele **tradiții** ale sistemului nostru de învățământ care se dovedesc **pertinente** din punctul de vedere al reformei în curs.

Dintre **criteriile** avute în vedere în realizarea noului curriculum, criteriile generate de **dinamica specifică** a societății prezente, cele mai importante au fost:

- nivelul, varietatea și complexitatea necesităților educaționale ale elevilor;
- ritmul multiplicării permanente a domeniilor cunoașterii;
- exigențele formării personalității elevului într-o lume în evoluție dinamică.

În aceeași ordine de idei, în funcție de elementele esențiale ale reformei învățământului din țara noastră, **standardele de sistem** care au guvernat elaborarea noului curriculum au fost, în esență, următoarele:

- **adecvarea curriculum-ului**, în ansamblul său, la contextul socio-cultural național și internațional actual;
- **permeabilitatea** curriculumului național față de evoluțiile actuale înregistrate pe plan internațional;
- **coerența**, manifestată atât la nivelul relației dintre curriculum și finalitățile sistemului de învățământ, cât și la nivelul diferitelor componente intrinseci ale curriculumului;
- **pertinența** curriculum-ului în ceea ce privește formularea obiectivelor educaționale, precum și a opțiunilor cu privire la ariile curriculare (și la ansamblurile de conținuturi);
- **articularea optimă** – în plan orizontal și vertical – a fazelor **procesului curricular**.

3.3.2.2. Noile Planuri-cadru de învățământ – principii și dominante

Noua viziune curriculară a apărut ca o necesitate cu atât mai mult cu cât, din păcate, în toți acești ani, reforma sistemului preuniversitar nu a fost bazată pe o regândire profundă a finalităților treptelor sistemului de învățământ și pe **o reformă structurală a planului de învățământ**, ca document reglator principal al Curriculum-ului Național.

Construcția planurilor-cadru a vizat următoarele dominante:

- Elaborarea planurilor-cadru pe baza analizei disfuncțiilor planului în uz, a priorităților de viitor ale educației din România, precum și a celor mai recente evoluții în domeniu pe plan internațional;
- Derivarea planului-cadru dintr-un ansamblu clar și coerent de principii de politică educațională și a unora de generare intrinsecă;

- Desemnarea celor șapte arii curriculare, cu rol în asigurarea coerenței inter- și transdisciplinare a sistemului:
 - Limbă și comunicare
 - Matematică și științe
 - Om și societate
 - Arte
 - Sport
 - Tehnologii
 - Consiliere și orientare
- Instituirea unor cicluri curriculare, cu rol în precizarea obiectivelor majore ale fiecărei etape școlare și în asigurarea unei treceri armonioase de la un ciclu școlar la altul, după cum urmează:
 - Ciclul achizițiilor fundamentale (grupa mare a grădiniței, clasele I – a II-a);
 - Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a – a VI-a);
 - Ciclul de observare și de orientare (clasele a VII-a – a IX-a);
 - Ciclul de aprofundare (clasele a X-a – a XII-a);
 - Ciclul de (pre)specializare (clasa a XII-a).
- Introducerea în sistem a conceptelor de *plan-cadru*, desemnat de MEN (cu un număr minim și maxim de ore pe clasă, arie curriculară și disciplină), de *schemă orară* –realizată de școală – și, în fine, de *orar propriu-zis la nivel de clasă*;
- Delimitarea unui nou raport între cele două categorii de discipline – obligatorii și opționale, aspect menit să răspundă în mai mare măsură diversității de interese și de aptitudini ale populației școlare;
- Delimitarea – în cazul fiecărei discipline – a unui trunchi comun, echivalent cu nucleul disciplinei, și a unui curriculum la decizia școlii;
- Descentralizarea deciziei cu privire la schema orară a fiecărei unități școlare, în funcție de proiectul curricular și managerial al acesteia.

3.3.3. Reforma accelerată – menționarea pașilor importanți

Prin impactul pe care principiile de gândire și de aplicare a Planului de învățământ îl au asupra întregului sistem de învățământ, reforma structurală a acestuia rămâne cheia unei reforme de succes în învățământul românesc. În toamna anului 1997, noul ministru al Educației lansa o invitație tuturor instituțiilor cu impact în învățământ (Universități, Institute de cercetare, Case ale Corpului Didactic, Inspectorate școlare etc.) de a veni cu propuneri pentru un nou plan de învățământ. Varianta considerată consistentă a fost cea a unui grup de experți ai ISE, membri ai Consiliului Național pentru Curriculum.

Un scurt inventar cronologic al activităților arată după cum urmează:

- (a) Grupul pentru realizarea planului de învățământ, format prin ordinul Ministrului din ianuarie 1998 și având drept nucleu membri ai Consiliului Național pentru Curriculum, a definitivat proiectul noului plan-cadru pentru învățământul general.
- (b) Proiectul de plan-cadru a fost dat publicității în luna aprilie 1998 și discutat pe larg în diferite instanțe politice (membrii comisiilor de învățământ din cele două camere ale Parlamentului) sau profesionale (sindicate, comisii pe discipline de învățământ, inspectori generali etc.); a fost organizată, de asemenea, informarea publicului larg, în principal prin intermediul unor seminarii promoționale mediatizate prin presa scrisă și audio-video; în urma concluziilor acestor dezbateri, noul plan-cadru a fost aprobat în iulie 1998; în contextul necesității accelerării procesului de reformă a educației, Ministerul Educației Naționale a decis aplicarea planului cadru începând cu anul școlar 1998-1999, pentru

clasele I- a V-a (vezi Anexa 2); a fost de asemenea aprobat proiectul planurilor-cadru pentru învățământul liceal; suportul teoretic al noilor planuri-cadru, precum și principalele repere ale procesului de elaborare a acestuia au fost publicate în două volume („Curriculum Național. Planul-cadru de învățământ” și „Curriculum Național. Cadru de referință pentru învățământul obligatoriu”) distribuite școlilor din țară (15 mii de exemplare).

- (c) Aplicarea în sistem a noilor planuri-cadru a însemnat pentru grupurile de lucru un efort susținut de construcție a programelor școlare în corelație cu filosofia și condiționările impuse de noile planuri. Într-un interval de timp record au fost revizuite și adaptate la cerințele planului pentru învățământul obligatoriu programele școlare pentru clasele I – a VIII-a. Programele școlare pentru învățământul primar au fost revizuite, publicate și distribuite școlilor, înainte de începerea anului școlar 1998-1999, în 15 mii de exemplare („Programe școlare pentru învățământul primar”).
- (d) În conformitate cu Ordinul Ministrului au fost revizuite (descongestionate) programele școlare realizate anterior în cadrul Proiectului de reformă; activitatea de descongestionare face parte din programul general de reformă curriculară.
- (e) Cu aceeași mare operativitate, au fost publicate în volum în 1999 programele școlare pentru clasele a V-a – a VIII-a în zece volume, grupate pe arii curriculare și ținând cont de necesarul de exemplare pentru distribuție (15.000 de exemplare pentru programele de interes general, iar programele pentru limbile străine care se predau într-un număr mic de școli – italiană, spaniolă, rusă, germană – au fost prinse într-un volum separat, multiplicat într-un tiraj economic). Toate aceste programe au fost distribuite gratuit școlilor.
- (f) Pornind de la baza conceptuală anterior formulată, au fost redactate standardele curriculare pentru învățământul primar și gimnazial pentru fiecare disciplină; acestea au fost integrate în volumele incluzând programele școlare. În paralel, au fost concepute planurile-cadru pentru liceu. Elaborarea acestor planuri a presupus o activitate intensă de documentare, atât în ceea ce privește legislația românească anterioară anilor 50, cât și sistemele de învățământ din alte țări. Ca o paranteză, menționez că au fost studiate în profunzime reformele din peste zece țări, constatându-se varietatea mare de abordări posibile și identificând dintre acestea caracteristicile generale ale vectorului de progres. Așadar, nu poate fi vorba despre preluarea – nici măcar despre adaptarea – a unui model extern, ci despre identificarea acelor elemente ce duc la progres, comune societăților contemporane în dezvoltare, și transferarea lor în curriculum. În mod surprinzător chiar, venind în contact cu documente de ultimă oră, de proveniență franceză, am constatat că, în același timp, în Franța era în derulare o reformă curriculară organizată după principii într-o mare măsură similare celor ale noului curriculum românesc. Era pentru noi confirmarea faptului că suntem angajați pe o linie de dezvoltare europeană care fructifică eficient resursele locale de competență. (A se confrunța datele de apariție a documentelor curriculare respective în cele două țări.)
- (g) Propunerile privind planurile-cadru pentru liceu au fost făcute publice în luna **mai 1998**, după care a urmat o perioadă de ample dezbateri. Comentariile și propunerile inspectorilor, profesorilor, asociațiilor profesionale au fost sintetizate și luate în considerare în variantele ulterioare. Acestea au fost din nou amendate de o echipă de profesori de diferite specialități, selectați dintre profesorii propuși de Inspectoratele școlare special în acest scop. Demersul a continuat cu o nouă serie de consultări, procesul de dezbateri publică încheindu-se în **februarie 1999**, odată cu aprobarea prin ordinul ministrului a ultimelor variante de planuri-cadru. *Aplicarea în sistem a unor noi planuri-cadru*, bazate pe o construcție conceptuală unitară a însemnat un prim pas major în realizarea coerenței reformei curriculare. (Modificările anterioare, în perioada 1990-1997, la nivelul programelor au însemnat adaptări mai mult sau mai puțin conjuncturale ale vechilor programe, atâta vreme cât planul de învățământ rămânea neschimbat.)
- (h) Măsurile de reformă curriculară au fost pe larg mediatizate în vara anului 1998; fiecare decizie semnificativă în acest domeniu a fost urmată de o conferință de presă cu participarea atât a conducerii MEN cât și a persoanelor implicate în elaborarea concepției asupra Curriculumului național; atât pentru publicul larg, cât și pentru mediul politic, au

fost organizate două seminarii promoționale organizate de firma Media Soft și urmate de o largă reflectare a discuțiilor în presa scrisă și audio-video. Reacțiile la această campanie de mediatizare din partea celor direct interesați (profesori, părinți, inspectori etc.) au fost însă foarte slabe. Acestea s-au manifestat sporadic și deviat față de intențiile inițiale, dinspre syndicate în apărarea normelor didactice, sau dinspre diferite grupuri de presiune în apărarea decupajului tradițional al disciplinelor în școală.

Asemenea reacții au continuat să se producă și chiar să se amplifice pe parcursul aplicării planului, până în momentul aprilie 2001, când s-a produs o remaniere de substanță a planurilor de învățământ abia intrate în sistem. Așadar, schimbări de o asemenea anvergură trebuie însoțite în mod necesar nu numai de mediatizare, ci și de o pregătire concentrată și de substanță a celor implicați.

- (i) Elaborarea noilor planuri-cadru a fost urmată de elaborarea, de către grupurile de lucru, a unor noi programe școlare pentru liceu. *Procesul de consultare în elaborarea programelor a devenit din ce în ce mai consistent pe măsură ce activitatea de proiectare și dezvoltare curriculară s-a profesionalizat.* Astfel, dacă programele școlare pentru clasa a IX-a au fost puse la dispoziția publicului pentru consultări și modificări în cadrul unui interval de o lună, acest interval a crescut pentru clasa a X-a, ajungând să fie de zece luni în cazul programelor școlare pentru clasele a XI-a și a XII-a.

Așadar, la final de an 2000 era conturat la nivel conceptual, prin planurile-cadru și programele școlare noi aprobate prin ordin al ministrului educației, întregul traseu școlar preuniversitar.

In acest proces de elaborare și validare a Curriculumului național au fost implicați în grupurile de lucru circa 1000 de cadre didactice, iar în Comisiile Naționale de Specialitate, circa 700 de învățători, profesori, inspectori de specialitate.

- (j) Schimbarea la nivelul programelor și al manualelor se cere dublată de o schimbare la nivel de strategii didactice, al managementului clasei, al atitudinilor etc. Dacă este posibil ca prima schimbare să se petreacă relativ repede ca urmare a unor acțiuni exterioare, cea de-a doua este mai dificilă, neliniară, cere efort, timp și implicare și este de fapt schimbarea care ține de profesor. Este vorba cu siguranță aici de un proces și nu de un eveniment. O dată înțeleasă rațiunea acestor schimbări, va apărea și o modificare la un nivel mai profund și anume acela al **valorilor, al viziunii asupra conținuturilor și a semnificației lor, al practicii didactice.** Atât aspectele obiective ale schimbării cât și percepția individuală, subiectivă a acesteia trebuie urmărite pentru conștientizarea dificultăților și a capcanelor care apar. Altfel, schimbarea va rămâne declarată, acceptată dar nu realizată. Toate aceste aspecte au fost exemplificate în mod concret prin tehnici de lucru participative în cadrul seminariilor de pregătire profesională îndidactica disciplinelor școlare, desfășurate de componenta Curriculum începând cu primăvara anului 2000. Seminariile au cuprins un număr de 2500 de profesori care predau în acel moment la clasa a IX-a, și anume, câte trei profesori din fiecare județ, pentru fiecare disciplină, profesori selectați, la nivel local, de către Inspectorate și Casele Corpului Didactic. Seria acestor seminarii de abilitare curriculară a continuat pe parcursul anului școlar 2000-2001, în același sistem de cuprindere egală a tuturor zonelor țării, acoperind toate disciplinele școlare și toate nivelurile de învățământ preuniversitar (primar, gimnaziu, liceu), implicând în total un număr de circa 7 000 de învățători, profesori, inspectori de specialitate.

3.3. 4. Probleme și disfuncții ale acestei perioade

În tot acest proces de reformă accelerată, desigur că anumite disfuncții erau inerente:

- Inexistența unei echipe stabile de conceptori de curriculum cu activitate permanentă împieteză asupra calității și continuității procesului de dezvoltare curriculară; în actuala conjunctură, conceptorii de curriculum desfășoară o dublă activitate, dezvoltarea curriculară fiind marcată de obligațiile de bază ale acestora în școli, ISE etc.
- Unele erori manageriale și instituțional-organizatorice în luarea unor decizii privitoare la elaborarea curriculum-ului la nivelul Ministerului Educației Naționale au perturbat parțial implementarea și au mărit rezistența la reformă (volum mare de documente oficiale, unele

elaborate prea succint, insuficient clarificate pentru marea masă a cadrelor didactice aflate în situația de a implementa rapid o reformă insuficient conștientizată etc.).

- Absența unei echipe tehnice (secretariat tehnic) care să asigure rezolvarea problemelor administrative ale CNC, precum și dificultăți de procurare rapidă a consumabilelor au diminuat posibilitatea CNC de a anticipa, pregăti și diminua efectele implementării pe termen scurt ale unui program de o asemenea anvergură.

4. Perspective

Schimbarea modelului de proiectare curriculară a avut ca țintă centrarea pe elev, fapt ce presupune deplasarea accentului în activitatea didactică:

- de la aspectele teoretice (“să știe că”) la aspectele practice (“să știe să”);
- de la cantitate (“cât”) la calitate (“cum”): trecerea de la un volum mare de informații la informații structurate, care să permită legături de sens;
- de la predare la învățare: profesorul nu ține un discurs, ci intermediază învățarea;
- de la evaluarea internă la evaluarea externă: elaborarea descriptorilor de performanță/criteriilor de notare de către echipe formate din specialiști în curriculum și specialiști în evaluare permite o evaluare unitară (aceeași pentru toți elevii) și individualizată (care să asigure depistarea dificultăților concrete pe care le întâmpină elevii în învățare pentru a-i putea ajuta în mod adecvat în depășirea acestora).

Pe parcursul ultimilor zece ani, reforma curriculară s-a derulat în ritmuri diferite. A început cu modificări în programele școlare și cu introducerea unor manuale noi. A continuat cu schimbările de profunzime determinate de introducerea unor noi planuri de învățământ și a unor programe școlare noi, corelate cu acestea. După zece ani de schimbări succesive variate introduse în cadrul sistemului național de învățământ, conturarea unui tablou mai clar asupra a ceea ce se petrece în realitate în procesul de implementare a noului curriculum poate da o măsură a ceea ce este de făcut în continuare.

Prilejul este oferit de faptul că, potrivit Legii învățământului, începând cu anul școlar 2003-2004, clasa a IX-a va face parte din învățământul obligatoriu. Această schimbare majoră afectează planurile de învățământ și programele școlare practic pentru toți anii de studiu. Analiza de față, ca și studiul amplu de expertiză a stării sistemului sunt o verigă a speranței că vom reuși să nu repetăm greșelile deja făcute.

Succesul procesului de reformă a învățământului preuniversitar românesc precum și susținerea efectelor acesteia pe termen lung depind în mod hotărâtor de o dezvoltare curriculară coerentă, care presupune profesionalizarea reală a autorilor de curriculum. Orice componentă a curriculum-ului (planuri-cadru, programe școlare, manuale) este rezultatul unui exercițiu colectiv, desfășurat însă sub semnul unui profesionalism specific. De aceea, a devenit necesară crearea unei instituții specializate în proiectarea, pilotarea, aplicarea și revizuirea curriculum-ului național, subordonată Ministerului Educației, instituție având următoarele atribuții:

- proiectarea și elaborarea de politici educaționale în domeniul curriculum-ului;
- realizarea de expertize cu privire la procesul de aplicare și de funcționare în sistemul de învățământ a Curriculumului național, în scopul asigurării revizuirii periodice a acestuia;
- elaborarea componentelor Curriculumului național (planuri de învățământ, programe școlare) și revizuirea periodică a acestora;
- asigurarea corelării științifice și a coerenței metodologice între curriculum și celelalte componente ale sistemului național de învățământ;
- realizarea unor suporturi metodologice necesare proceselor de aplicare și de funcționare eficientă a Curriculum-ului Național;
- elaborarea de materiale și desfășurarea de programe de formare necesare abilitării curriculare a personalului didactic;
- oferirea de consultanță pentru elaborarea, aplicarea și evaluarea materialelor curriculare proiectate la nivel local.

Consiliul Național pentru Curriculum are ca scop al activității asigurarea calității curriculum-ului național prin racordarea acestuia la standardele internaționale în domeniu pe baza unor soluții viabile venite din tradiția învățământului românesc și ținând cont de nevoile unei societăți deschise și dinamice.

Dezvoltarea de curriculum în învățământul preuniversitar, mai mult decât în alte domenii de activitate, înseamnă a fi mereu pe prag; înseamnă a construi în prezent și a privi în viitor; înseamnă a monitoriza sistemul pentru ca acesta să dea substanță reală principiilor de politică educațională, și a crea în același timp cadrul curricular optim pentru generația următoare. Pentru că totul se petrece în cadența unor generații de tineri în formare, nimic nu este repetabil, efemerul este permanent, iar responsabilitatea – uriașă.

ANEXA

Calendarul aplicării în școală a noilor planuri-cadru, programe și manuale

CLASA An școlar	ÎNVAȚAMANT OBLIGATORIU								ÎNVAȚAMANT NEOBLIGATORIU			
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
1995-1996	¶ T											
1996-1997	¶ T	¶ T										
1997-1998	¶ T	¶ T	¶ T		¶ T							
1998-1999	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T						
1999-2000	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶ T	* ¶ T	* ¶¶ T			
2000-2001	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T		
2001-2002	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	
2002-2003	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* R¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T
2003-2004	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* R¶ T	* R¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T	* ¶¶ T
	ÎNVĂȚĂMÂNT				GIMNAZIU				LICEU			

* - Noi planuri-cadru

¶ - Programe revizuite în regim de necesitate

¶¶ - Programe noi, dezvoltate în concordanță cu noile planuri-cadru

R¶ - Programe revizuite în concordanță cu Legea învățământului

T - Noi manuale

| - Manuale noi, elaborate după ultimele programe în uz

© CNC