

MINISTERUL EDUCAȚIEI

CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE

REPERE METODOLOGICE  
PENTRU APLICAREA  
CURRICULUMULUI  
la  
CLASA A XI-A  
începând cu anul școlar  
2023-2024  
LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ  
-învățământ liceal și profesional-

București, 2023

## CUPRINS

UNU și cu UNU fac doi...fac NOI .....	3
Secțiunea I .....	5
Secțiunea II .....	34
În loc de epilog .....	83
Bibliografie.....	84
Colectivul de autori.....	86

## UNU și cu UNU fac doi...fac NOI

Ca actori în mediul educațional, ne ghidăm adesea după repere precum viziunea asupra școlii sau a demersului didactic, proiectarea activității, competențe valorificate sau urmărite. Ca profesori, avem în vedere capacitatea de adaptare, îndeosebi la nivelul mijloacelor și strategiilor didactice, ne așteptăm la predictibilitate, logică la nivelul politicilor educaționale și curriculare, consecvență în acțiunea orientată spre finalitățile specifice. Ca profesori de limba și literatura română, cultivăm la elevii noștri valori și atitudini, coerența la nivelul limbajului și al gândirii, capacitatea de exprimare și cea de raportare critică și pertinentă la diverse acte de limbaj sau creații literar-artistice. Luând pe rând fiecare dintre planurile menționate până acum în această parte introductivă, unul câte unul, am putea reține câteva cuvinte-cheie care ne-au îndrumat în realizarea acestui document, fiindu-ne...repere în elaborarea acestor REPERE METODOLOGICE drept continuare logică a demersului inițiat în urmă cu doi ani, în sprijinul colegilor noștri care predau disciplina limba și literatura română la clasele de liceu, elevilor care au beneficiat de un nou curriculum național pentru învățământul primar și pentru cel gimnazial, implementate începând din 2013, respectiv din 2017. În 2021 au fost elaborate *Reperete metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a în anul școlar 2021-2022*, iar în anul următor cele pentru aplicarea curriculumului la clasa a X-a în anul școlar 2022-2023, având rolul de a contracara posibile discontinuități între achizițiile învățării la finalul ciclului gimnazial și cele proiectate pentru ciclul inferior al liceului.

Și am ajuns astfel la ciclul superior al liceului, respectiv la clasa a XI-a. Dacă am alege drept pretext al prezentei secvențe numărul 11, te-am provoca să identifici posibile valențe sugestive ale acestuia, în context. Cifra UNU dublată, fiecare element având existența sa, statutul său. O cifră ce sugerează unicitatea și întâietatea, dar care, iată, poate fi multiplicată, constituind adăugare. Sau vedem două cifre identice care, alăturate, capătă o valoare mai mare.

Se folosește adesea, îndeosebi în comunicarea colocvială, expresia „unu și cu unu fac doi” atunci când se intenționează transmiterea unui mesaj clar, definiția din Dicționarul Explicativ al Limbii Române fiind „fără vorbă multă, fără să mai încapă discuție”. În stilul cu

care te-am obișnuit, probabil, de la celelalte ediții ale *Reperelor metodologice*, îți propunem și noi un mesaj lipsit de echivoc.

Sub semnul lui 11, ne-am construit aceste repere, alegând să valorificăm experiențe didactice tot UNA și UNA, ale unor colegi profesori, tot UNU și UNU. Nu avem în vedere orgoliul profesional, ci experiența didactică și cea metodico-științifică probate în timp. Deși toți profesori de limba și literatura română, fiecare are propria experiență și propria viziune reflectate în propria abordare a reperelor metodologice propuse. Nu suntem deținătorii unui adevăr unic, nu pledăm pentru o unică variantă de abordare a activităților de învățare, de punere în valoare a conținuturilor științifice, prin urmare, dacă vei citi cu atenție materialul nostru, vei putea observa cum sunt propuse și abordări diferite ale aceluiași aspect. Vei vedea cum fiecare profesor-autor se alătură celorlalți din grupul de lucru cu intenția de a împărtăși viziunea proprie, dar evidențiind și elementele comune, aducând, astfel, plus-valoare. Fiindcă UNU și cu UNU înseamnă .....

.....

..... (e rândul tău să completezi).

## Secțiunea I

# PREMISE PENTRU APLICAREA CURRICULUMULUI LA CLASA A XI-A ÎNCEPÂND CU ANUL ȘCOLAR 2023-2024

## CE TREBUIE SĂ ȘTII

Pentru anul școlar 2023-2024, procesul de predare-învățare-evaluare la *limba și literatura română* pentru clasa a XI-a are drept documente de referință:

- planurile-cadru în vigoare:
  - pentru învățământul LICEAL, aprobate prin O.M.E.C.I. nr. 3410, 3411/2009, respectiv prin O.M.E.C.T.S. nr. 3641/2011 și 5347/2011;
  - pentru învățământul PROFESIONAL, aprobate prin O.M.E.N. nr. 3152/2014 și nr. 3218/2014;
- programa școlară în vigoare, Anexa nr. 1 la O.M.E.C. nr. 3252/13.02.2006 – Limba și literatura română, clasa a XI-a, ciclul superior al liceului.

Potrivit precizărilor din anexa nr. 1 a O.M.E.N. nr. 4437/2014, la clasa a XI-a în **învățământul profesional de stat cu durata de 3 ani**, se aplică programa școlară de Limba și literatura română, clasa a X-a, aprobată prin O.M.E.C.I. nr. 5.099/2009, cu următoarele observații: 1. În clasa a XI-a se studiază minimum 5 texte literare: un text dramatic care să ilustreze comedia ca specie literară și 4 texte poetice care să ilustreze aspecte specifice și diferite ale genului și ale evoluției acestuia: poezie epică, poezie lirică; instanțele comunicării în textele poetice; sugestie și ambiguitate; diversitate prozodică etc. 2. Pentru competența generală 2 (Folosirea instrumentelor de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare) se vor avea în vedere competențele specifice 2.2, 2.3 și 2.4.

**A. Există diferențe în concepția programei de gimnaziu și a programei de clasa a XI-a, la nivelul documentelor luate în considerare.**

Elevii care vor începe clasa a XI-a în anul școlar 2023-2024 au parcurs programa școlară pentru disciplina limba și literatura română pentru clasele a V-a – a VIII-a, aprobată prin OMEN nr. 3393/28.02.2017, programa pentru limba și literatura română, clasa a IX-a, ciclul inferior al liceului, aprobată prin OMECI nr. 5099/09.09.2009 (prin aplicarea sugestiilor din lucrarea *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a în anul școlar 2021-2022, limba și literatura română*, elaborată sub egida ME și CNPEE) și programa pentru clasa a X-a, ciclul inferior al liceului, aprobată prin O.M.E.C.I. nr. 5099/09.09.2009, valabilă și în învățământul profesional, cu precizările din anexa nr. 1 a O.M.E.N. nr. 4437/2014 (prin aplicarea sugestiilor din lucrarea *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a X-a în anul școlar 2022-2023, limba și literatura română*, elaborată sub egida ME și CNPEE).

În elaborarea programei de gimnaziu, s-au avut în vedere, pe lângă *Recomandarea Parlamentului European vizând competențele-cheie (Key Competences for Lifelong Learning – a European Reference Framework, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006*, în *Official Journal of the EU*, 30 dec. 2006) și următoarele documente, care nu existau în momentul elaborării programelor pentru ciclul inferior, respectiv superior al liceului:

- *Documentul de fundamentare a noului plan-cadru pentru gimnaziu (2016)*;
- *Cadrul european pentru studiul literaturii în învățământul secundar (LiFT-2 - Literary Framework for Teachers)*;
- *Portofoliul european al limbilor (The European Language Portfolio)*.

Dacă s-a realizat o armonizare a programei școlare pentru clasa a IX-a și a X-a cu programa școlară pentru gimnaziu, este necesară continuarea acestui proces și în privința programei pentru clasa a XI-a.



Accesează lucrarea *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a în anul școlar 2021-2022, limba și literatura română*.

### **B. În momentul elaborării programei pentru clasa a XI-a, Legea educației naționale nu era în vigoare.**

Programa de limba și literatura română pentru gimnaziu respectă prevederea art. 2, alin. 3 din Legea educației naționale nr. 1/5 ianuarie 2011, cu modificările și completările ulterioare, conform căreia: *Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală. În momentul elaborării și în acela al revizuirii programei pentru clasa a XI-a, Legea educației naționale nu era în vigoare. Prin urmare, prevederea art. 2, alin. 3 din LEN conduce la reformularea rolului pe care îl are studiul limbii și literaturii române în liceu, în conformitate cu idealul educațional asumat prin document.*

### **C. Disciplina limba și literatura română conduce la dezvoltarea competențelor-cheie.**

Competențele-cheie dezvoltate în gimnaziu, la disciplina limba și literatura română, în principal, sunt:

- *comunicarea în limba maternă*;
- *sensibilizare și exprimare culturală*.

Elevii care încep clasa a XI-a în anul școlar 2023 – 2024 au structurate/ar trebui să aibă structurate competențele de *comunicare în limba maternă* (limba și literatura română) și de

sensibilizare și exprimare culturală, conform documentului intitulat *Profilul de formare al absolventului*, elaborat de Institutul de Științe ale Educației (ISE).



**Ar trebui să ai în vedere dezvoltarea  
în continuare a acestor două  
competențe-cheie.**

**D. Obiectivele disciplinei limba și literatura română se regăsesc în construirea profilului de formare al absolventului de clasa a XII-a.**

Disciplina limba și literatura română vizează construirea profilului de formare al absolventului de clasa a XII-a, având ca obiectiv atingerea unui nivel intermediar de deținere a competențelor-cheie.

Ce reprezintă profilul de formare al absolventului diferitelor niveluri de studiu? Componentă reglatoare a Curriculumului național, profilul de formare al absolventului descrie așteptările față de elevi la sfârșitul unui ciclu de învățământ, prin raportare la cerințele exprimate în Legea educației naționale, în alte documente de politică educațională, în studiile de specialitate, dar și la finalitățile învățământului și la caracteristicile de dezvoltare ale elevilor.



Accesează *Profilul de formare al absolventului*, elaborat de Institutul de Științe ale Educației.

În tabelul care urmează, am selectat comportamentele așteptate la finalul clasei a VIII-a, de la absolvenții de gimnaziu, la finalul clasei a X-a, de la absolvenții ciclului inferior al liceului și la finalul clasei a XII-a, de la absolvenții ciclului superior al liceului, vizate de cele două competențe-cheie.

Competența-cheie vizată	Profilul de formare al absolventului de clasa a VIII-a	Profilul de formare al absolventului de clasa a X-a	Profilul de formare al absolventului de clasa a XII-a
Comunicare în limba maternă	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Căutarea, colectarea, procesarea de informații și receptarea de opinii, idei, sentimente într-o varietate de mesaje ascultate/texte citite</li> <li>• Exprimarea unor informații, opinii, idei, sentimente, în mesaje orale sau scrise, prin adaptarea la situația de comunicare</li> <li>• Participarea la interacțiuni verbale în diverse contexte școlare și extrașcolare, în cadrul unui dialog proactiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Receptarea și interpretarea de informații, date, opinii, concepte, idei, sentimente în contexte școlare, extrașcolare, profesionale</li> <li>• Exprimarea de opinii, idei, sentimente în contexte școlare, extrașcolare, profesionale</li> <li>• Participarea constructivă la interacțiuni verbale în diverse contexte școlare, extrașcolare, profesionale, conștientizând impactul limbajului asupra celorlalți</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingerea și interpretarea unei varietăți de texte și mesaje receptate în diverse situații de comunicare, inclusiv în contexte imprevizibile, formale și non-formale</li> <li>• Aprecierea calității estetice a textelor receptate</li> <li>• Exprimarea de opinii, idei, sentimente, argumente, contraargumente într-o varietate de contexte, inclusiv profesionale, formulând o diversitate de mesaje și texte</li> <li>• Participarea responsabilă și creativă la o diversitate de interacțiuni în contexte, variate inclusiv profesionale și sociale, prin respectarea unor convenții de comunicare</li> </ul>



<p>Sensibilizare și exprimare culturală</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecierea unor elemente definitorii ale contextului cultural local și ale patrimoniului național și universal</li> <li>• Realizarea de lucrări creative folosind diverse medii, inclusiv digitale, în contexte școlare și extra-școlare</li> <li>• Participarea la proiecte și evenimente culturale organizate în contexte formale sau nonformale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea diverselor forme de exprimare culturală și respectarea diferențelor</li> <li>• Exprimarea ideilor, a experiențelor și a emoțiilor utilizând diverse medii și forme de expresivitate, în funcție de aptitudinile personale, inclusiv prin transferul abilităților creative în contexte profesionale</li> <li>• Participarea la o varietate de proiecte și evenimente culturale în diverse contexte, inclusiv profesionale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promovarea, păstrarea și conservarea unor bunuri culturale și de patrimoniu</li> <li>• Dezvoltarea simțului estetic prin realizarea de lucrări creative, inclusiv prin valorificarea relației dintre expresia artistică individuală și cea de grup precum și prin respectarea diversității exprimării culturale</li> <li>• Promovarea, păstrarea și conservarea unor bunuri culturale și de patrimoniu</li> <li>• Promovarea unor inițiative și proiecte culturale la nivelul școlii și comunității, prin valorificarea propriilor abilități creative</li> <li>• Identificarea și realizarea oportunităților sociale și economice în cadrul activității culturale</li> </ul>
---	--	--	---

### Care sunt domeniile în care vor fi contextualizate activitățile de învățare?

**Domeniile** în care vor fi contextualizate activitățile de învățare pentru studierea limbii și a literaturii române în clasa a XI-a sunt:

- Literatură;
- Limbă și comunicare.

### Care este numărul de ore alocat disciplinei limba și literatura română?

Potrivit planurilor-cadru în vigoare, disciplinei *limba și literatura română* îi sunt alocate **trei ore pe săptămână în trunchiul comun (TC)**, la toate filierele, profilurile și specializările.

Există însă profiluri și specializări care au alocate, în plus, ore de limba și literatura română în curriculumul diferențiat, astfel:

o oră		două ore	
Filiera teoretică	profil umanist, specializarea filologie	Filiera vocațională	profil teologic, specializarea teologie adventistă
Filiera vocațională	profil pedagogic, specializarea învățător-educatoare		
	profil militar (MAI), specializarea științe sociale		
	profil teologic, specializarea teologie romano-catolică		
	profil teologic, specializarea teologie greco-catolică		

Programa școlară propune două tipuri de curriculum diferențiat (CD):

Tipul de CD	Domeniul vizat	Marcarea în programă	Filieră	Profil	Specializarea
tip A	literatură	un asterisc (*)	teoretică	umanist	filologie
tip B	limbă și comunicare	două asteriscuri (**)	vocațională	pedagogic	învățător-educatoare
				militar (MAI)	științe sociale
				teologic	teologie romano-catolică
					teologie greco-catolică

Pentru specializarea teologie adventistă, curriculumul diferențiat va cumula conținuturile din CD tip A și CD tip B.

Dacă predai la clasa a XI-a, asigură-te că ți-a fost corect alocat numărul de ore în încadrare și că știi ce tip de curriculum vei implementa, verificând filiera, profilul și specializarea clasei/claselor, în tabelul centralizator de mai jos:

<b>Filieră</b>	<b>Profil</b>	<b>Specializare</b>	<b>Curriculum implementat</b>	<b>Nr ore/ săpt.</b>	
teoretică	real	toate specializările	TC	3	
	umanist	științe sociale	TC	3	
		filologie	TC + CD de tip A	4	
tehnologică	toate profilurile și specializările		TC	3	
vocațională	pedagogic	educator-învățător	TC + CD de tip B	4	
		toate specializările, cu excepția celei de educator-învățător	TC	3	
	artistic	toate specializările	TC	3	
	sportiv	toate specializările	TC	3	
	ordine și securitate publică (MAI)	științe sociale	TC + CD de tip B	4	
	militar (MAN)	matematică-informatică	TC	3	
	teologic	teologie ortodoxă, muzică bisericească		TC	3
		patrimoniu cultural		TC	3
		teologie romano-catolică de limba română		TC	3
		teologie romano-catolică de limba maghiară		TC + CD de tip B	4
		teologie greco-catolică		TC + CD de tip B	4
		teologie reformată		TC	3
		teologie pentecostală		TC	3
		teologie baptistă		TC	3
teologie unitariană		TC	3		
teologie musulmană		TC	3		
teologie adventistă		TC + CD de tip A + CD de tip B	5		

## Vei preda la o clasă de a XI-a. Nu uita să armonizezi programa!

Programa școlară pentru disciplina *Limba și literatura română*, pentru clasa a XI-a, vizează structurarea a patru competențe generale:

1. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare
2. Comprehensiunea și interpretarea textelor
3. Situarea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale / literare
4. Argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situații de comunicare

Situarea în context a textelor prin raportare la epocă sau la curente culturale/literare este o competență care începe să fie structurată în acest an și va continua să fie dezvoltată în clasa a XII-a. Celelalte trei competențe generale au început să fie structurate încă din clasa a IX-a, prin valorificarea achizițiilor dobândite de elevi în clasele gimnaziale. În vederea continuării acestei structurări, fără a relua conținuturi utilizate în anii anteriori, propunem o serie de armonizări, în acord cu recomandările propuse pentru clasa a IX-a și a X-a.

Pentru început, îți sugerăm să recitești, din lucrarea *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a în anul școlar 2021-2022, limba și literatura română*, subcapitolele care se referă la acele aspecte de care trebuie să ții cont în momentul în care vei lucra cu elevii care au început cursurile gimnaziului în anul școlar 2017-2018:

- Cât de diferite sunt competențele generale care articulează programele de gimnaziu și programa pentru clasa a IX-a?
- Știi care sunt domeniile de conținut și temele generale care au permis structurarea, în gimnaziu, a celor cinci competențe?
- Cu ce conținuturi sunt familiarizați elevii care au terminat clasa a VIII-a?

Pasul următor ar fi să faci o lectură personalizată a programei școlare pentru disciplina *Limba și literatura română*, pentru clasa a XI-a, aprobată prin OMEC nr. 3252/13.02.2006.

Ceea ce trebuie să faci apoi este să armonizezi programa pentru clasa a XI-a cu programa de gimnaziu. Cum? În tabelul care urmează îți oferim câteva sugestii.

### 1. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare

Competențe specifice	C o n ț i n u t u r i			Armonizări
	TC	CD tip A*	CD tip B**	
1.1. Aplicarea cunoștințelor de limbă în receptarea mesajelor orale și scrise	Achizițiile din clasele anterioare în domeniul limbii și vocabularului		**Discurs specific domeniului de specializare (religios, administrativ, didactic etc.), studiat în legătură cu o anumită epocă	De avut în vedere subdomeniul „Variație stilistică” din programa de gimnaziu. În procesul de dezvoltare a competențelor generale 1 și 4 (gimnaziu), elevii au folosit ca instrumente următoarele conținuturi: - Limba standard. Normă și abatere. Limba vorbită și limba scrisă. Selecția lexicală în limba vorbită și în limba scrisă;
1.2. Utilizarea achizițiilor lingvistice, cu accent pe aspectele normative	Norma literară, variante libere, registre stilistice, variante ortoepice, variante ortografice, variante morfologice		**Fonetică, vocabular, morfologie (reluare și sistematizare) **Sintaxă (doar la profilul pedagogic)	- Istoria cuvintelor – variații ale formei și ale sensului în timp; - Limbaj popular. Variație regională a limbii. Variații de registru. Jargonul, argoul. Limbaj colocvial, limbaj cultivat (familiarizare). Termeni științifici; - Valori stilistice ale diminutivelor;
1.3. Folosirea adecvată a strategiilor de comunicare orală în monolog și dialog	Ascultare activă, exprimarea opiniei, conversație, dezbateri, monolog informativ și argumentativ, prezentarea orală a rezultatului unor documentări	*Prezentare de carte	**Discurs specific domeniului de specializare (comunicare didactică, discurs de amvon etc.)	- Organizarea coerentă a textului: succesiunea ideilor, folosirea corectă a timpurilor verbale și a anaforelor. Se va insista pe elementele de expresivitate, în funcție de tipul de text și de nivelurile receptării. De asemenea, se vor avea în vedere modificările din DOOM 3, iar în cazul

				conținuturilor asociate competenței specifice 1.2., CD de tip B, elementele de morfologie și de sintaxă din programa de gimnaziu parcursă de elevi, conforme cu GLR 2005.
1.4. Utilizarea adecvată a tehnicilor de redactare	Modalități de indicare a bibliografiei, normele citării Analiză, comentariu, sinteză, paralelă, eseu structurat și nestructurat	*Recenzie, cronica unui eveniment cultural	**Completarea / redactarea unor documente folosite curent în domeniul de specializare	Redactarea cronicii de film a fost exersată în gimnaziu. În clasa a XI-a se va insista pe consolidarea competenței de elaborare a unui eseu.

## 2. Comprehensiunea și interpretarea textelor

Competențe specifice	C o n ț i n u t u r i			Armonizări
	TC	CD tip A*	CD tip B**	
2.1. Utilizarea strategiilor de lectură în vederea înțelegerii adecvate a textelor studiate	Lectură-înțelegere (înțelegerea globală a textului, analiza unor elemente ce pot conduce la înțelegerea textului, anticipări); chei de lectură (titlu, incipit, simbol central, personaje etc.) Texte de bază (poezie, proză), text din literatura populară, texte nonliterare (texte de doctrină, texte istorice, filozofice, științifice, eseu literar, memorii etc.) ilustrative pentru studiile de caz	*1 text de bază pentru perioada veche; *1 text din literatura cultă studiat în relație cu textul de literatură populară		<p>Elevii au studiat în ciclul gimnazial texte literare diverse și au exersat diverse strategii de comprehensiune și de interpretare, prin urmare acestea pot fi valorificate.</p> <p>De asemenea, elevii sunt familiarizați cu tiparele/structurile textuale: explicativ, narativ, descriptiv, dialogat, argumentativ, astfel că acestea nu vor fi considerate conținuturi noi. Accentul va fi pus pe receptarea mesajului transmis prin diferite tipuri de texte (literare, nonliterare; continue, discontinue și multimodale), în relație cu particularitățile acestora.</p>

2.2. Compararea viziunii despre lume, despre condiția umană sau despre artă reflectate în texte literare, nonliterare sau în alte arte	Viziune despre lume, teme și motive, concepții despre artă Literatură și pictură (limbajul literaturii, limbajul picturii)	*Diversitate tematică, stilistică și de viziune în opera marilor clasici (studiu de caz)		Pentru relația dintre literatură și pictură vor fi valorificate și competențele transversale ale elevilor, dobândite în ciclul gimnazial și în ciclul inferior al liceului.
2.3. Interpretarea textelor studiate prin prisma propriilor valori și a propriei experiențe de lectură	Lectură critică (elevii evaluează ceea ce au citit), lectură creativă (elevii extrapolează, caută interpretări personale, prin raportări la propria sensibilitate, experiență de viață și de lectură)	*Jurnal de lectură		Se vor avea în vedere principiile paradigmei curriculare a dezvoltării personale, pe care a fost construită programa de gimnaziu.

### 3. Punerea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale / literare

Competențe specifice	C o n ț i n u t u r i			Armonizări
	TC	CD tip A*	CD tip B**	
3.1. Identificarea și explicarea relațiilor dintre opera literară studiată și contextul cultural în care a apărut aceasta	Curente culturale / literare – context istoric, social-politic, evenimential; trăsături ale curentelor culturale / literare; Referate, proiecte, studii de caz, dezbateri			Fiind o competență nouă, nu est cazul unor armonizări.
3.2. Dezvoltarea unei viziuni de ansamblu asupra fenomenului cultural românesc până la începutul secolului al XX-lea	Originile, perioada veche, perioada modernă (secolul al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea; perioada interbelică: romanul)	*Prezentarea unor cărți de istoria literaturii române		
3.3. Identificarea unor conexiuni între literatura română și cea universală	Curente culturale / literare românești în context european	*Texte din literatura universală		
3.4. Utilizarea adecvată a tehnicilor de documentare și cercetare a unei teme	Fișe de lucru, materiale documentare asupra unei epoci, a unui curent literar, sinopsis privind dinamica fenomenului literar / cultural în diferite epoci, surse de documentare (inclusiv internetul)		**Surse de documentare în specializarea urmată	



#### 4. Argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situații de comunicare

Competențe specifice	C o n ț i n u t u r i			Armonizări
	TC	CD tip A*	CD tip B**	
4.1. Utilizarea tehnicilor și strategiilor argumentative în situații de comunicare diverse (scrise și orale)	Dezbatere, eseu argumentativ	*,** Raționamente specifice pentru domeniile de specializare		Pentru curriculumul diferențiat vor valorificate situații de argumenta orală/scrisă, particularizate în funcție de specializarea formațiunilor de studiu. Tehnicile de argumentare, cuvintele cu valoare argumentativă nu mai reprezintă conținut nou. Se va pune accentul pe utilizarea conștientă și persuasivă a elementelor specifice argumentării (tehnici, structuri, conectori) în formularea unor judecăți de valoare proprie, pe baza textelor studiate.
4.2. Compararea și evaluarea unor argumente diferite în vederea formulării unor judecăți proprii	Interpretări și judecăți de valoare exprimate în critica și în istoria literară			Recomandăm o selecție riguroasă a punctelor de vedere exprimate în critica literară.

## Proiectarea demersului didactic

Cum îți vei proiecta demersul didactic pentru clasa a XI-a, în anul școlar 2023 – 2024? Cum ai făcut-o și până acum, doar că vei avea în vedere armonizarea celor două programe (programa pentru clasele V – VIII și programa pentru clasa a XI-a), structura anului școlar și rezultatele evaluării inițiale.

Conform OME nr. 3800/2023, privind structura anului școlar 2023—2024, acesta are 36 de săptămâni de cursuri, dintre care o săptămână alocată pentru Programul național „Școala altfel” și o săptămână pentru Programul „Săptămâna verde”.

Anul școlar este organizat pe intervale de cursuri și intervale de vacanță.

Interval	Cursuri/vacanță	Perioadă	Număr săptămâni
1	cursuri	11.09.2023 – 27.10.2023	7
	vacanță	28.10.2023– 5.11.2023	1
2	cursuri	6.11.2023 – 22.12.2023	7 (aprox.)
	vacanță	23.12.2023 – 7.01.2024	2
3	cursuri	8.01.2024 – 9.02.2024/ 16.02.2024/ 23.02.2024	5/6/7
	vacanță	12.02-16.02.2024/19.02-23.02/26.02-2.03.2024	1
4	cursuri	19.02/26.02./4.03.2024 – 26.04.2024	10/9/8
	vacanță	27.04. – 7.05.2024	1
5	cursuri	8.05 – 21.06.2024	7
	vacanță	22.06-8.09.2024	

Configurarea unităților de învățare în cadrul planificării nu ar trebui să fie influențată de durata unui interval de cursuri (de exemplu, o unitate de învățare poate sau nu să se încheie la finalul perioadei de cursuri). Suntem siguri că ai conștientizat acest fapt pe parcursul primului an școlar structurat altfel decât până acum.

Înainte de toate, îți sugerăm să recitești capitolul alocat proiectării din *Reperete metodologice privind aplicarea curriculumului la clasa a X-a în anul școlar 2022-2023, limba și literatura română* și să-ți elaborezi planificarea calendaristică anuală conform recomandărilor.

Ai libertatea să îți construiești propriul demers, să-ți configurezi unitățile de învățare, cu condiția să te raportezi la competențele specifice. Evident, în cazul textelor pe care le vei selecta va trebui să ai în vedere următoarele:

- unele dintre textele selectate vor aparține autorilor canonici din lista inclusă în programă (Mihai Eminescu, Ion Creangă, I. L. Caragiale, Titu Maiorescu, Ioan Slavici, G. Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, E. Lovinescu, Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu);
- se vor caracteriza prin accesibilitate în raport cu nivelul dezvoltării intelectuale și de cultură generală a elevilor, atractivitate și valoare estetică.

În măsura posibilităților, vei acorda atenție studiului unor texte integrale, cu excepția speciilor literare de mari dimensiuni, în cazul cărora poți recurge și la fragmente de text.

Numărul de texte de bază pe care va trebui să le incluzi în proiectare diferă în funcție de numărul de ore pe săptămână alocat disciplinei, conform planurilor-cadru, după cum urmează:

Nr. ore pe săptămână	Numărul textelor de bază	Numărul studiilor de caz	Numărul dezbaterilor
3 sau 4 (TC + CD de tip B)	<p data-bbox="472 248 651 280">Minimum 11</p> <ul data-bbox="376 320 1144 1390" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="376 320 1144 528">• 1 text de bază de la jumătatea secolului al XIX-lea (de ex. <i>Iașii și locuitorii lui la 1840</i> de Alecu Russo; <i>Iașii în 1844</i>, <i>Balta Albă</i>, <i>Iorgu de la Sadagura</i> de Vasile Alecsandri; <i>O călătorie de la București la Iași înainte de 1848</i> de Ion Ghica etc.);</li> <li data-bbox="376 536 1144 616">• 1 text de bază din literatura populară (de ex. <i>Miorița</i>, <i>Meșterul Manole</i> etc.);</li> <li data-bbox="376 624 1144 831">• 4 texte de bază, de poezie și / sau proză, care să ilustreze teme romantice (3 texte din opera lui M. Eminescu, 1 text din romantismul pașoptist: Grigore Alexandrescu, Ion Heliade Rădulescu, Costache Negruzzi ș.a.);</li> <li data-bbox="376 839 1144 951">• 1 text de bază, selectat din proza lui I. L. Caragiale sau Ioan Slavici, pentru a ilustra realismul românesc;</li> <li data-bbox="376 959 1144 1166">• 1 text de bază (o poezie sau un poem în proză/proză poetică) selectate din opera lui Alexandru Macedonski, Ștefan Petică, Dimitrie Anghel, Ion Minulescu ș.a., pentru a ilustra simbolismul românesc;</li> <li data-bbox="376 1174 1144 1342">• 1 text de bază (la alegere, din opera următorilor autori: George Coșbuc, Octavian Goga, St. O. Iosif), pentru a ilustra prelungiri ale clasicismului și romantismului;</li> <li data-bbox="376 1350 1144 1390">• 1 roman psihologic din perioada interbelică</li> </ul>	6	1
		<p data-bbox="1178 320 1379 352">Recomandări:</p> <p data-bbox="1178 360 1435 392"><i>Latinitate și dacism</i></p> <p data-bbox="1178 400 1637 432"><i>Dimensiunea religioasă e existenței</i></p> <p data-bbox="1178 440 1547 472"><i>Formarea conștiinței istorice</i></p> <p data-bbox="1178 480 1671 512"><i>Rolul literaturii în perioada pașoptistă</i></p> <p data-bbox="1178 520 1447 552"><i>Criticismul junimist</i></p> <p data-bbox="1178 560 1469 592"><i>Simbolismul european</i></p> <p data-bbox="1178 600 1626 632"><i>Modele epice în romanul interbelic</i></p>	<p data-bbox="1744 320 2074 392"><i>România, între Orient și Occident</i></p>

	<p>(<i>Pădurea spânzuraților</i> de Liviu Rebreanu, <i>Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război</i> de Camil Petrescu, <i>Concert din muzică de Bach</i> de Hortensia Papadat-Bengescu, <i>Adela</i> de Garabet Ibrăileanu, <i>Ioana</i> sau <i>Jocurile Daniei</i> de Anton Holban, <i>Rusoica</i> de Gib Mihăescu etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 roman al experienței din perioada interbelică (<i>Nuntă în cer</i>, <i>Maitreyi</i> de Mircea Eliade, <i>Întâmplări din irealitatea imediată</i> de Max Blecher etc.).</li> </ul>		
4 (3 ore TC + 1 oră CD de tip A) 5	<p>Minimum 13</p> <p>Cele din TC , cărora li se va adăuga:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 text care să reprezinte un fragment din cronicile moldovenești sau muntenesești, din <i>Istoria ieroglifică</i> de Dimitrie Cantemir, din <i>Țiganiada</i> de Ion Budai Deleanu;</li> <li>• 1 text din literatura cultă discutat în relație cu textul din literatura populară studiat.</li> </ul>	7	1
		<p>Recomandări: Celor propuse pentru TC se adaugă <i>Diversitate tematică, stilistică și de viziune în opera marilor clasici</i></p>	<p><i>România, între Orient și Occident</i></p>

## Secțiunea a II-a

# ORIENTAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL, ÎN VEDEREA ATINGERII DE ȚINTE ȘI OBIECTIVE STABILITE PRIN DOCUMENTE DE POLITICĂ EDUCAȚIONALĂ/METODOLOGII

### A. RECOMANDĂRI PRIVIND EVALUAREA

În vederea formării și dezvoltării competențelor prevăzute în programa școlară, este indicat să se alterneze diferite forme de evaluare. De asemenea, utilizarea evaluării formative, cu precizarea scopului vizat și a tipului de rezultat așteptat, îi ajută pe elevi să conștientizeze nivelul la care se află, ce știu și ce nu știu să facă, în vederea formării competenței de autoevaluare.

Propunem, în cele ce urmează, un exemplu de item care poate fi folosit în evaluare.

Competența generală
3. Punerea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale / literare
Competența specifică
3.1. <i>Identificarea și explicarea relațiilor dintre opera literară studiată și contextul cultural în care a apărut aceasta</i>
Conținuturi:
Perioada veche
Cerința: Pornind de la cele două fragmente de mai jos, prezentați viziunea diferită a autorilor celor două texte, asupra domniei lui Petru Rareș.
A. „XIII. Petru-vodă Rareș, când era închis în cetatea Ciceului în Țara Ungurească, avè nevoie de nemți și de unguri. Iar fiind doamna lui sirboaică, de neamul Despoților, fată lui Despot crai, au scris o carte sirbască la împăratul turcescu și la viziriul, cu rugămintele. Și au slobodzit cartea pre o fereastră gios din cetate. Și au învățat pre o slugă a lor, sirbu, ce avè, să să ducă cu cartea la Poartă, la viziriul. Și mergând sluga acee la Poartă, a lui Petru- vodă, au scris viziriul la unguri să-l sloboadă pre Petru-vodă. Și după ce l-au slobodzit, s- au dus la Poartă. Iară după ce s-au dus Petru-vodă la Poartă, așe vorbăscu oamenii, că au grăit viziriul împăratului să-l ierte și să-l puie iar domnu în Moldova. Iar împăratul au răspunsu că-i giurat, până nu va trece cu calul preste dânsul, să nu-l lăsă. Deci viziriul au dzis că-i „pre lesne a plini măria ta giurământul“. Și l-au scos la câmpu și l-au culcat la pământ, învălit într-un harariu, și l-au sărit împăratul de trii ori cu calul. Iar alții dzicu că au ședzut supt un pod, și împăratul au trecut de trii ori pe pod. Deci l-au îmbrăcat cu caftan, să fie iarăși domnu în Moldova. Deci cum au slujit mai pre urmă turcilor, scrie letopisățul.” Ion Neculce, <i>O samă de cuvinte</i>

**B.**

„În vara anului 1538, domnia lui Petru Rareș a ajuns în impas. Moldova era sub asediu, forțele otomane, tătare și polone atacând din trei direcții. Totuși, voievodul nu și-a pierdut cumpătul. El a reușit să încetinească înaintarea turcilor prin trimiterea unui sol, iar la sfârșitul lunii august a acceptat tratatul de pace propus de poloni, cedând definitiv Pocuția. În fruntea unui număr de 60.000 de ostași, cifră record pentru Moldova, voievodul a respins încercarea tătarilor de a trece Prutul, la Ștefănești, și s-a regrupat în zona Botoșani-Hârlău, așteptând confruntarea decisivă cu trupele lui Soliman Magnificul (aproximativ 150.000 de turci și 50.000 de tătari) cu prilejul trecerii acestora din valea Bahluiului Mic în cea a Siretului. Planul voievodului de a surprinde oastea lui Soliman în această zonă strâmtă, unde nu se putea desfășura, a eșuat din cauza trădării marilor boieri, printre care fostul pârcălab de Hotin, Mihu, și fostul logofăt Trotușan, care fuseseră reprimiți în sfatul domnesc în 1529, alături de alți boieri ce fuseseră în pibegie după încercarea eșuată de a îl înlătura pe Ștefăniță Vodă.



Trădarea boierilor a fost descoperită cu prilejul acțiunii lui Megmed beg, care a încercat capturarea voievodului, în fruntea unui puternic detașament turco-tătar. „Văzându Pătru vodă că-l împresoară vrăjmașii săi de toate părțile și ai săi l-au părăsit toți, lăsat-au scaunul și s-au dat spre munți”. Petru a reușit să fugă la timp și s-a refugiat în cetatea Ciceului, evitând captivitatea otomană, însă marea bătălie dintre cea mai numeroasă armată moldovenească strânsă vreodată și oastea condusă personal de Soliman Magnificul nu a mai avut loc.

Sultanul nu a mai întâmpinat nicio rezistență până la cetatea Sucevei, unde a ajuns pe 15 septembrie, fiind primit cu porțile deschise. Condițiile păcii erau foarte grele pentru Moldova. Petru Rareș a fost înlocuit cu Ștefan Lăcustă, primul voievod moldovean numit direct de Poartă. [...]

Noul domn, nepot al lui Ștefan cel Mare, după fiul cel mare, Alexandru, nu a fost privit cu ochi buni nici în exterior, nici în interior, fiind considerat un fidel al sultanului. Ștefan Lăcustă a fost ucis în decembrie 1540, de aceeași mari boieri, care, de data asta, își doreau o acțiune anti-otomană mai fermă. [...] Tulburările din Moldova l-au convins pe Soliman să-i ofere tronul din nou lui Petru Rareș, care reușise să obțină iertarea sultanului, bineînțeles cu prețul unor mari sume de bani.

Iulian Sîmbeteanu, Petru Rareș, trădat de cei pe care îi iertase (fragment), [www.historia.ro](http://www.historia.ro)

### Descriptori

Nivel maxim	Nivel mediu	Nivel minim
Prezintă adecvat, utilizând corect și critic informațiile din cele două texte	Prezintă cu unele ezitări, utilizând corect și parțial critic informațiile din cele două texte sau doar dintr-un text	Prezintă superficial, utilizând parțial corect, dar fără viziune critică informațiile din textele date sau dintr-un text; se limitează la parafrizarea sau citarea unor fragmente

## B. ABORDĂRI MULTI-, INTER- ȘI TRANSDICIPLINARE

### 1. STUDIUL DE CAZ

Programa școlară pentru ciclul superior al liceului, clasele a XI-a și a XII-a, are ca notă distinctă dezvoltarea competenței culturale a elevilor prin demersul de contextualizare istorică și culturală a fenomenului literar. Două dimensiuni sunt subsumate acestei competențe: formarea competențelor de lectură ale unui cititor avizat, capabil să încadreze textul într-un context istoric sau cultural și formarea unor competențe sau deprinderi de documentare. Reținem trăsăturile specifice unui asemenea demers: abordarea diferențiată a epocilor curentelor literare sau culturale prin intermediul studiului de caz și abordarea integrată a fenomenului literar. La nivelul competențelor generale, această dimensiune vizează formarea competenței generale 3. *Punerea în context a textelor studiate prin raportare la curente culturale sau literare și competențele specifice* 3.1. *Identificarea și explicarea relațiilor dintre opera literară studiată și contextul în care a apărut aceasta și* 3.2. *Dezvoltarea unei viziuni de ansamblu asupra fenomenului cultural românesc până la începutul secolului al XX-lea.*

Competențele-cheie formate la disciplina Limba și literatura română în gimnaziu, în principal, sunt: *comunicarea în limba maternă și sensibilizare și exprimare culturală*. Prin reperatele propuse în anii școlari anteriori, competența de sensibilizare și exprimare culturală a fost abordată prin conținuturi specifice, ceea ce permite continuarea acestui demers, în clasa a XI-a. Conținuturilor învățate în perioada gimnazială: *Identitate personală – identitate națională – diversitate culturală și lingvistică; Carte românească de învățătură: de la prima carte tipărită la cartea digitală; Modele comportamentale în legende greco-romane- clasa a V-a), Limba română în Europa; comunitatea lingvistică a vorbitorilor de limbă română de pretutindeni (clasa a VI-a), Elemente de mitologie românească (clasa a VII-a), Modele comportamentale în textele literaturii universale; Relații culturale constructive. Noi și ceilalți (clasa a VIII-a), li se adaugă, firesc, cele care fac obiectul studiilor de caz în clasa a XI-a (*Originea și evoluția limbii române, Dimensiunea religioasă a existenței, Formarea conștiinței istorice etc.*)*

Studiile de caz propuse în programa școlară pentru clasa a XI-a se vor așeza într-un mod firesc într-o continuitate a acestei abordări și o înțelegere a modului în care contextualizarea poate să ajute, nu doar la o înțelegere a textului literar sau nonliterar, ci și la formarea identității naționale. Studiul cronologic al limbii și literaturii române permite astfel, prin contextualizarea de tip cupolă, receptarea fenomenului literar românesc prin înscrierea în arii culturale mai vaste. Este vorba despre contextualizarea unui grup de texte care are ca efect formarea unei imagini coerente și adecvate asupra literaturii, asupra culturii românești, formarea conștiinței naționale și a unui profil identitar și, nu în ultimul rând, dezvoltarea personală. Accentul se pune și pe surprinderea zonelor de interferență, a dialogului dintre faptele literare/nonliterare studiate și contextul istoric, politic, cultural în care au fost înscrise, formarea gândirii critice și capacitatea de a exprima un punct de vedere legat de

modul în care textele pot să fie subsumate idealului național, în funcție de contextul istoric și politic.

**Studiul de caz** este o metodă de cercetare folosită mai ales în domeniul sociologiei, dar preluată și în alte domenii care își propune să analizeze o situație-problemă, un fenomen care se desfășoară pe parcursul unei perioade mai lungi și care poate să genereze opinii diverse sau chiar contradictorii. Întrebările la care trebuie să răspundă un asemenea demers sunt *cum* și *de ce* a avut loc un anumit fenomen sau s-a luat o anumită decizie. Cazul propus spre analiză trebuie să pornească de la o situație decupată din realitate, situație care este valorificată în context educațional. Identificarea situației problemă este urmată de stabilirea direcțiilor de cercetare, iar elevii vor trebui să se informeze, să explice, să analizeze, să evalueze opiniile deja formulate și să construiască și să exprime un punct de vedere argumentat. Avantajele acestui tip de învățare constau în posibilitatea ca elevii să se confrunte cu probleme extrase din realitate. Fie că vorbim despre un demers inductiv, fie că este unul deductiv, este un exercițiu activ și interactiv care îi obligă pe elevi să manifeste o atitudine critică față de diferite variante de soluționare a cazului și să își argumenteze, în mod rațional, varianta personală. Astfel, elevii ating cele mai complexe nivele de gândire și învățare activă, trecând de la aplicare la analiză, sinteză și evaluare și apoi la construcția unui punct de vedere argumentat.

În cazul disciplinei limba și literatura română, studiul de caz urmărește aprofundarea unei probleme literare sau culturale de către elevi după metode de cercetare apropiate cercetării științifice, fie prin activitate individuală, fie în echipă. Ca metodă de predare-învățare-evaluare, studiul de caz vizează teme controversate, care suscită interpretări diferite, sau teme vaste, de sinteză. Elevii vor avea de examinat aspectele puse în discuție, vor trebui să le treacă în revistă, să interpreteze bibliografia, dar în niciun caz nu li se poate cere să clarifice chestiuni controversate, netranșate de specialiștii în domeniu. Elevii pregătesc diferite produse, cel mai important fiind eseul, o mini-disertație care să nu depășească 400 de cuvinte.

În organizarea studiilor de caz, este important să luăm în calcul trei resurse importante: resursa de timp, resursa umană și cea materială.

### **Resursa de timp**

Studiile de caz se distribuie la nivelul colectivului de elevi, la începutul anului școlar. Acesta este momentul în care elevii clasei vor fi împărțiți în grupe (șase sau șapte, după caz), iar fiecărei grupe i se va atribui, de regulă prin tragere la sorți, un studiu de caz. Este important ca elevii să fie informați cu privire la momentul din an în care vor avea de prezentat studiul de caz, altfel spus este esențial ca profesorul să întocmească un calendar al acestor prezentări. Tot la începutul anului, elevilor li se va explica ce presupune un studiu de caz și modul în care se va realiza evaluarea procesului, produsului și prezentării și li se indică bibliografia pentru fiecare.

Se recomandă să se aloce cel puțin patru săptămâni de lucru pentru prima grupă.



## **Resursa umană**

Atunci când vorbim despre resursa umană, ne raportăm atât la elevi, cât și la profesor.

### **a. Elevii**

Grupele se constituie fie prin tragere la sorți, fie prin respectarea preferințelor exprimate de către elevi. Este important ca fiecare elev să fie asociat unei grupe, iar aceasta să nu fie alcătuită din mai mult de șase persoane, dar nici din mai puțin de trei. Primele grupe sunt dezavantajate, mai ales în clasa a XI-a, deoarece este primul an în care metoda studiului de caz se regăsește în programă, pentru că sunt *spărgători de gheață*, dar și pentru că primele teme nu sunt atât de ofertante.

Produsul studiului de caz ar trebui să fie, așa cum am mai precizat, un eseu care să nu depășească 400 de cuvinte, iar grupa stabilește modul în care produsul va fi prezentat. Elevii optează pentru postere, filme, materiale realizate cu ajutorul unor aplicații informatice, dar și pentru jocuri de rol, simulări, creații dramatice. Nu trebuie să lipsească jurnalul grupei, din care va reieși contribuția fiecărui membru la realizarea studiului de caz și în care se vor consemna etapele, dificultățile întâmpinate etc.

### **b. Profesorul**

Rolul profesorului este dificil, fiindcă acesta trebuie să aloce timp pentru consilierea fiecărei grupe, asumându-și rolul de îndrumător și facilitator. Lui îi revine sarcina de a indica bibliografia sau chiar de a oferi grupelor fișe cu fragmentele la care ar trebui să se raporteze (este nefiresc să li se ceară lectura integrală a unor studii de specialitate), de a oferi sprijin în cazul problemelor care ar apărea pe parcurs, de a stabili direcțiile de investigație. Nicio prezentare nu ar trebui să se facă fără ca profesorul să fi verificat rezultatele cercetării.

## **Resursele materiale**

Pe lângă bibliografie, studiul de caz necesită și alte elemente de suport material: postere, ilustrații, înregistrări, multiplicări etc. Ele sunt decise de grupa de elevi.

## **Etapele metodei**

În realizarea studiului de caz este foarte importantă respectarea etapelor acestei metode de cercetare și aici trebuie luată în considerare, în primul rând, stabilirea *direcției de cercetare* a temelor propuse și *alegerea rolului* pe care fiecare elev din echipa care va efectua cercetarea și-l asumă. *Definirea conceptelor* și *alegerea surselor de cercetare* constituie următorul pas. *Cercetarea propriu-zisă* constă în citirea bibliografiei propuse, analiza informațiilor, dezbaterile din interiorul grupei și susținerea argumentată a unei opinii. Urmează redactarea raportului final al cercetării în funcție de obiectivele și scopul propus și *prezentarea* produsului final în sala de clasă.

## Evaluarea studiului de caz

Evaluarea nu este ușoară, dar poate fi realizată în măsura în care se stabilesc obiectivele și, în egală măsură, scopul acestui studiu de caz. Pentru un asemenea demers s-ar impune o evaluare de progres, o modalitate prin care participanții își pot monitoriza activitatea în echipă și pot identifica avantaje și dezavantaje, apoi o evaluare de produs care se realizează printr-o fișă foarte bine structurată pe care, de asemenea, trebuie să o cunoască participanții înainte de începerea demersului, dar și inter-evaluarea și autoevaluarea.

Evaluarea studiului de caz se realizează pe baza unor criterii anunțate încă de la începutul anului școlar și va viza procesul, produsul și prezentarea.

Așa cum este firesc, în evaluarea studiului de caz se vor avea în vedere competențele exersate de elevi:

1.3 Folosirea adecvată a strategiilor de comunicare

orală în monolog și dialog

1.4 Utilizarea adecvată a tehnicilor de redactare

2.1 Utilizarea strategiilor de lectură în vederea înțelegerii adecvate a textelor studiate

2.2 Compararea viziunii despre lume, despre condiția umană sau despre artă reflectate în texte literare, nonliterare sau în alte arte

3.1 Identificarea și explicarea relațiilor dintre opera literară studiată și contextul cultural în care a apărut aceasta

3.4 Utilizarea adecvată a tehnicilor de documentare și cercetare a unei teme

4.1 Utilizarea tehnicilor și strategiilor argumentative în situații de comunicare diverse

**1. Evaluarea procesului** se realizează de către profesor pe baza jurnalului grupei și în timpul sesiunilor de consiliere.

**2. Evaluarea produsului** va fi realizată tot de către profesor, acesta urmărind, de regulă, modul în care a fost elaborat eseul, respectarea direcțiilor de investigație, rigurozitatea argumentării, respectarea normelor de ortografie și de punctuație, inclusiv a celor de tehnoredactare, ceea ce implică utilizarea diacriticelor etc.

Includem mai jos un model de fișă de evaluare a produsului.

Aspectul evaluat	FB	B	S	N
Compoziție				
Respectarea direcțiilor de investigație				
Folosirea surselor				
Argumentare riguroasă				
Respectarea normelor indicării și citării surselor				
Respectarea normelor de ortografie și de punctuație				
Redactarea cu diacritice				
Originalitate				

3. **Evaluarea prezentării** poate fi realizată atât de profesor, cât și de ceilalți elevi ai clasei, pe baza unei grile de evaluare, cum ar fi cea de mai jos:

Aspectul evaluat	FB	B	S	N
Încadrarea în timp				
Folosirea unui limbaj adecvat				
Logica prezentării				
Rigoarea științifică				
Originalitate				
Adaptarea la auditoriu; utilizarea adecvată a elementelor nonverbale și paraverbale				

## 2. EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Programa școlară de *limba și literatura română* pentru clasa a XI-a, *Anexa 2 la Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 3252/13.02.2006*, deschide ciclul superior al liceului, fiind realizată în baza paradigmei *comunicativ-funcționale* care structurează și programele pentru anii precedenți (ciclul inferior al liceului), prevăzând *studiul integrat al limbii, al comunicării și al textului literar*. Noutatea constă în introducerea competenței interculturale, ceea ce implică, în mod necesar, o contextualizare istorică și culturală a fenomenului literar supus analizei, pentru anul în curs.

Programa de liceu și cea de gimnaziu au ca element comun competența generală 5. *Exprimarea identității lingvistice și culturale în context național și internațional*, care poate fi valorificată în sensul anterior menționat. Aceasta vizează dezvoltarea unei dimensiuni afective a personalității elevului, prin înțelegerea rolului modelator pe care îl poate avea contextul național și universal. În mod suplimentar, programa de liceu pentru clasa a XI-a este structurată pe principiul cronologic, urmărind fenomenul literar în dezvoltare *sincronică* și *diacronică*. Studiind secțiunea *recomandări privind conținuturile învățării*, putem obține o astfel de ilustrare:

I. Informații generale	
<b>Titlul activității de învățare</b>	Romantismul ( <i>prezentare sintetică</i> )
<b>Disciplina</b>	Limba și literatura română
<b>Clasa</b>	a XI-a

## II. Prezentarea activității de învățare

<b>Competența generală</b>	3. Punerea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale/literare
<b>Competențe specifice</b>	3.1. Identificarea și explicarea relațiilor dintre opera literară studiată și contextul cultural în care acesta a apărut 3.3 Identificarea unor conexiuni între literatura română și cea universală
<b>Domeniu de conținut</b>	Literatură
<b>Conținutul științific</b>	Curente culturale/literare în secolul XIX și începutul secolului XX Romantismul
<b>Condiții necesare desfășurării activității</b>	Activitatea se desfășoară în sala de clasă, prin asigurarea prezenței fizice a elevilor. Formele de organizare a activității rămân la aprecierea profesorului. Întrucât este vorba despre o prezentare sintetică, iar conținutul științific al lecției prezintă noutate, se recomandă ca metodele și strategiile didactice să aibă un specific mixt: o componentă <i>expozitivă</i> , care nu exclude însă <i>implicarea activă</i> a elevilor, deoarece în clasa a X-a se studiază cel puțin un text aparținând lui Mihai Eminescu, deci își pot configura propriile repere ale înțelegerii specificului acestui curent literar, prin raportare la un autor studiat.
<b>Contextul de învățare</b>	Se recomandă, pe cât posibil, ca lecția să fie desfășurată în format fizic, prin integrarea mijloacelor TIC (tabla interactivă), scenariul de activitate fiind modelat după metoda exploziei stelare ( <i>starbusting</i> ), foarte apropiat de <i>brainstorming</i> . Metoda propusă încurajează construcția de idei, formând deprinderea de <i>a pune întrebări la întrebări</i> , dezvoltând astfel creativitatea grupului, ca formă superioară creativității individuale, cooperarea etc. De asemenea, folosind anexa și metoda lucrului în perechi se pot identifica cele două <i>tipuri universale</i> (clasic vs romantic), descrise în detaliu de G. Călinescu.
<b>Timpul alocat</b>	100 de minute (2 ore)

Descrierea  
specifică a  
activității de  
învățare

## Romantismul – repere culturale

1

contextul apariției  
mișcării romantice

2

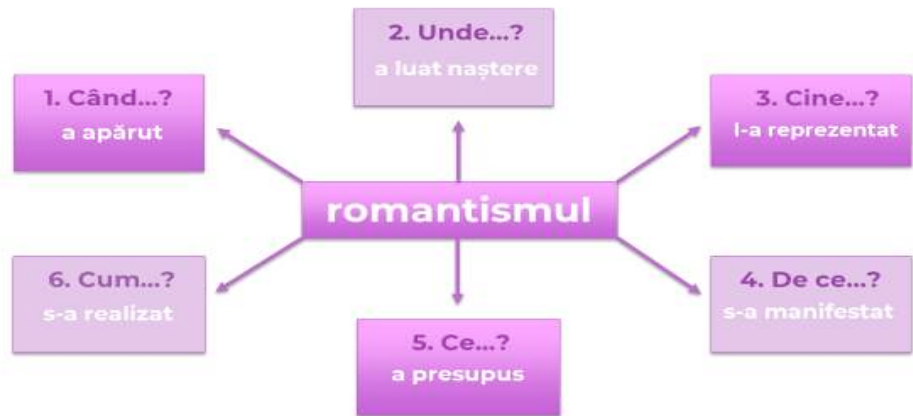
trăsăturile definitorii  
ale curentului

3

reprezentanți în  
literatura română  
și în cea universală

4

aplicație pe un text  
la prima vedere



1. Când...?

considerat **ultima tradiție**  
de până la modernitate

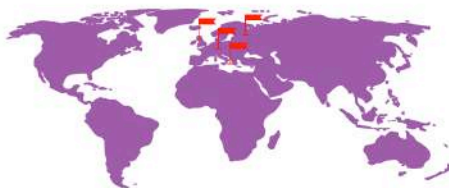
a marcat sfârșitul **secolului**  
al **XVIII-lea** (aprox. 1780)

s-a dezvoltat plenar în  
**prima jumătate a secolului**  
al **XIX-lea** (secolul romantic)

**originile** acestei mișcări  
trebuie căutate în Iluminism

a fost anticipat de o mișcare  
numită **preromantism**

2. Unde...?



### 1. Anglia și Germania

- În Germania apare „Școala de la Jena”
- în Anglia se remarcă așa-numiții poeți „lakisti” (valorifică în lirica lor motivul lacului)
- se cultivă poemul romantic, drama istorică

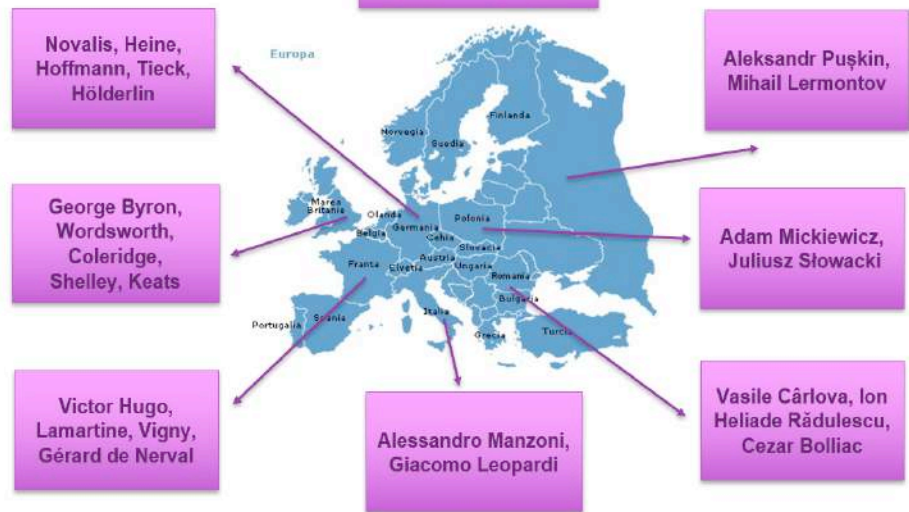
### 2. Franța

- cea mai efervescentă fază de dezvoltare
- Victor Hugo semnează prefața la drama „Cromwell”, 1827, cu rol de manifest literar
- premiera dramei „Hernani” provoacă o „bătălie” între adepții romantismului și cei ai clasicismului (1830)

### 3. Alte spații culturale:

- Italia, Rusia, Polonia, Bulgaria, Țările Române etc.

### 3. Cine... ?



### Romantismul românesc



#### 1 Preromantism

- coexistența elementelor **clasice** cu cele **romantice**
- **teme** de inspirație istorică, folclorică, specific național

#### 2 Momentul „Dacia literară”

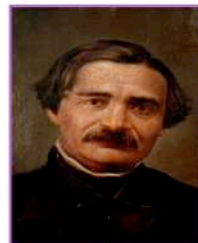
- revistă apărută sub îndrumarea lui **Mihail Kogălniceanu** (Iași, 1840)
- articolul-program „**Introducție**” (rol de manifest literar)
- o creație exemplară este nuvela de inspirație istorică a lui C. Negruzzi, „**Alexandru Lăpuşneanul**” (1840)

#### 3 Mihai Eminescu

- asigură trecerea de la romantismul minor al epocii pașoptiste, la temele, motivele și simbolurile „**romantismului înalt**” (după Virgil Nemoianu)

### Romantismul românesc

Gr. Alexandrescu  
(1810-1885)



Ion Heliade-Rădulescu  
(1802-1872)

Costache Negruzzi  
(1808-1868)



Mihai Eminescu  
(1850-1889)



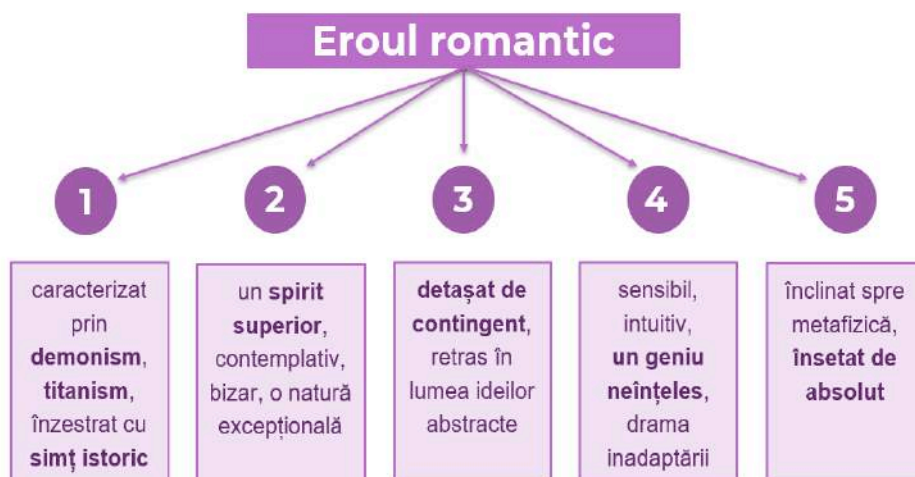
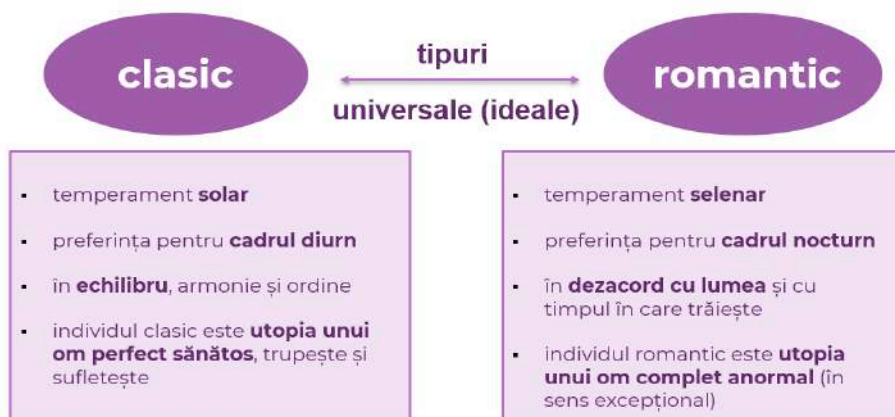
#### 4. De ce... ?

- se afirmă în contextul istoric al **deșteptării conștiințelor naționale**, al luptei pentru independență
- primul curent având **caracter de universalitate**
- s-a manifestat simultan în **literatură, artele plastice, muzică, filosofie** etc.
- se **definește polemic**, drept reacție la adresa normelor rigide ale clasicismului (Franța, secolul al XVIII-lea)
- viziunea romantică presupune **dezacordul față de prezent**, de aceea curentul a fost *paseist* (orientat spre trecut) și *vizionar* (tonul profetic).



Caspar Friedrich David,  
*Ruinele unei abatii în pădurea de stejari* (1810)

#### G. Călinescu – „Clasicism. Romantism. Baroc” (studiu comparat)

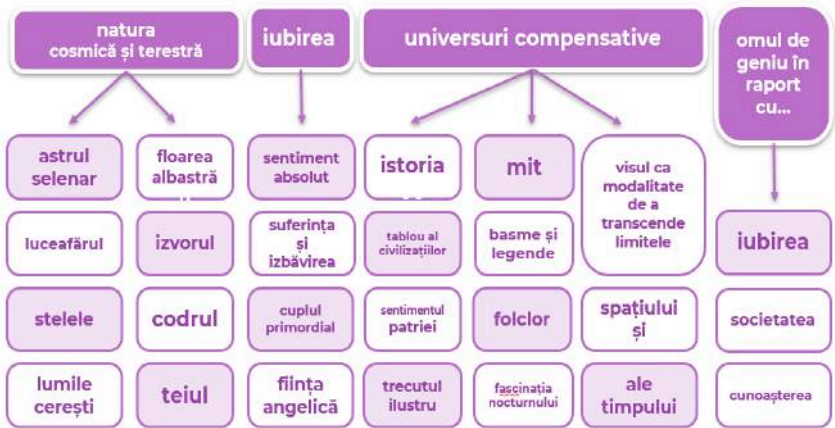




**6. Cum... ?**

antiteza ca procedeu stilistic...	retorta genurilor și a speciilor literare...	noi categorii estetice...
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ geniu/ființă telurică</li> <li>▪ absolut/relativ</li> <li>▪ aproape/departe</li> <li>▪ terestru/cosmic</li> <li>▪ etern/efemer</li> <li>▪ real/oniric</li> <li>▪ angelic/demonic</li> <li>▪ nocturn/diurn</li> <li>▪ solar/selenar etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poem alegoric</li> <li>▪ meditație filosofică</li> <li>▪ elegie existențială</li> <li>▪ pastel cosmic/teluric</li> <li>▪ eglogă (idilă cu dialog)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fantasticul</li> <li>▪ grotescul</li> <li>▪ feericul</li> <li>▪ sublimul</li> </ul>

**Teme și motive romantice de circulație universală**





## Extinderi sau dezvoltări ale activității

### Aplicație pe un text la prima vedere...

„Între ziduri, printre arbori ce se scutură de floare,  
Cum revarsă luna plină liniștita ei splendoare!  
Și din noaptea amintirii mii de doruri ea ne scoate;  
Amorțită li-i durerea, le simțim ca-n vis pe toate,  
Căci în propria-ne lume ea deschide poarta-ntrării  
Și ridică mii de umbre după stinsul lumânării...  
Mii pustiuri scânteiază sub lumina ta fecioară,  
Și câți codri-ascund în umbră strălucire de izvoară!  
Peste câte mii de valuri stăpânirea ta străbate,  
Când plutești pe mișcătoarea mărilor singurătate,  
Și pe toți ce-n astă lume sunt supuși puterii sorții  
Deopotrivă-i stăpânește raza ta și geniul morții!”

Mihai Eminescu, *Scrisoarea I*



Ivan Alivizovsky, *Noaptea cu lună pe mare* (1852)

### Motive, simboluri, semnificații...

- descriere de tip tablou

- natura terestră, sublimă

„Între ziduri, printre arbori ce se scutură de floare,  
Cum revarsă luna plină liniștita ei splendoare!  
Și din noaptea amintirii mii de doruri ea ne scoate;  
Amorțită li-i durerea, le simțim ca-n vis pe toate,  
Căci în propria-ne lume ea deschide poarta-ntrării  
Și ridică mii de umbre după stinsul lumânării...

- regimul nocturn al imaginii
- motivul astrului selenar

- reverie, predispoziția la visare

- viziune paseistă (metafora „noaptea amintirii”)

- umbra potențează misterul nopții
- ambiguizarea dintre planul real și cel oniric

### Motive, simboluri, semnificații...

- invocație adresată astrului nocturn personificat

- imaginea feerică a razelor de lună oglindite în apele mării

Mii pustiuri scânteiază sub lumina ta fecioară,  
Și câți codri-ascund în umbră strălucire de izvoară!  
Peste câte mii de valuri stăpânirea ta străbate,  
Când plutești pe mișcătoarea mărilor singurătate,  
Și pe toți ce-n astă lume sunt supuși puterii sorții  
Deopotrivă-i stăpânește raza ta și geniul morții!”

- codrul și izvorul, motive din recuzita romantică

- ideea destinului implacabil

- trecerea ireversibilă a timpului
- efemeritatea condiției umane

## Anexă

De la aceste distincții principale, putem trece la o definiție mai amănunțită a noțiunilor de clasicism, romantism și baroc, ca tipuri universale, desprinse de contingentele istorice. Fenomenal, aceste tipuri se amestecă și, spre scandalizarea multora, al căror intelect e paralizat de formulele de manual, istorice, am putea afirma că La Bruyère bate spre romantism, că V. Hugo are fond clasic, că Renașterea e mai mult ori mai puțin romantică, iar romantismul

german e considerabil clasic. Documentele baroce sunt aci modalități de clasicism, aci forme embrionare de romantism.

Despre romantism, în confruntare cu clasicismul, s-a scris mult și materialul e acum controlat. Sintezele cele mai informate sunt însă seci și terestre, fiindcă autorii lor, onești bibliografi, nu au puțința de a străbate ideologic materialul.

Definițiile curat stilistice, în sens filosofic, suferă dimpotrivă de prea mult arbitrar metafizic. Metoda cea bună este ca pe baza unei experiențe artistice și istorico-literare directe să reexaminăm toate locurile comune și să le dăm o dispoziție critică de natură a satisface logica.

Nu există în realitate un fenomen artistic pur, clasic ori romantic. Racine e și clasic și romantic. Clasicismul elin e și clasic, e și romantic. Romantismul modern e și romantic, e și clasic, și nu e vorba de vreun amestec material de teme, influențe, tradiții, căci nu ne punem pe teren istoric, ci de impurități structurale. Clasicism-romantism sunt două tipuri ideale, inexistente practic în stare genuină, reperabile numai la analiza în retortă.

Individul clasic este utopia unui om perfect sănătos trupest și sufletește, normal (slujind drept normă altora), deci canonic.

Individul romantic este utopia unui om complet anormal (înțelege excepțional), dezechilibrat și bolnav, adică cu sensibilitatea și intelectul exacerbate la maxim, rezumând toate aspectele spirituale de la brută la geniu. Expresiile trebuie luate într-un sens cu totul literar, evitându-se confuzia cu patologia medicală.

Din aceste propoziții putem acum deduce more geometrico toate aspectele eroului clasic și eroului romantic și vom vedea îndată că notele lor ideale sunt confirmate și istoric. Din punct de vedere sanitar, eroul clasic e „sănătos”, cu o sănătate însă de tipul gladiator care presupune o influență a antenelor nervoase.

Romanticul, se știe, este maladiu, infirm, tuberculos, nebun, orb, lepros (cităm suferințele „clasice” ale romanticului), atribuindu-i-se utopic o complexitate senzorială și sufletească mai mare decât acești bolnavi o au în realitate. Bolnav încearcă a fi și autorul romantic (Lenau, Chopin, Eminescu etc.), chip de a spune că atunci când se întâmplă a fi bolnav are sentimentul de a fi pe o culme. [...]

Trupest, eroul clasic e „mai mare”, fără expresie clară, adâncă, de o oarecare asprime lapidară. Clasicismul a cultivat îndeosebi arta statuară, unde se evită din motive tehnice ridiculul dimensiunilor reale. Eroul clasic este în același timp un semizeu ori un rege cu ascendență divină (Achile), încât iluzia de „mai mare” este canonică, inerentă formulei dignității umane, caracteristică

	<p>clasicismului (vezi Grecia clasică, Renașterea).</p> <p><i>Eroul romantic e cocoșat, orb, șchiop etc., sau în fine niciodată „normal” frumos, ci de o frumusețe stranie, de o delicateță maladiivă. El este adesea pitic ori uriaș (piticii lui Velázquez, „femeia gigantică” a romanticilor germani și a lui Baudelaire). Făcând o corelație cu arhitectura, piticului îi corespunde în gustul romantic coloana romantică, iar uriașului coloana gigantică egiptio-asiro-babiloneană.</i></p> <p><i>Sub raportul vârstei, clasicul are o unică vârstă incertă, de tânăr perfect devotat (vârsta lui Achile). Romanticul e foarte tânăr [...] sau foarte bătrân.</i></p> <p>G. Călinescu, <i>Clasicism, romantism, baroc</i> în vol. <i>Impresii asupra literaturii spaniole</i>, ediția a II-a, București, 1965</p>
<p><b>Bibliografie generală</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BEGUIN, Albert, <i>Sufletul romantic și visul</i>, ed. Univers, 1970;</li> <li>• CĂLIN, Vera, <i>Romantismul</i>, ed. Univers, București, 1970;</li> <li>• ILIE, Emanuela, <i>Didactica limbii și literaturii române</i>, ed. Polirom, 2020;</li> <li>• PAZ, Octavio <i>Copiii mlaștinii. Poezia modernă de la romantism la avangardă</i>, ed. Casa cărții de știință, Cluj, 2017;</li> <li>• ZAMFIR, Mihai, <i>Din secolul romantic</i>, ed. Cartea Românească, București, 2018.</li> </ul>
<p><b>III. Comentarii și observații</b></p>	
<p><b>Alte aspecte utile de împărtășit cu privire la realizarea activității de învățare</b></p>	<p>Activitatea poate fi realizată și în vederea pregătirii examenului național de bacalaureat, deoarece programa prevede conținutul <i>curentele culturale/ literare din secolul al XIX-lea</i> și autorul canonic Mihai Eminescu.</p>

Material propus de către prof. Ciprian Constantin Nistor

### Exemplu de activitate didactică în sistem *blended-learning*

Competențe specifice	2.3. Interpretarea textelor studiate prin prisma propriilor valori și a propriei experiențe de lectură
Conținuturi asociate	Perioada interbelică <i>Orientări tematice în romanul interbelic</i> Romanul experienței. Max Blecher, <i>Întâmplări în irealitatea imediată</i>
Organizare	<p><b>Etapa asincron</b></p> <p>Elevii primesc, prin intermediul aplicației Google Classroom/ aplicației utilizată la nivelul instituției de învățământ, următoarea sarcină de lucru: să caute pe internet pictura lui Frantisek Kupka, <i>The novelist</i> (1903) și să scrie despre ea un text de 10-15 rânduri în care să o prezinte, explicându-i semnificația.</p> <p>Elevii vor nota primele impresii pe care le produce lecturarea picturii, fără a căuta suport/ informații pe internet/ din alte surse.</p> <p>Sursa picturii: <a href="https://www.wikiart.org/en/frantisek-kupka/the-novelist">https://www.wikiart.org/en/frantisek-kupka/the-novelist</a> (Anexa 1)</p> <p>După rezolvarea acestei sarcini, elevii vor citi materialul din Anexa 2, postat de profesor în clasa virtuală.</p> <p>Precizări: elevii au citit romanul lui Max Blecher, <i>Întâmplări în irealitatea imediată</i>, precum și textul lui Franz Kafka, <i>Metamorfoza</i>.</p> <p>Este indicat ca la nivelul unității de învățământ să existe o platformă de e-learning funcțională, în vederea facilitării procesului de predare-învățare-evaluare în format mixt.</p> <p><b>Etapa față în față (face to face)</b></p> <p>Această etapă are loc în sala de clasă și este organizată pe modelul ERR(E).</p> <p><b>Etapa asincron</b></p> <p>Pentru etapa de extindere, elevii primesc o sarcină de lucru, pe care o vor rezolva în ritm propriu.</p>
Resurse de lucru	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fișele de lucru</li> <li>- aplicațiile Google Classroom, Padlet etc</li> <li>- alte materiale pe care profesorul le consideră utile</li> </ul>
Parcurs didactic	<p><b>Demers asincron</b> (30') – activitate individuală, cu o zi înaintea lecției:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea picturii</li> <li>• realizarea prezentării</li> <li>• lectura textului din Anexa 2</li> </ul> <p>În vederea facilitării procesului de căutare, profesorul poate posta în</p>

clasa virtuală, linkuri utile care să-l direcționeze spre surse de informație valide (ex: [www.roiart.ro](http://www.roiart.ro), [www.casart.ro](http://www.casart.ro) etc)

**Demers sincron** (50') – activitate frontală alternată cu activitate pe grupe

**Evocare** (5')

În etapa de evocare, profesorul va solicita câtorva elevi să prezinte rezolvarea sarcinii asincron.

Profesorul va sintetiza ideea din materialul pe care elevii l-au avut de citit (Anexa 2): *Textul blecherian citit prin intermediul picturii lui Kupka vorbește despre dorința eului narator de a ieși din sine, de a scăpa de identitatea dată. Această dorință este generatoare de lumi fantastice. Proiecțiile imaginare pe care personajul-narator le creează cu o măiestrie inegalabilă, seduc fără îndoială lectorul. Astfel, citit prin lumile pe care le creează, personajul blecherian este un seducător care „seduce prin lumea pe care el o deschide și care este o lume ieșită din comun”<sup>1</sup>.*

**Realizarea sensului** (25')

Prezentarea modalității de lucru (5')

Elevii vor fi împărțiți în 5 grupe. Fiecare grupă va primi un fragment de text și o reprezentare grafică (Anexa 3). Elevilor li se cere să identifice corespondențe posibile între textul primit și reprezentarea grafică asociată.

Pentru început, prin intermediul *brainstormingului*, fiecare membru al grupei va exprima un punct de vedere. Aceste puncte de vedere vor fi notate pe o foaie de hârtie de cel care are rolul de a scrie (profesorul va nominaliza rolurile din cadrul unei grupe: raportor, timer etc., urmând ca elevii să și le asume). Apoi, în cadrul grupei, elevii vor vota punctul de vedere pe care îl vor dezvolta și îl vor prezenta în fața clasei.

La final, fiecare grupă va desemna raportorul, care va explica în 2-3 minute rezultatele.

Profesorul va trece pe la fiecare grupă și va oferi informații suplimentare, mai ales în ceea ce privește reprezentările grafice.

**Raportarea grupelor** (10')

Fiecare grupă va pregăti răspunsurile pe coli, care vor fi afișate. Rezultatele se vor analiza/ completa.

**Fixarea prin intervenția profesorului** (10')

**Grupa 1**

Versurile lui P. B. Shelley: „I pank, I sink, I tremble, I expire” („Gâfâi, mă scufund, tremur, îmi dau duhul”) așezate de Blecher la începutul

<sup>1</sup> Gabriel Liiceanu, *Despre seducție*, București, Editura Humanitas, 2013, p.23.

romanului său, apropie opera scriitorului român de pictura norvegianului Edvard Munch. Textul lui Blecher devine „un țipăt”, o reprezentare materială a fricii, a spaimii, a anxietății. Spaima de a nu putea fi altceva decât ceea ce îi este dat să fie. Plecând de la declarația lui Munch referitoare la sursa de inspirație a tabloului *Țipătul* care ar fi fost chiar „strigătul enorm, infinit al naturii” pe care l-a auzit pictorul în momentul unei plimbări liniștite pe pod, profesorul poate sugera ideea că toată opera lui Munch redă această disperare a lumii care este nu în ultimul rând, disperarea sa.

Munch transferă „țipătul” pe care-l definește exemplar ca „reacție la spaimă” asupra naturii și implicit asupra întregului univers în care se situează. Blecher va face același demers. Strigătul său interior va deforma realitatea în care trăiește. Haosul interior cuprinde exteriorul.

Strigătul, fie că este al naturii, fie că este al unui eu suferind, provoacă un disconfort psihic asupra lectorului. Traumele, obsesiile, fricile sunt redată de pictura lui Munch care devine expresie a solitudinii, a zădărniciii și neputinței în fața unei realități ostile.

Similitudinea este evidentă cu opera lui Blecher, deoarece țipătul personajului din pictura lui Munch este același pe care-l întâlnim la personajele autorului român – un strigăt prin care nu se salvează nimeni, ci dimpotrivă îți amintește constant de ceea ce ești și de ceea ce nu vei putea să fii niciodată: „Tot ce e capabil să se agite în corpul meu, se agită, se zbate și se revoltă mai puternic și mai elementar decât viața cotidiană. Totul imploră o soluție”<sup>2</sup>.

Această soluție nu va veni însă, personajul rămânând închis în propriul său destin: „În câteva clipe de neliniște, am parcurs toate certitudinile și incertitudinile existenței mele, pentru a reveni definitiv și dureros în solitudinea mea”<sup>3</sup>.

## **Grupa 2**

Blecher realizează, în fragmentul citat, un portret care amintește de tablourile antropomorfe ale pictorului flamand Joos (Josse) de Momper, cel care compara „suferințele pământului” cu suferința umană. Astfel, toate cele patru anotimpuri transmit în mod evident această idee. Evidențierea capului nu face decât să accentueze dorința eului narator/creator de a-și schimba identitatea.

<sup>2</sup> Max Blecher, *Întâmplări în irealitatea imediată*, București, Editura Art, 2009, p. 20.

<sup>3</sup> Ibidem.



### **Grupa 3**

Imaginea eului luminat apropie textul lui Blecher de un alt tablou al lui Munch, *Spre lumină*.

Profesorul poate reveni, în acest caz, asupra explicațiilor date grupei 1.

### **Grupa 4**

Ideea morții face parte din existența noastră. O întâlnim la pictorul suprarealist Jean Arp, în tabloul *Danger of Death*.

Cunoscut pentru tehnica sa aparte, „earthquake lines” care exprimă de fapt imprevizibilul thanatic, Arp sugerează că moartea asemenea fulgerelor sau tunetelor poate „lovi” în cel mai neașteptat mod. Semnificativă în acest sens, pentru opera lui Blecher, este metamorfozarea „locurilor bune” în „locuri rele”.

### **Grupa 5**

Ochiul închis pentru exterior al pictorului Munch, la fel ca cel al scriitorului Blecher, se va deschide în interior dând naștere unei noi realități, realitatea dictată de suflet.

Profesorul revine la activitatea asincron și la tabloul lui Kupka, reluând ideea lumilor imagine create de Blecher care au ca punct de plecare suferința sa și dorința de a avea o altă identitate.

### **Reflecție (5')**

Se va face prin intermediul eseului de 5 minute.

Elevii vor fi rugați să noteze o experiență inedită trăită de ei.

### **Etapă asincron**

Profesorul va face referire la observația lui Alex Goldiș din revista *Cultura*, apărută sub egida Fundației Culturale Române: „Cea mai cunoscută afirmație de artă poetică a lui Max Blecher provine dintr-o scrisoare către Sașa Pană: *Idealul scrisului ar fi pentru mine transpunerea în literatură a înaltei tensiuni care se degajează din pictura lui Salvador Dali. Iată ce-aș vrea să realizez – demența aceea la rece perfect lizibilă și esențială. Exploziile să se producă între pereții odăii, și nu departe între himerice și abstracte continente. Așadar, Blecher pare a-și asuma, prin această mărturisire, un crez suprarealist*”<sup>4</sup>.

Ideea subliniată de profesor: ceea ce îl apropie pe Blecher de arta suprarealistă este în primul rând tentația de explorare a subconștientului uman. Blecher încearcă să surprindă mecanismul real al gândirii într-o situație-limită a existenței lui.

<sup>4</sup> Alex Goldiș, „ Note despre poetica lui Max Blecher”, <http://revistacultura.ro/nou/2012/06/note-despre-poetica-lui-max-blecher/>, nr.378/ 14 iunie 2012, descărcat la data de 29 mai 2015.

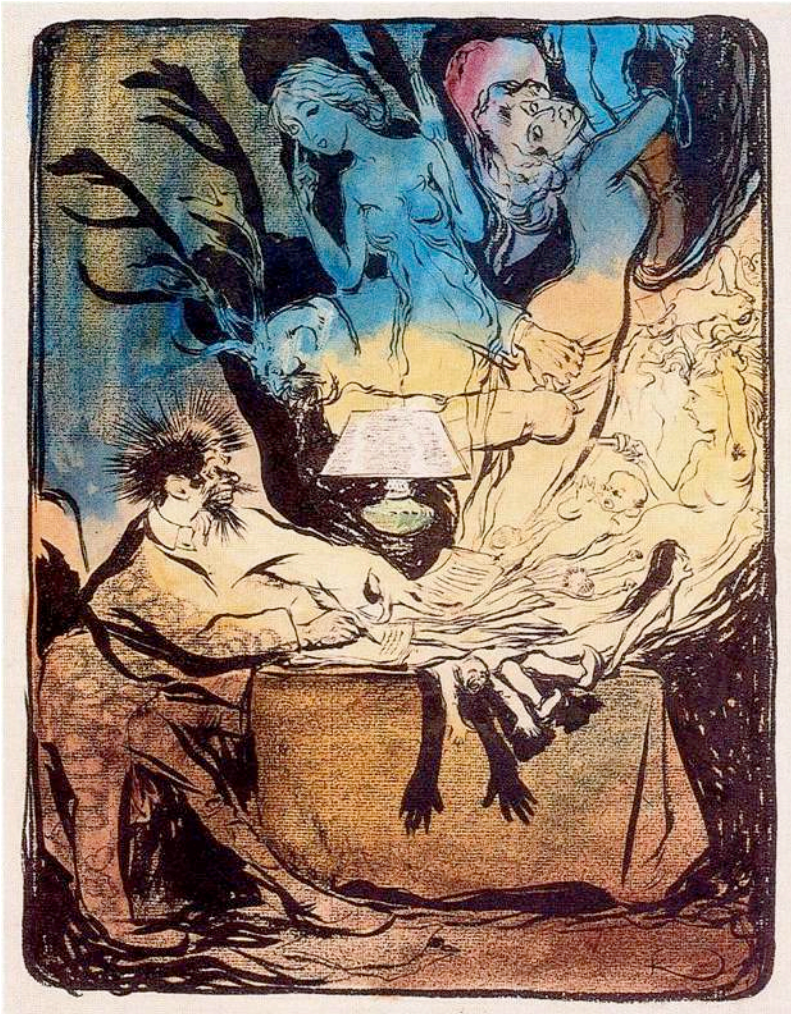
Influența poeziei suprarealiste se observă încă din primele pagini ale *Întâmplărilor în irealitatea imediată*, în fascinația aproape obsesivă pentru artificial, pentru kitsch, lumea întregă fiind un imens panopticum.

Activitatea va continua asincron prin sarcina de lucru pe care profesorul o va posta în clasa virtuală. Astfel, elevilor li se va cere să identifice cel puțin două tablouri ale pictorului suprealist Salvador Dali, pe care să le asocieze unui fragment/unor fragmente din romanul blecherian.

Elevii se pot întâlni cu membrii grupei din care au făcut parte, prin intermediul aplicației *Meet*, pentru a discuta fragmentul/ fragmentele de text/ picturile alese/ încercările de lecturare a fragmentului/ fragmentelor prin reprezentarea grafică.

Elevii vor posta în clasa virtuală cele două reprezentări grafice și textul ales/textele alese, precum și analiza/interpretarea acestora (10-15 rânduri).

#### Anexa 1



Frantisek Kupka, *The novelist*, 1903



## Anexa 2

### Citiți textul de mai jos.

Suferința în romanele lui Max Blecher apare în cel puțin două ipostaze: prevestitoare a bolii pe de o parte, iar pe de altă parte – efect al acesteia, prefigurând moartea. Primele simptome ale bolii și implicit ale suferinței apar în acest volum al autorului, anunțate de crizele de paludism din copilărie ale naratorului: *Pentru crizele mele un medic fu consultat și el pronunță un cuvânt ciudat: paludism; fui foarte uimit că neliniștile mele atât de intime și secrete pot avea un nume și încă un nume atât de bizar*<sup>5</sup>.

Putem afirma că scriitura lui Blecher este provocată de boală și suferință și stimulată de observarea evoluțiilor fizio-psihologice. Personajul lui Blecher din această primă carte „trăiește cu ochii, cu urechile, cu nasul, cu pielea, cu toți porii, cu limba”<sup>6</sup>. Trăind și simțind realitatea atât de intens, eul blecherian suferă, este un *eu chinuit* de tirania formelor ce îl înconjoară, ajungând să trăiască o dramă la nivel spiritual.

Exacerbarea continuă a sinelui, starea constant angoasantă, căutarea febrilă a unor ipostaze care să-l salveze din individualitatea dată, frica de sine însuși, îl apropie pe Max Blecher, într-o oarecare măsură, de Franz Kafka, fapt surprins exemplar de Eugen Ionescu. Suferința originară din povestirile lui Franz Kafka o regăsim în *Întâmplări în irealitatea imediată*.

Personajul lui Blecher trăiește o existență „ilegală” de om. Această convingere că esența nu se poate manifesta din cauza unei forme opresive exterioare care este umanitatea încorsetantă este evidențiată de Blecher în primele pagini ale *Întâmplărilor în irealitatea imediată*. Personajul are convingerea că nu numai lui îi este dat să îndure umanitatea, dar și celor cărora, în mod normal, le-ar reveni sarcina să o vindece: *Pentru ca doctorul să fie mort cu adevărat, trebuia neapărat ca o haită de șoareci să năvălească asupra cadavrului, să-l scobească și să extragă înapoi materia șoricească împrumutată de medic în timpul vieții sale, pentru exercitarea existenței sale ilegale de om*<sup>7</sup>.

Aparent ilegală și de neconceput este și noua ipostază a personajului Gregor Samsa, din textul *Metamorfoza* de Franz Kafka – cea a unei „gângănii înspăimântătoare”. În fapt, metamorfozarea lui Gregor vine din exterior: *Of, Doamne, gândi el, ce meserie obositoare mi-am ales și eu! Zi de zi pe drumuri. Neplăcerile afacerilor sunt mult mai nesuferite decât cele din magazinul părintesc de odinioară; în plus, mai trebuie să îndur și chinul călătoriilor, grija de a nu pierde legăturile trenurilor; mesele neregulate și proaste, relațiile cu oamenii, care se schimbă mereu, nu durează și nu pot deveni niciodată mai intime. Ducă-se dracului toate!*<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Max Blecher, *Întâmplări în irealitatea imediată*, ed. cit., p. 29.

<sup>6</sup> Octav Șuluțiu, *Scriitori și cărți*, București, Editura Minerva, 1974, p. 204.

<sup>7</sup> Max Blecher, *Întâmplări în irealitatea imediată*, ed. cit., p. 39.

<sup>8</sup> Franz Kafka, *Metamorfoza și alte povestiri*, traducere în limba germană de Mihai Isbășescu, București, Editura Polirom, 2012, p. 6.

Gregor este comis-voiajor, aflat în ipostaza menționată de Maingueneau, a „celui care merge din loc în loc fără a vrea să se stabilească undeva”<sup>9</sup>.

Această incapacitate de a se simți confortabil cu tine însuși se extinde asupra spațiului pe care personajul blecherian îl simte străin, neaparținându-i. Cauza acestei incompatibilități cu sinele și cu lumea vine fără îndoială din nevoia stringentă de a fi altcineva, nevoie pe care personajul lui Blecher nu reușește decât temporar să o satisfacă.

Plecând de la teoria narativă a identității a lui Paul Ricoeur din *Soi-même comme un autre*, în care autorul francez explică conceptul de identitate personală distingând între identitatea *IDEM* și identitatea *IPSE*, cele două componente interdependente ale identității, unde *IDEM* reprezintă nucleul dur, centrul, forma stabilă, constantă și permanentă în timp a identității, iar *IPSE* înglobează și chiar stimulează schimbarea, alteritatea, desemnând variațiile, zona dinamică a sinelui, ambele coexistând în interiorul aceluiași individ, Ada Brăvescu observa că personajul blecherian își explorează la maximum latura *IPSE*, dorindu-și să fie altcineva sau altceva, să-și suprapună sinele pe un alter. Ar accepta cu cea mai mare bucurie să fie un clown, o paiată mecanică într-o vitrină curată și luminată, o figurină de ceară din panopticum, propria sa fotografie, un pom, o statuie, chiar și o ființă a noroiului, orice altceva decât o ființă mutilată, estropiată identitar<sup>10</sup>.

Discursul literar blecherian poate fi „explicat” până într-un anumit punct prin cel kafkian, similitudinile fiind mult mai mari cu filosofia lui Kierkegaard. Adrian Majuru observa în articolul *Eul chinuit din irealitatea imediată* influența filosofiei lui Kierkegaard asupra celor doi autori, notând că *ceea ce-i apropie pe Kafka și Blecher de Kierkegaard este pe de o parte arta metamorfozei, iar pe de altă parte tendința fiecăruia de a explica condiția umană. Toți trei și-au trăit adevărul subiectiv, dar n-au reușit să găsească niciodată echilibrul într-o lume obiectivă*<sup>11</sup>.

În *Jurnalul seducătorului*, Kierkegaard încearcă să găsească acel ceva care-l reprezintă, afirmând că *problema este de a mă înțelege pe mine, de a vedea ce vrea Dumnezeu să fac; trebuie să găsească un adevăr care să fie adevăr pentru mine, să găsească ideea pentru care să pot trăi și să pot muri*<sup>12</sup>.

Plecând de la acest considerent, putem afirma că atât personajul blecherian, cât și cel kafkian se află în permanență în căutarea adevărului pe care-l proiectează la nesfârșit în imaginar, toate aceste proiecții nefiind decât rezultatul unui refuz constant de a găsi

---

<sup>9</sup> Dominique Maingueneau, *Tipuri de paratopii în Discursul literar. Paratopie și scenă de enunțare*, traducere de Nicoleta Loredana Moroșan, prefață de Mihaela Mățu, Iași, Editura Institutul European, 2007, p. 106.

<sup>10</sup> Ada Brăvescu, *Întâmplări în irealitatea imediată sau modelul narativ al identității*, în *Tribuna*, nr. 146 / 1-15 octombrie 2008.

<sup>11</sup> Adrian Majuru, *Eul chinuit din irealitatea imediată*, în *Ziarul Financiar*, 4 iunie 2010.

<sup>12</sup> Søren Kierkegaard, *Jurnalul seducătorului*, traducere din daneză de Kjeld Jensen și Elena Dan, București, Editura Scripta, 1992, p. 126.

„adevărul” în realitatea dată. Personajul *Întâmplărilor...* se simte închis în real ca într-un prizonierat care nu face decât să perpetueze „bizara aventură de a fi om”<sup>13</sup>.

Tot în termeni kierkegaardieni, disperarea, „maladia sufletului” afectează personajele lui Blecher în momentul în care acestea conștientizează că „eului nu îi este dat să fie decât eu”, iar în „disperarea de a nu voi să fii tu însuși sau de a voi să scapi de sine”, filosoful danez este de părere că „se ascunde o sfidare”<sup>14</sup>.

Nu puține sunt momentele în care personajul blecherian își imaginează că *lumea ar putea trăi într-o altă realitate mai adevărată, într-o structură pozitivă a cavernelor ei, astfel încât tot ce este scobit să devină plin, iar actualele reliefuri să se prefacă în viduri de formă identică, fără niciun conținut, ca fosilele acelea delicate și bizare care reproduc în piatră urmele vreunei scoici sau frunze ce de-a lungul timpurilor s-au macerat, lăsând doar sculptate adânc amprente fine ale conturului lor*<sup>15</sup>. Ideea enunțată este importantă pentru înțelegerea textului blecherian, cel puțin sub două aspecte. Pe de-o parte, avem foarte clar evidențiată dorința eului narator de a trăi într-o altă realitate, iar pe de altă parte asistăm la imposibilitatea realizării acesteia – urmele realității date, încorsetante și „topice” nu pot fi șterse, conturul acesteia rămânând întipărit în însăși existența personajului.

„Sfidarea” de care vorbea Kierkegaard o întrezărim la personajul *Întâmplărilor...* în momentul în care încearcă să surprindă prin soluții neconvenționale, șocante, kafkiene, ceea ce filosoful danez numea în *Jurnalul seducătorului*, „interesantul vieții”, acel moment critic, care în plan estetic produce autenticitate. „Interesantul vieții” rezidă în posibilitatea proiectării de către personaj a altor identități decât cea dată. Aceste proiecții iau naștere sub tirania formelor și obiectelor din real. În fragmentul în care eul narator declară că este „absorbit” de filmele pe care le vizionează încât se identifică cu personajele acestuia, creează de fapt, proiecții imaginare prin care se conturează posibile identități și tot atâtea realități paralele sau stări speciale ale minții care-i dau senzația „că a mai trăit cândva într-un alt decor”<sup>16</sup>. De altfel, nu de puține ori, naratorul-personaj declară că îl „impresionează tot ce este imitat. Florile artificiale, de pildă, și coroanele mortuare, mai ales coroanele mortuare”<sup>17</sup>.

Concluzia la care ajunge personajul blecherian, epuizat de proiectarea la nesfârșit a unor identități dezirabile care să-i substituie ipostaza actuală este că „nu există nicio diferență bine stabilită între persoana noastră reală și diferitele noastre personaje interioare imaginare”<sup>18</sup>.

Sub tirania obiectelor din realitatea în care este obligat să trăiască, personajul începe aventura sa existențială, proiectând la nesfârșit variante de *IPSE*, în speranța că va rămâne fixat în una dintre aceste ipostaze. Astfel, conform teoriei lui Mauron, prin suprapunerea

---

<sup>13</sup> Max Blecher, *Întâmplări în irealitatea imediată*, ed. cit., p. 50.

<sup>14</sup> Søren Kierkegaard, *Boala de moarte*, ed. cit., p. 95.

<sup>15</sup> Max Blecher, *op. cit.*, p. 52.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 58.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 54.

textelor blecheriene, se pot decela acele imagini, „obsedante”, involuntare care pot reliefa mitul personal al autorului. Care este rolul acestor proiecții nesfârșite în *irealitatea imediată*?

Majoritatea criticilor care au analizat textele blecheriene au oferit un răspuns constrâns de statutul invariabil al personajului blecherian, acela de bolnav iremediabil, captiv într-un trup indezirabil, obsedat în permanență de dorința kierkegaardiană a *eului de a fi alt eu*, altul decât ceea ce i-a fost dat să fie.

În spatele acestei dorințe de a ieși din sine, dorință generatoare de lumi fantastice, se poate decoda și un alt rol, proiecțiile imaginare pe care personajul narator le creează cu o măiestrie inegalabilă, *seduc* fără îndoială lectorul.

Citit prin *lumile* pe care le creează, personajul blecherian este *un seducător* care „seduce prin lumea pe care el o deschide și care este o lume ieșită din comun”<sup>19</sup>.

Interpretând eseul lui Liiceanu, *Despre seducție*, Sorin Lavric observa că *în realitate, seducția are un înțeles mult mai adânc și mult mai uman. Cum ne sugerează etimologia latină a cuvântului, seducerea este se-ducere, adică „ducere la o parte”, trecerea într-un alt orizont de viață, pe scurt schimbarea regimului de existență. Cu alte cuvinte, cel care este supus seducției este dus în altă parte decât cea în care se afla înainte să-și întâlnească seducătorul. Prin urmare, seducătorul trage după el ființa pe care a sedus-o, dându-i posibilitatea să participe la o lume pe care, în lipsa seducătorului, nu ar fi cunoscut-o poate niciodată. Seducătorul este mesagerul unei noi lumi și în același timp fermentul care declanșează reacția sufletească a seducției. Și stă numai în puterea lui ca lumea spre care îl deschide pe cel sedus să fie una bună sau rea. Depinde așadar numai de seducător dacă seducția se petrece în folosul celui sedus sau, dimpotrivă, în dauna lui*<sup>20</sup>.

Plecând de la această ipoteză, putem observa traseul pe care personajul blecherian, aflat în ipostaza seducătorului îl parcurge pentru a comuta regimul existențial dat, într-un alt orizont de existență.

Astfel, ceea ce critica literară numea incipitul *crizei identității* naratorului-personaj din *Întâmplări în irealitatea imediată*: *Când privesc mult timp un punct fix pe perete mi se întâmplă câtodată să nu mai știu nici cine sunt, nici unde mă aflu. Simt atunci lipsa identității mele de departe ca și cum aș fi devenit, o clipă, o persoană cu totul străină. Acest personajiu abstract și persoana mea reală imi dispută convingerea cu forțe egale*<sup>21</sup> este de fapt începutul „jurnalului unui seducător”<sup>22</sup> care va încerca să-și schimbe existența dată, creând multiple lumi imaginare și tot atâtea ipostaze fascinante al căror rol va fi să „seducă” pe cititor, să-l ducă departe de realitatea care i-a fost dată. Ne depărtăm odată cu Blecher de statutul de bolnav din care aparent este imposibil de ieșit. Iar naratorul-personaj continuă, explicând identitatea „personajului abstract”, a seducătorului: *un corp în întregime nou, crescut în mine cu o piele și niște organe ce-mi sunt complet necunoscute. Rezolvarea ei este cerută de o luciditate mai profundă și*

<sup>19</sup> Gabriel Liiceanu, *Despre seducție*, București, Editura Humanitas, 2013, p. 23.

<sup>20</sup> Sorin Lavric, „Cronica Ideilor: Fatalitatea seducției”, în *România literară*, nr.7 din 2007.

<sup>21</sup> Max Blecher, *Întâmplări în irealitatea imediată*, ed. cit., p. 19.

<sup>22</sup> Søren Kierkegaard, *Jurnalul seducătorului*, ed. cit. p. 2

mai esențială decât a creierului. Tot ce e capabil să se agite în corpul meu, se agită, se zbate și se revoltă mai puternic și mai elementar decât în viața cotidiană. Totul imploră o soluție<sup>23</sup>.

Soluția pe care o găsește Blecher, prizonier al unui trup nedorit, este aceea de a seduce prin scris, recreând la nesfârșit realitatea, ipostaziindu-se în personaje a căror formă, tot împrumutând-o, speră să o suprapună la un moment dat realității. Crizele personajului anticipează boala severă din celelalte două romane, pe de o parte, iar pe de altă parte soluțiile prin care va reuși să evadeze din realitatea dată. Dacă în primul roman, soluția va fi irealitatea imediată, în următoarele, realitatea interioară va fi generatoare de noi lumi.

Deși constată cu „exasperare că trăim în lumea pe care o vedem”<sup>24</sup>, naratorul-personaj din *Întâmplări în irealitatea imediată* reușește o primă proiecție a unei realități secunde, constrâns și exasperat de tirania obiectelor reale care-l înconjoară. Este interesant de observat cum realitatea se transformă în acest prim roman în realitate secundă, o existență pe care naratorul-personaj o va căuta în celelalte romane. Aceste metamorfozări ale realității au un scop precis, de a pregăti transformările proprii ale naratorului-personaj în celelalte scrieri: *Deodată într-o înfășurare de vânt mi se păru că o statuie de marmură se ridică în aer. Era în acel moment o certitudine incontrollabilă, ca orice certitudine. Blocul de piatră albă se îndepărtă cu repeziciune în sus, într-o direcție oblică, asemenea unui balon scăpat din mâna unui copil. În câteva clipe statuia deveni o simplă pată albă în cer, cât pumnul meu. Vedeam acum distinct două persoane albe, ținându-se de mână și alunecând pe cer ca niște schiori.*<sup>25</sup>

Aceste proiecții halucinatorii, al căror motiv central este zborul, vor mai apărea și în scrierile ulterioare ale autorului. Personajul lui Blecher, crede blagian în zbor, văzând în acesta posibilitatea de a „stăpâni zarea”, caută asemenea lui Brâncuși esența zborului, zborul ca fericire. Imaginea celor doi îndrăgostiți, metamorfozați din realitatea opresivă, exprimă clar, programatic aproape, ideea blecheriană despre modul în care poate scăpa de identitatea care i-a fost dată: prin scris, autorul de text creează realitatea dorită.

Aceeași idee o întâlnim, mai recent, la Mircea Cărtărescu: „Cărțile sunt fluturi cu care zburăm prin propria noastră minte, sub bolta uriașă a țestei noastre. Niciun aparat de zbor nu te-a dus atât de departe”<sup>26</sup>. Cărtărescu surprinde libertatea nelimitată a creatorului de text de a proiecta lumi, asociind libertatea scrisului cu cea a zborului.

Pentru a înțelege intenția și, în același timp, misiunea auctorială a textului narativ *Întâmplări în irealitatea imediată*, dar și a celorlalte două texte ce vor urma, pornim de la fragmentul celor doi îndrăgostiți metamorfozați din contingent, lecturând și interpretând textul prin altul, de data aceasta poetic, aparținând tot lui Blecher, cuprins în volumul *Corp transparent*, apărut în anul 1934 – *Eternitate*. Două versuri ale textului poetic amintit: „Este un început albastru / În acest peisaj terestru” traduc clar ideea blecheriană de a metamorfoza

---

<sup>23</sup> Max Blecher, *op. cit.*, p. 20.

<sup>24</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>25</sup> Ibidem, p. 46.

<sup>26</sup> Mircea Cărtărescu, „Care-i faza cu cititul”, în *A patra inimă*, București, Editura Artur, 2010, p. 6.

realitatea pornind de la ceea ce inevitabil avem deja. De realitate nu putem scăpa, dar există în aceasta acel ceva, „interesantul de viață” de care vorbea Kierkegaard care ne ajută să mergem mai departe. Acesta este planul *seducătorului* Blecher.

Naratorul-personaj al *Întâmplărilor din irealitatea imediată* va recunoaște în această transformare, începutul metamorfozărilor care vor urma: „Urmarea cea mai surprinzătoare a acestei întâmplări avu loc peste câteva zile în mijlocul unei pieți”<sup>27</sup>. Astfel, „ieșind fantastic din aburii varului ca o apariție infernală vorbind în mijlocul focului și a trăsnetelor”<sup>28</sup> îi va apărea naratorul-personaj, un prieten a cărui obsesie o va avea mult timp, amintire relaționată de primele experiențe erotice ale personajului. Erosul și boala se împletesc în textele blecheriene în sensul în care ambele sunt generatoare de lumi fantastice, de proiecții imaginare ale realului, ale altor personaje din contingent și în final, ale propriei transformări.

Definiția cea mai reușită pe care Blecher o dă existenței sale reale, „identității topice” conform terminologiei lui Maingueneau care i-a fost dată, o găsim tot în paginile *Întâmplărilor...: „bizara aventură de a fi om”*<sup>29</sup>. Perspectiva aceasta asupra lumii și implicit asupra propriei existențe este urmuziană. Stamate, personajul lui Urmuz din *Pâlnia și Stamate*, privește „Kosmosul cu ironie și indulgență... cu scopul de a putea odată pătrunde și dispărea în infinitul mic”<sup>30</sup>.

Dorința de a schimba regimul existențial îl apropie astfel pe Blecher nu numai de Kafka, ci și de Urmuz. Irealitatea substituie realitatea tocmai în ideea înfăptuirii acestui deziderat: „Îmi imaginam, de pildă, – și asta ca un repertoriu corect al lumii – lanțul tuturor umbrelor de pe pământ, ciudata și fantastica lume cenușie ce doarme la picioarele vieții”<sup>31</sup>. Lectura coerentă pe care naratorul-personaj o dă lumii cuprinde și imaginea omului blecherian, eliberat de contingent, acel om negru, lipsit de corporalitate, a cărui imagine apare obsedant în proza lui Blecher. Această reprezentare a umanității lui Blecher este oarecum similară cu cea a lui Samuel Beckett, surprinsă în imaginea cuplului de bătrâni fără picioare din *Sfârșit de partidă*. Personajele lui Beckett, Hamm și Clov, trăiesc printre obiectele disperate ce le alcătuiesc existența. Tabloul întors, deșteptătorul, roțile de bicicletă, frânghia sau cățelul de pluș, devin ca și la Blecher contextul construirii de universuri compensative, fragmentare, în care eul narator se refugiază: *În obiecte mici și neînsemnate: o pană neagră de pasăre, o cârticică banală, o fotografie veche cu personagiile fragile și inactuale, ce parcă suferă de o gravă boală internă, o tandră scrumieră de faianță verde, modelată ca o frunză de stejar, veșnic mirosind a cenușă stătută; în simpla și elementara aducere aminte a ochelarilor cu lentilă groasă ai bătrânului Samuel Weber, în astfel de mărunte ornamente și lucruri domestice, regăsesc toată*

---

<sup>27</sup> Max Blecher, *Întâmplări în irealitatea imediată*, ed. cit., p. 47.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Urmuz, *Pâlnia și Stamate*, în *Schițe și nuvele... Aproape futuriste*, ediție îngrijită, studiu introductiv și note de Ion Pop, cu cuvânt de deschidere de Dominico Jacomo, ilustrații de Jules Perahim, București, Editura Biblioteca Bucureștilor, 2012, p. 83.

<sup>31</sup> Max Blecher, *op. cit.*, p. 51.

*melancolia copilăriei mele și acea nostalgie esențială a inutilității lumii, care mă înconjoară de pretutindeni ca o apă cu valurile împietrită*<sup>32</sup>.

Nevoia artificialului, a imitației și-o va satisface eul narator prin descoperirea de lumi noi în care se va proiecta, începând aventura sa existențială.

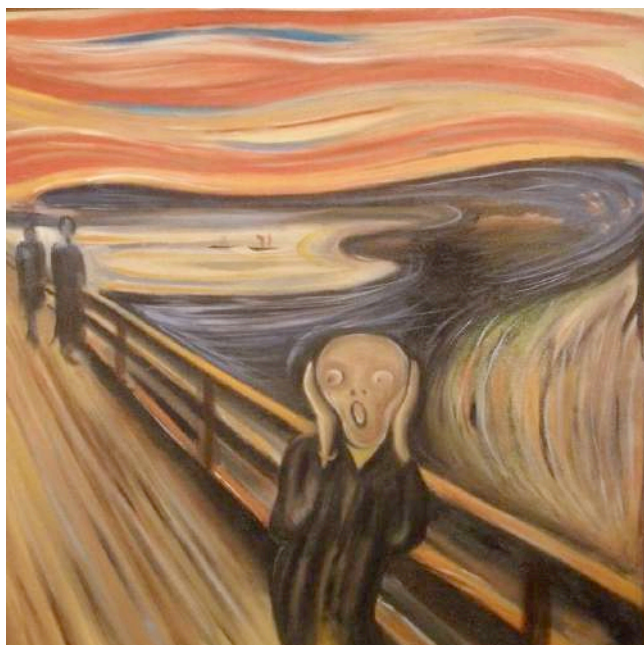
Anamaria Ciobotaru, *Lumea și lumile lui Max Blecher: studiu transdisciplinar*, Iași, Editura Junimea, 2015

### **Anexa 3**

#### **Grupa 1**

„Senzația de depărtare și singurătate, în momentele când persoana mea cotidiană s-a dizolvat în inconsistență, e diferită de oricare alte senzații. Când durează mai mult, ea devine o frică, o spaimă de a nu mă putea regăsi niciodată. În depărtare, persistă în mine o siluetă neagră, înconjurată de o mare luminiozitate, așa cum apar unele obiecte în ceață”.

Max Blecher, *Întâmplări în irealitatea imediată*



Edvard Munch, *Țipătul*, (1893)

#### **Grupa 2**

„Vara câteodată, privind castanii de departe, încărcăți de frunze, aspectul lor era acela al unor capete enorme înfipte pe trunchiuri, cu obraji scobiți în adânc, așa ca lamele capului meu. Când vântul sufla prin frunze, obrazul acesta se unduia ca valurile unui lan de grâu. În același fel fremăta capul, când se clătina pedestalul. Pentru a ști că obrazul era făcut din foițe era suficient să înfund puțin de tot degetul în carne. Degetul intra fără rezistență, ca într-o pastă umedă și moale. Când îl scoteam, foițele reveneau la loc și nu se vedea nicio urmă. Așa era și capul meu, cu singura deosebire că în loc de mușchii era acoperit cu foițe

---

<sup>32</sup> Ibidem, p. 50.

de carne. Cu degetul însă, ajungeam printre ele până la os. Capul, deși hidos, era un refugiu sigur împotriva aerului”.

Max Blecher, *Întâmplări în irealitatea imediată*



Joos (Josse) de Momper, *Vara*

### Grupa 3

„Într-un dialog interior ce, cred, nu se sfârșea niciodată, sfidam câteodată puterile malefice din jurul meu, după cum altădată le adulam josnic. Practicam unele rituri stranii, însă nu fără rost. Dacă, plecând de acasă și mergând pe drumuri diferite, reveneam întotdeauna pe urma pașilor mei, asta o făceam pentru ca să nu descriu cu mersul meu un cerc în care să rămâie închis case și copaci. În această privință umbletul meu seamăna cu un fir de ață și dacă, odată desfășurat, nu l-aș fi strâns la loc, pe același drum, obiectele strânse în nodul umbletului ar fi rămas pe veci iremediabil și adânc legate de mine... Era în toate acestea un fel de melancolie de a exista și un fel de chin organizat normal în limitele vieții mele de copil... Când intrai în adolescență nu mai avui crize, dar starea aceea crepusculară care le preceda și sentimentul profunde inutilități a lumii, care le urma, deveniră oarecum starea mea naturală... În inutilitatea aceasta care mă înconjoară și sub cerul acesta pe veci blestemat ublu încă și azi.”

Max Blecher, *Întâmplări în irealitatea imediată*





Edvard Munch, *Spre lumină*, (1914 – 1916)

#### Grupa 4

„Parfumul acesta, îndată ce-l simțeam, mă transforma în câteva clipe, circulând amplu prin toate fibrele mele interioare pe cari parcă le dizolva pentru a le înlocui cu o materie mai aeriană și mai nesigură. Din acel moment nu mai puteam evita nimic... Încăperea lumii se prăvălea haotic într-o gaură imensă cu puteri de atracție nebănuite”.

Max Blecher, *Întâmplări în irealitatea imediată*

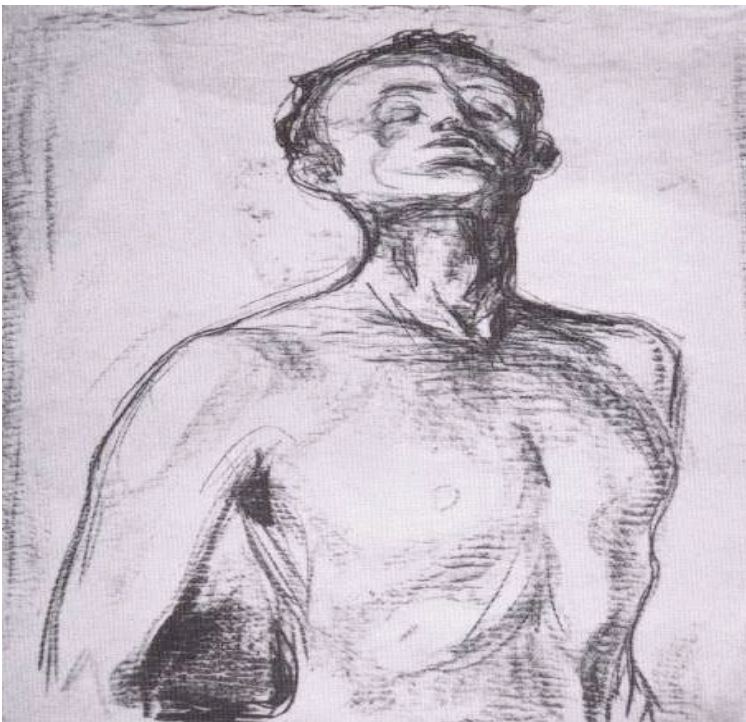


Jean Arp, *Danger of Death* (1954 )

## Grupa 5

„Într-un rând, într-o asemenea vitrină dădui peste propria mea fotografie. Întâlnirea aceasta bruscă cu mine însumi, imobilizat într-o atitudine fixă, acolo la marginea bălciului, avu asupra mea un efect deprimant. Înainte de a ajunge în orașul meu, ea călătorise, desigur și prin alte locuri, necunoscute mie. Într-o clipă avui senzația de a nu exista decât pe fotografie. Inversarea aceasta de poziții mintale mi se întâmplă adesea în cele mai diferite împrejurări. Ea îmi venea pe furiș și-mi schimba dintr-o dată trupul interior. Într-un accident de stradă, de pildă... vedeam deodată, oamenii și toate lucrurile din jurul meu, din punctul de vedere al rănitului... și cu senzația vie a sângelui ce se scurge din mine”.

Max Blecher, *Întâmplări în irealitatea imediată*



Edvard Munch, *Autoportret* (1915)

Material propus de prof. Anamaria Ciobotaru

### C. BENEFICIILE ÎNVĂȚĂRII ÎN FORMAT *BLENDED-LEARNING*

Spre deosebire de eLearning, partea online a instruirii nu înlocuiește procesul de predare-învățare-evaluare organizat în format fizic (față în față) cu un profesor. Profesorii încorporează tehnologia pentru a îmbunătăți experiența de învățare a elevilor și pentru a extinde înțelegerea anumitor subiecte/ conținuturi.

În afară de exemplele de activități de învățare în format blended-learning oferite, menționăm și alte modalități de organizare a procesului instructiv-educativ în format mixt. De exemplu, profesorii pot partaja în timpul orei de curs un link către un videoclip și le pot da ca sarcină elevilor să-l vizioneze acasă și apoi să trimită analiza pe care au realizat-o prin e-mail profesorului. În contextul activității față în față, elevii vor discuta aceste aspecte în cadrul orei.

Critica de specialitate oferă mai multe exemple despre modul în care funcționează învățarea mixtă (blended-learning).

<b>Activitate</b>	<b>Abordare față în față</b>	<b>Învățare mixtă (blended-learning)</b>
Elevii lucrează pe grupe la diferite proiecte	Elevii se întâlnesc într-o sală de clasă pentru a lucra împreună la proiect.	Elevii folosesc grupuri de comunicare tip messenger, comunități online, iar responsabilii de grupe planifică, lucrează și controlează fluxul discuțiilor pe grupurile de comunicare. Elevii utilizează, de asemenea, opțiunea de partajare a fișierelor de tipul Google Docs, pentru a colabora și a realiza feedbackul asupra proiectului.
Evaluare	Elevii scriu eseuri și susțin teste intermediare și examene finale.	Progresul elevilor este evaluat prin datele colectate în urma activității lor. Elevii pot completa chestionare, pot susține teste online, pot, de asemenea, trimite articole în format digital și pot participa la evaluările colegilor.

Învățarea mixtă/ în format blended-learning nu înseamnă doar instruire live, completată cu resurse online suplimentare de către profesor.

Care este diferența dintre învățarea în format hibrid și cea mixtă? Aceste două abordări au fost adesea considerate, în mod eronat, sinonime.

În învățarea de tip hibrid, profesorul livrează materiale elevilor, dintre care unii participă la curs în format fizic, în timp ce alții se alătură cursului virtual/ online de acasă. În acest caz, profesorul va preda elevilor din online și celor aflați în spațiul sălii de clasă, în același timp, folosind instrumente precum hardware și software pentru conferințe video.

Învățarea mixtă, pe de altă parte, combină predarea față în față cu metodele de învățare online. Deci, elevii pot asculta o prelegere într-o sală de clasă și apoi pot susține un test online chiar în sala de curs sau de acasă.

Specialiștii au făcut adesea asocierea cu o mașină care funcționează hibrid și cu un blender. Mașina combină două tipuri de combustibil, la fel cum învățarea de tip hibrid combină două tipuri de medii de învățare. Pe de altă parte, un blender amestecă orice ai pus în el și, în mod similar, învățarea mixtă (blended-learning) combină mai multe tipuri de conținut de învățare.

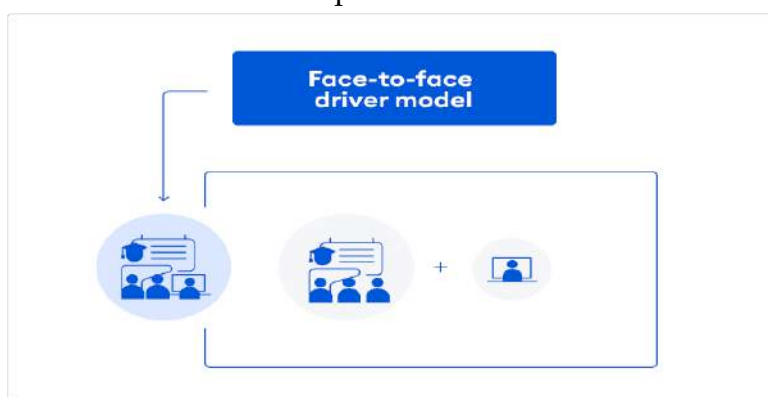
Iată câteva dintre avantajele învățării mixte (blended-learning) pentru elevi și școli, așa cum sunt menționate de specialiștii în domeniu:

- mediu de învățare mai sigur (reduce numărul de ore petrecute împreună de elevi offline, oferind totuși comunicare live);
- procesul de învățare interactiv (elevii pot învăța aceleași informații pe care le primesc de la profesor în sala de curs, accesându-le direct, participând la o simulare de dialog, urmând un curs asemănător unui joc etc.);
- autonomia elevului (accesarea informațiilor de către elevi oricând doresc și de câte ori au ocazia să facă acest lucru);
- o implicare mai mare a elevilor (oportunități oferite de instrumentele digitale folosite de către elevi);
- o mai bună înțelegere a conținuturilor predate (unul dintre cele mai populare modele de învățare mixtă, numit „clasă inversată”, are ca rezultat o mai bună înțelegere a cunoștințelor prin faptul că elevii studiază singuri toate materialele teoretice în ritm propriu și exersează noi cunoștințe și abilități în afara clasei);
- analize detaliate (sistemul de management al învățării poate prelua parțial rolul profesorului. pe baza progresului elevului, profesorul va putea vedea parcursul acestuia: este pregătit să meargă mai departe, să revizuiască unele conținuturi etc.).

Iată câteva modele de învățare mixtă/blended-learning pe care le găsim în critica de specialitate:

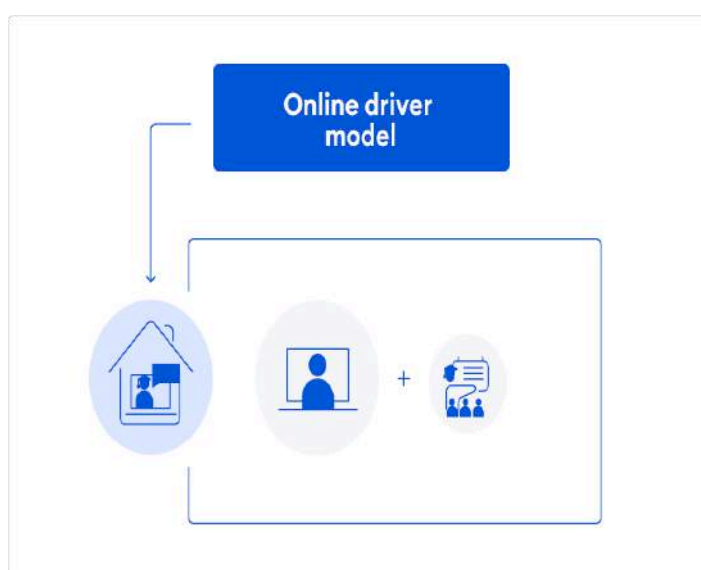
### 1. Model de orientare față în față

Acest model este cel mai apropiat de instruirea clasică, derulată în sala de clasă. Conform acestui model, nu toți elevii vor urma cursuri online suplimentare, ci doar aceia care au nevoie, fiind un model care se axează pe nevoile individuale ale elevilor.



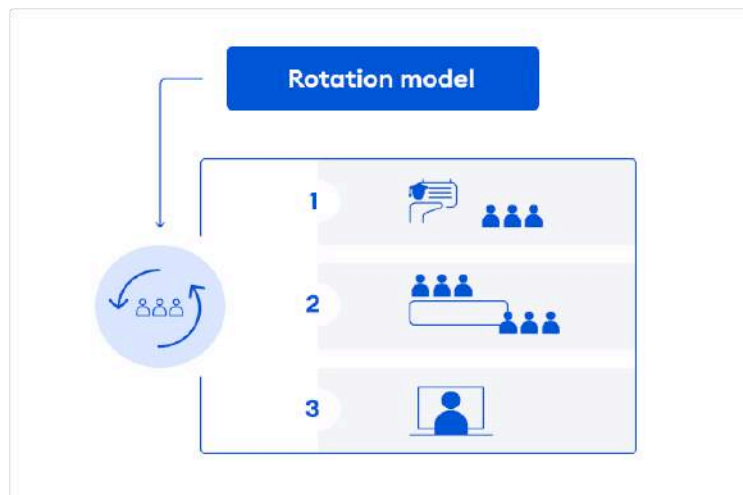
### 2. Model de orientare online

Acest model este opusul studiului în format fizic, deoarece se bazează în întregime pe livrarea în format digital a instruirii. Această abordare combină atât formarea sincronă (seminare web live, cursurile față în față etc.), cât și formarea asincronă (studiul propriu-zis al cursurilor online). Cu modelul de orientare online, de obicei, nu este nevoie de întâlniri față în față, dar acestea pot fi organizate dacă este necesar, dacă elevii le solicită/dacă profesorul constată anumite disfuncții etc.



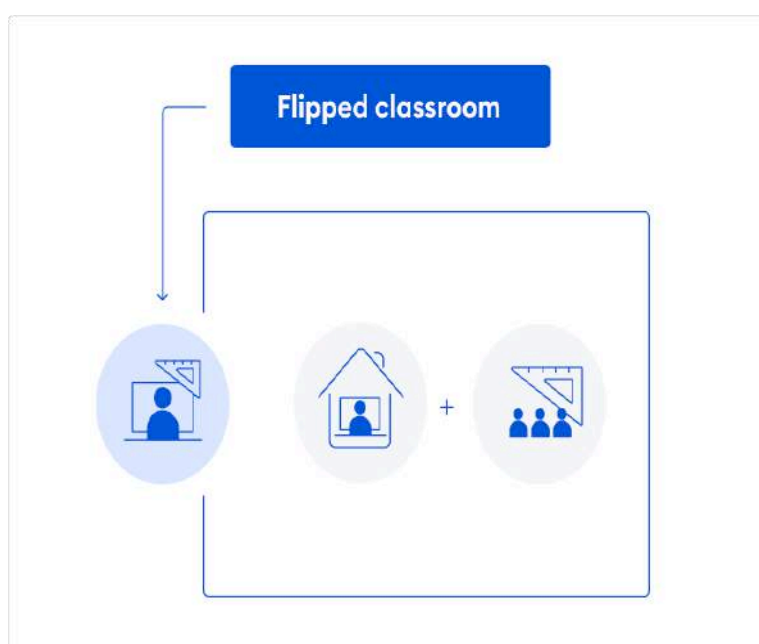
### 3. Model de rotație

Acest model implică împărțirea unui grup de elevi în grupuri mai mici pentru a efectua diferite tipuri de sarcini, în diferite etape. Unele activități sunt online, iar altele sunt realizate individual. Acest model favorizează elevii care, de obicei, au/ practică diferite stiluri de învățare.



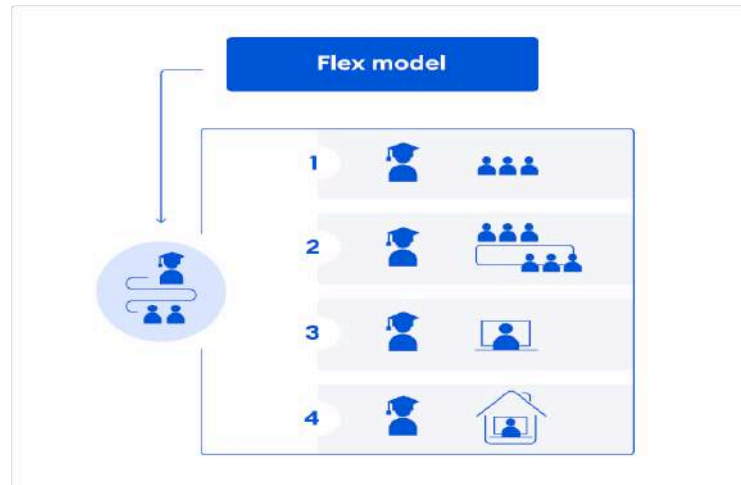
### 4. Clasă inversată

Acest model merge pe principiul: „învățare online, aplicație offline”. Astfel, prelegerile și temele practice sunt inversate. Elevii studiază conținuturile noi acasă, înainte de curs, iar timpul petrecut în clasă este dedicat învățării active și aplicării abilităților nou asimilate. Aceasta poate fi realizată sub formă de discuții, studii de caz sau proiecte. Sarcina profesorului este de a ghida elevii răspunzând la întrebări și sprijinindu-i în aplicarea anumitor concepte.



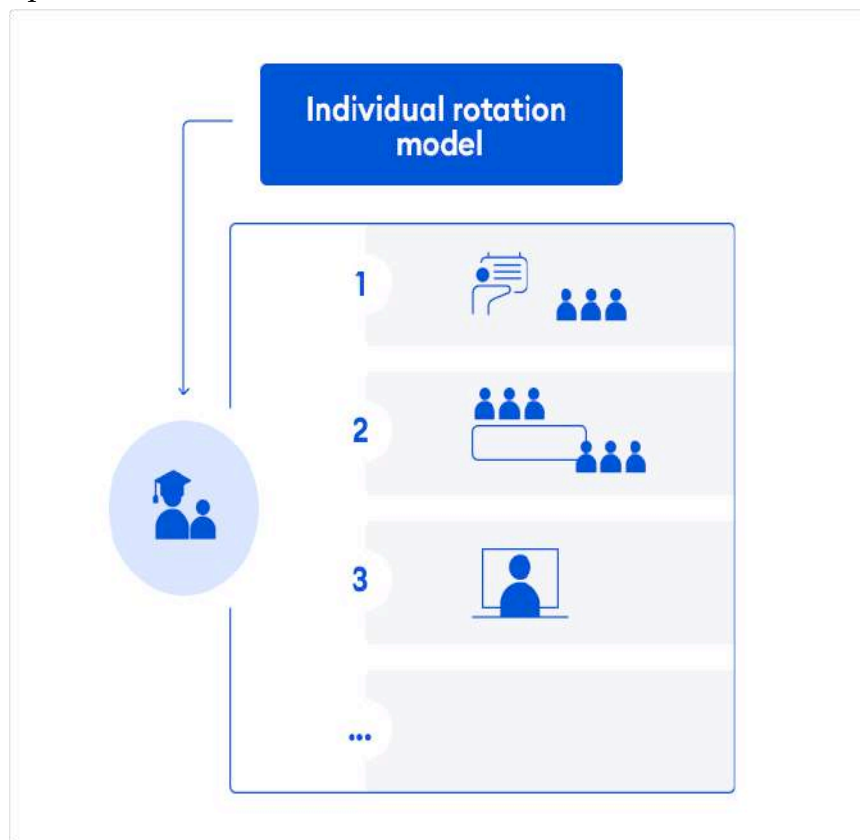
## 5. Modelul Flex

Modelul Flex permite elevilor să aibă control asupra învățării lor. Astfel, ei pot trece de la o activitate la alta în funcție de nevoile lor. Activitățile pot fi atât online, cât și offline. Profesorii sunt întotdeauna în sala de clasă pentru a instrui și a ajuta elevii, dacă este necesar.



## 6. Model de rotație individuală

În acest model, elevii se mută dintr-un loc în altul, iar profesorul sau un algoritm special stabilește parcursul individual de urmat.





Specialiștii recomandă următorii pași pentru a implementa la nivelul clasei/ școlii blended-learning:

- stabilirea obiectivelor pentru învățarea mixtă;
- alegerea unui model de învățare mixtă;
- obținerea instrumentelor potrivite pentru a crea și a livra conținut.

Având în vedere flexibilitatea unui demers didactic în format blended-learning, instrumentul de creație ar trebui să permită profesorilor să creeze și să actualizeze rapid materialele de eLearning. Specialiștii recomandă *iSpring Suite*. Acesta funcționează ca un program de completare PowerPoint, astfel încât interfața este familiară și profesorii pot începe să creeze conținut imediat, fără o instruire prealabilă.

Cu *iSpring Suite* profesorii pot să:

- creeze cursuri online captivante, bazate pe diapozitive;
- creeze chestionare și teste interactive cu 14 tipuri de întrebări;
- înregistreze și să editeze tutoriale video;
- creeze simulări de dialog;
- îmbunătățească materialele teoretice cu interacțiuni deja realizate.

Pe de altă parte, *sistemele de management al învățării (LMS)* sunt folosite pentru a găzdui materiale de instruire, pentru a le livra elevilor și pentru a genera rapoarte care ajută profesorii să vadă dacă instruirea este bine realizată. Unele LMS-uri pot oferi elevilor doar cursuri online (învățare asincronă); alte soluții permit desfășurarea de sesiuni de instruire online live. În plus, există unele LMS-uri care permit profesorilor să planifice și să monitorizeze participarea la sesiuni offline. Astfel de LMS-uri multifuncționale se potrivesc perfect pentru învățarea în format blended-learning.



**Reproiectează-ți mediul de învățare!  
Practică blended-learning-ul cu răbdarea cuvenită!**

Când vorbim despre digitalizare, unele dintre primele exemple care ne pot veni în minte sunt Amazon sau Uber, unde tehnologia online a schimbat piața. În același timp, aceste servicii online sunt strâns legate de experiența offline a utilizatorului. La fel este și învățarea în format blended-learning care necesită găsirea unui echilibru între instruirea realizată în spațiul sălii de curs și eLearning.


Cu toate acestea, nu putem spune care dintre cele trei tipuri de învățare (offline, online sau blended-learning) este cel mai potrivit, dar, evident, cea mai eficientă instruire este aceea centrată pe elev.

**Bibliografie:**

<https://www.ispringsolutions.com/blog/blended-learning-a-primer/amp>



### Activitate didactică în sistem blended-learning, clasa a XI-a

Competențe specifice	3.2. Dezvoltarea unei viziuni de ansamblu asupra fenomenului cultural românesc până la începutul secolului al XX-lea
Conținut asociat	Criticismul junimist
Organizare	<p><b>Etapa față în față, sincron</b> Elevilor li se cere să răspundă la o întrebare, apoi, cu ajutorul aplicației Kahoot și a metodei prelegerii intensificate, primesc informații despre societatea <i>Junimea</i>.</p> <p><b>Etapă online, asincron</b> Elevilor primesc, prin intermediul aplicației Classroom, informațiile despre societatea <i>Junimea</i>.</p>
Resurse de lucru	Kahoot, Classroom, tabla interactivă
Parcurs didactic: Activități învățare/evaluare	<p><b>Evocare</b> Elevii sunt provocați să răspundă la întrebarea: <i>Ce ar putea face cinci tineri întorși de la studii din străinătate pentru a îmbunătăți viața culturală?</i> Elevii sunt anunțați că vor afla cum au reușit cinci tineri care au studiat în străinătate să schimbe viața culturală a României, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea.</p> <p><b>Realizarea sensului</b> Elevii își pregătesc telefoanele pentru un quizz pe platforma Kahoot. După fiecare întrebare, profesorul va nota pe tablă informația corectă și, acolo unde este cazul, va detalia subiectul, dialogând cu elevii. Altfel spus, aplicația Kahoot va fi combinată cu metoda prelegerii intensificate.</p> <p>1.</p>  <p>Societatea „Junimea” a fost înființată la Iași.</p>

2.

Q2: Anul înființării societății „Junimea” este

1861	✗
1862	✗
1863	✓
1864	✗

Anul înființării societății este 1863.

3.

Q3: Cei care au pus bazele „Junimii” au fost

T. Maiorescu, V. Pogor, I. Negruzzi, P. Carp, Th. Rosetti	✓
T. Maiorescu, V. Alecsandri, C. Negruzzi, P. Carp, Th. Rosetti	✗
T. Maiorescu, V. Pogor, C. Negruzzi, P. Carp, M. Kogălniceanu	✗
T. Maiorescu, P. Carp, V. Pogor, V. Alecsandri, M. Kogălniceanu	✗

În 1863, la Iași, un grup de tineri de curând sosiți de la studii din străinătate, dornici de a da alt curs literaturii și culturii române, au constituit societatea *Junimea*, a cărei deviză era: *Entre qui veut, reste qui peut!* (*Intră cine vrea, rămâne cine poate!*). Acești tineri sunt Titu Maiorescu – 23 de ani, Petre P. Carp – 26 de ani, Vasile Pogor – 30 de ani, Theodor Rosetti – 26 de ani și Iacob Negruzzi – 20 de ani.

4.

Q4: Mentorul societății este

Titu Maiorescu	✓
Vasile Pogor	✗
Iacob Negruzzi	✗
Theodor Rosetti	✗

Mentorul societății este Titu Maiorescu. Critic literar, estetician, filozof, îndrumător cultural, om politic, Titu Liviu Maiorescu s-a născut la Craiova, în familia profesorului Ion Maiorescu, originar din Ardeal. Face studiile gimnaziale la Craiova și la Brașov. Între 1851-1858 urmează cursurile Academiei Theresiene din Viena, pe care le va absolvi ca șef de promoție. Urmează apoi Facultatea de Filozofie din Berlin, între 1858-1859, își ia licența în litere și licența în drept la Paris și obține, la Giessen, doctoratul în filozofie „magna cum laude”. Întors în țară la sfârșitul anului 1861, tânărul profesor Titu Maiorescu își dorește să contribuie la crearea unei vieți culturale și politice de nivel european.

5.

Q5: Obiectivele „Junimii” sunt



	organizarea de „prelecțiuni populare” (conferințe publice)	
	înființarea unei reviste	
	stabilirea unei ortografii unitare a limbii române	
	editarea unei antologii de poezie românească	

Programul *Junimii* cuprindea următoarele obiective:

- organizarea de „prelecțiuni populare”, o serie de conferințe publice, pe diverse teme. „Prelecțiunile populare” au avut ca efect educarea unui public capabil să înțeleagă fenomenul cultural și a condus la conturarea spiritului oratoric în cadrul grupării.
- stabilirea unei ortografii unitare a limbii române. Interesul pentru problemele limbii au pornit de la hotărârea luată în 1860 de a înlocui alfabetul chirilic cu cel latin. În lucrarea *Despre scrierea limbii române* (1866), Titu Maiorescu susține ortografia fonetică, respinge scrierea cu caractere chirilice recomandând folosirea literelor latine și polemizează cu etimologismul, a cărui intenție este de a demonstra latinitatea limbii române prin păstrarea aspectelor grafice ale acesteia. În 1880-1881, Academia Română aprobă directivele ortografice preconizate de Titu Maiorescu.
- editarea unei antologii de poezie românească. Obiectivul nu va fi atins, lectura poeziilor scrise până la acea vreme producând ilaritate în rândul membrilor societății, așa că, mărturisește Maiorescu, „din miile de poezii citite, societatea nu a putut alege un număr suficient pentru a compune un volum, și dintr-o colecțiune de poezii frumoase a ieșit o critică de poezii rele”.

6.

Q6: Revista societății, înființată în 1 martie 1867, poartă numele de

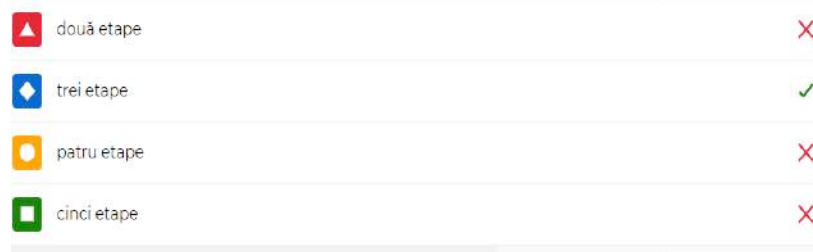










	„Dacia literară”	
	„România literară”	
	„Convorbiri literare”	
	„Foaie pentru minte, inimă și literatură”	

*Junimea* a jucat un rol important în trasarea unei noi orientări în literatură. Societatea avea o tipografie proprie, o librărie, iar în 1 martie 1867 apare primul număr al revistei „Junimii”, intitulată „Convorbiri literare”.

7.

Q7: În evoluția sa, „Junimea” a cunoscut



	două etape	
	trei etape	
	patru etape	
	cinci etape	

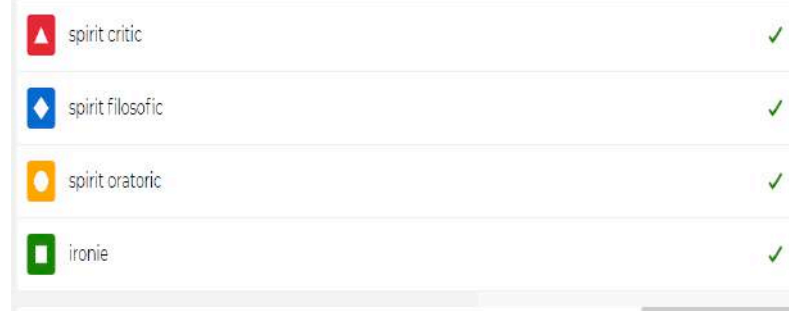
În viața grupării de disting trei etape:









1. etapa ieșeană, din 1863 până la 1874, care are un pronunțat caracter polemic și se manifestă în trei direcții: limba, literatura și cultura;
2. a doua etapă (1874-1885) e una de consolidare și se remarcă prin publicarea în revistă a operelor de maturitate a marilor clasici ai literaturii române (Mihai Eminescu, Ion Luca Caragiale, Ion Creangă, Ioan Slavici);
3. etapa bucureșteană, cuprinsă între 1885-1944, se caracterizează printr-o diminuare a criticismului și printr-un caracter preponderent universitar.

Deși inițial junimiștii s-au manifestat împotriva fenomenului politic, ulterior s-au orientat spre ideologia partidului conservator, ceea ce va face ca din 1871 liderii societății să obțină funcții politice și să facă parte din mai multe guverne.

8.

Q8: Junimismul (mișcarea ideologică și culturală formată în jurul „Junimii”) se caracterizează prin



	spirit critic	
	spirit filosofic	
	spirit oratoric	
	ironie	

Spiritul *Junimii* se face cunoscut prin intermediul prelegerilor populare, al ședințelor periodice de cenaclu și, mai ales, prin revista *Convorbiri literare*, majoritatea creațiilor de valoare din literatura vremii vor apărea în paginile ei. *Junimismul* ajunge astfel să definească o mișcare ideologică și culturală formată în jurul societății *Junimea*. Activitățile societății au fost orientate spre problemele limbii, literaturii, culturii române, iar obiectivele ei erau evidente: unificarea limbii române, răspândirea și impunerea spiritului critic, încurajarea progresului literaturii naționale,

lupta împotriva „formelor fără fond”, susținerea autonomiei esteticului față de etic, politic și etnic, care va deveni teza artei pentru artă, promovarea unei mentalități specifice, caracterizate, în opinia lui Tudor Vianu, prin „spirit filosofic”, gustul pentru clasic, „spirit oratoric”, spirit critic și ironia.

9.

Q9: Cea mai importantă trăsătură a junimismului este

	gustul pentru clasic	
	ironia	
	spiritul critic	
	spiritul oratoric	

Spiritul critic este cea mai importantă trăsătură a junimismului: „Spiritul critic completează imaginea structurii junimiste. Ea este poate cea mai de seamă trăsătură a întregului și în tot cazul acesta care a fost remarcată cel mai des.” (Tudor Vianu: *Junimea*, în Șerban Cioculescu, Tudor Vianu, Vladimir Streinu - *Istoria literaturii române moderne*, Ed. Științifică, București, 1971)

10.

Q10: Studiile lui Titu Maiorescu, în care acesta își manifestă spiritul critic, sunt din domeniul

	limbii	
	literaturii	
	istoriei	
	culturii	

Studiile lui Maiorescu vizează domeniul limbii, al literaturii și al culturii. Astfel, Maiorescu susține necesitatea îmbogățirii vocabularului limbii române cu neologisme, în special romanice (*Neologismele* – 1881), combate tendințele de stricare a limbii prin calcul lingvistic – traducerea literală a expresiilor idiomatice (*Limba română în jurnalele din Austria* – 1868) și prin „beția de cuvinte” (*Beția de cuvinte* – 1873).

Maiorescu dă principalele direcții în dezvoltarea literaturii române moderne prin spiritul critic pe care îl impune, atât în cadrul ședințelor *Junimii* și în paginile revistei, cât și prin studiile *O cercetare critică asupra poeziei române de la 1867* (1867) și *Direcția nouă în poezia și proza română* (1872). În *O cercetare critică asupra poeziei române de la 1867*, Maiorescu

definește pentru prima dată poezia, face distincția între știință și artă, dar mai ales o minuțioasă investigație asupra formei (*condițiunea materială*) și asupra conținutului (*condițiunea ideală*) creației literare.

Un rol important îl are criticul și în intuirea genialității lui Eminescu. În *Direcția nouă în poezia și proza română* (1872), el îl plasează pe tânărul Eminescu imediat după Alecsandri în seria valorică a poezilor români, punctându-i defectele, dar subliniindu-i, în egală măsură, calitățile: „Cu totul osebit în felul său, om al timpului modern, deocamdată blazat în cuget, iubitor de antiteze cam exagerate, reflexiv mai peste marginile uitate, până acum așa de puțin format încât ne vine greu să-l cităm îndată după Alecsandri, dar, în fine, poet, poet în toată puterea cuvântului, este d. Mihail Eminescu. De la d-sa cunoaștem mai multe poezii publicate în Convorbiri literare, care toate au particularitățile arătate mai sus, însă au și farmecul limbajului (semnul celor aleși), o concepție înaltă și, pe lângă aceste (lucru rar între ai noștri), iubirea și înțelegerea artei antice.”

Maiorescu elaborează, de asemenea, primul studiu dedicat lui Mihai Eminescu în anul morții acestuia (*Eminescu și poeziile lui* – 1889) și îi ia apărarea lui Caragiale în scandalul provocat de liberali după premiera comediei *D-ale carnavalului* (*Comediile d-lui I.L. Caragiale* – 1885). El stabilește valoarea dramaturgului și evidențiază rolul moralizator al artei, combătând astfel părerile celor care catalogaseră comediile lui Caragiale ca fiind imorale.

Junimiștii au adoptat o poziție critică față de orice tendință menită să compromită modernizarea civilizației române. Ei consideră că generația pașoptistă a greșit întemeind instituții politice și culturală în absența unor condiții pe măsură, ceea ce a dus la o ruptură între formă și fond, formele devenind realități caracterizate prin mediocritate și superficialitate, dăunătoare pentru viitorul culturii române. În 1868, Titu Maiorescu atacă ceea ce el numește „formă fără fond” în studiul intitulat *În contra direcției de astăzi în cultura română*.

### **Reflecție**

Elevii sunt provocați să-și exprime punctul de vedere despre importanța *Junimii* și despre modul în care implicarea tinerilor poate avea efecte în viața culturală a unei țări.

Toate informațiile despre societatea *Junimea* vor fi încărcate în clasa virtuală, pentru ca elevii să le parcurgă în ritmul propriu.

## Activitate de învățare în sistem blended-learning

**Subiectul:** Realismul

**Competența specifică:**

3.1. Identificarea și explicarea relațiilor dintre opera literară studiată și contextul cultural în care a apărut aceasta

**Managementul resurselor și al timpului**

Timp de lucru: 50 de minute

Materiale: tabla inteligentă, resursele media

Activitate frontală

### Desfășurarea activității

#### Evocare (10 minute)

Profesorul le cere elevilor să precizeze câteva dintre caracteristicile artei romantice, apoi să menționeze care este, din punctul lor de vedere, scopul artei și notează pe tablă unele dintre răspunsurile formulate.

#### Realizarea/constituirea sensului (35 de minute)

Profesorul le propune să urmărească o secvență din filmul *Effie Gray* (Marea Britanie, 2014), de la minutul 18.15 la 22.10. Secvența reprezintă viziunea criticului de artă John Ruskin despre artă (formulată în cadrul cinei oferite de președintele Academiei Regale, în contextul expoziției din 1849, care va impune în domeniul picturii mișcarea preraphaelită). În cazul în care este imposibilă prezentarea acestei secvențe, profesorul le poate oferi elevilor o fișă cu intervenția respectivă a lui Ruskin prezentând contextul în care aceasta a fost făcută (anexa 1). După vizionarea secvenței din film/lectura fișei, profesorul le va cere elevilor să explice care este în viziunea lui Ruskin scopul artei: de a surprinde frumosul sau realitatea (cu imperfecțiunile ei). Valorificând răspunsurile acestora, va evidenția faptul că la jumătatea secolului, pictorii au refuzat să mai surprindă lumea în maniera romantică și va proiecta (folosind tabla inteligentă sau videoproiectorul) reproducerea tabloului lui Gustave Courbet, *Spărgătorii de piatră*, 1849 (anexa 2) și le va cere elevilor să precizeze:

- a. ce aspect din viață surprinde tabloul;
- b. dacă tabloul surprinde sau nu frumosul convențional;
- c. dacă oamenii reprezentați pictural reprezintă omul excepțional sau omul obișnuit;
- d. de ce accentul nu cade pe chipul oamenilor, ci pe acțiunea lor;
- e. ce detalii identifică în tablou (referitor la ținuta vestimentară, încălțăminte, decor etc.).

Profesorul va oferi clarificări referitoare la contextul în care a apărut tabloul (anexa 3), apoi va puncta faptul că tabloul surprinde o scenă din viața de zi cu zi, accentul căzând pe efortul oamenilor obișnuiți. Courbet nu a arătat fețele personajelor, acestea putând reprezenta „orice om”, nefiind menite să reprezinte indivizi excepționali. În același timp, îmbrăcămintea personajelor implică un anumit grad de individualitate: pantalonii bărbatului



mai tânăr erau prea scurți, iar vesta bărbatului mai în vârstă este în dungi, unele haine sunt rupte, ciorapul este rupt etc. În plus, se remarcă grija pentru detalii.

Profesorul notează pe tablă principiul de bază al realismului și contextul în care acesta a apărut și s-a manifestat, apoi enumeră câteva dintre trăsăturile acestuia, inclusiv trăsăturile literaturii realiste. (anexa 4)

Profesorul le prezintă elevilor câțiva reprezentanți ai realismului literar european și numește câteva opere reprezentative, atrăgând atenția că în spațiul cultural românesc realismul s-a manifestat până spre al Doilea Război Mondial, ca urmare a desincronizării literaturii române față de cea universală.

#### **Reflecție (5 minute)**

Profesorul le cere elevilor să numească texte literare studiate în anii școlari anteriori care se pot circumscrie realismului, cerându-le să-și justifice alegerea.

#### **Extindere (în mediul online, pe aplicația de tip clasă virtuală)**

Profesorul încarcă în clasa virtuală anexa 5, cerându-le elevilor să răspundă la cerința formulată.

## **ANEXE**

### **Anexa 1**

**John Ruskin, critic de artă, participă la cina oferită de președintele Academiei Regale, în contextul expoziției din 1849, care va impune în domeniul picturii mișcarea preraphaelită. Tablourile expuse de tânăra generație de pictori nu sunt pe placul majorității, care cere președintelui Academiei Regale să le retragă din expoziție, considerându-le urâte. Intervenția lui Ruskin pune accentul pe scopul artei.**

„Care este scopul artei? Să idealizeze? Să sentimentalizeze? Nu, desigur că nu. Scopul artei este să dezvăluie adevărul, să-l descopere pe Dumnezeu. Dacă Dumnezeu a creat natura, atunci tot el a creat și putreziciunea, boala și urâtenia. Dar adevărul, sinceritatea, acestea sunt mai importante ca frumusețea convențională.”

„A pictat ce a văzut.”

„În acești bărbați vizionari văd un curent artistic mai nobil decât orice a existat de 300 de ani încoace.”





Secvență din filmul *Effie Gray* (2014)

## Anexa 2



[https://ro.wikipedia.org/wiki/Sp%C4%83rg%C4%83torii\\_de\\_piatr%C4%83](https://ro.wikipedia.org/wiki/Sp%C4%83rg%C4%83torii_de_piatr%C4%83)

## Anexa 3

Gustave Courbet reușește, în anul 1844, să expună pentru prima dată un tablou la Salonul din Paris. În următorii doi ani va expune din nou câte un tablou, în schimb, în 1847, toate picturile pe care le-a trimis au fost refuzate. La Expoziția Universală din 1855, Courbet prezintă unsprezece tablouri în grupul pictorilor reprezentând Franța, dar juriul nu i-a

acceptat toate tablourile. Courbet, cu sprijinul material al unuia dintre susținătorii săi, ridică în apropierea expoziției propriul pavilion, denumit *Le Réalisme*.

Tabloul *Spărgătorii de piatră* a fost o pictură în ulei pe pânză realizată de Gustave Courbet în 1849, distrusă în timpul celui de-al Doilea Război Mondial, alături de alte 154 de tablouri valoroase. Tabloul a fost expus pentru prima dată la Salonul de la Paris din 1850.

#### **Anexa 4**

Nașterea realismului se leagă de Franța anului 1856 și de apariția revistei *Le Réalisme* (*Realismul*), fiind simultană cu perioada de declin a romantismului. Este un curent literar al cărui ideal este construirea unui univers ficțional care să fie oglinda realului, să dea iluzia vieții.

Coexistența cu romantismul explică unele reminiscențe romantice în operele marilor scriitori realiști, care au debutat sub auspicii romantice. La cristalizarea curentului, au contribuit și o serie de evenimente sociale și de modificări în știință și filosofie: revoluția industrială, care duce la întărirea burgheziei; teoria despre dezvoltarea naturii a lui Charles Darwin; manifestarea în filosofie a orientării pozitivistice a lui Auguste Comte, care acordă o importanță deosebită experimentului, descrierii faptelor și a fenomenelor; afirmarea doctrinei materialismului economic, mai ales prin lucrările lui Karl Marx.

Ca mișcare artistică, realismul apare cu ocazia dezbaterilor despre pictura lui Gustave Courbet, care prezintă în pânzele sale oameni simpli și scene din viața cotidiană.

Termenul este aplicat literaturii ulterior de către Jules Champfleury, care face primele teoretizări în revista *Le Réalisme* (*Realismul*), în 1856. În anul următor, Jules Champfleury publică o culegere de articole, punând astfel bazele teoretice ale curentului.

Realismul a influențat mai ales proza și teatrul, speciile cele mai cultivate fiind romanul, nuvela, drama și comedia. Honoré de Balzac și Stendhal pot fi considerați romancierii care au întemeiat curentul realist, dar și Gustave Flaubert, William Makepeace Thackeray, August Strindberg, Charles Dickens, Lev Nikolaevici Tolstoi, Feodor Mihailovici Dostoievski fac parte din categoria scriitorilor realiști.

#### **Doctrina realistă**

Conform curentului realist, lumea imaginată de scriitor trebuie să respecte mentalitatea pozitivist-scientistă a epocii, caracterizându-se prin veridicitate, afirmând un narator omniscient și omnipotent, demiurg al universului creat. Prin opțiunea pentru obiectivitate și exprimare impersonală, realismul se caracterizează prin atenția acordată observației lucide, adevărilor simple, cotidianului, prin surprinderea tuturor aspectelor existenței, inclusiv a răului, a urâteniei și a vulgarității. Personajele sunt tipuri umane întrunind trăsăturile unei întregi categorii, iar descrierea de mediu se bazează pe amănunte semnificative.

## Anexa 5

**Citiți următorul fragment și explicați de ce se poate vorbi despre acesta ca o teoretizare a principiului realismului.**

„Da, domnule, un roman e ca o oglindă purtată de-a lungul unui drum bătut de multă lume. El va răsfrânge în ochi când seninul cerului albastru, când noroiul mocirlelor din cale. Iar pe cel ce poartă povara oglinzii în spate îl veți învinovăți că e imoral! Oglinda lui arată noroiul, iar voi învinuiți oglinda! Mai bine ați învinui drumul pe care se afla mocirla și, mai mult încă, pe inspectorul drumurilor, care îngăduie să zacă apa și să se formeze mocirla.“

Stendhal, *Roșu și negru*

Material propus de prof. Monica Halaszi

### D. LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ȘI EDUCAȚIA MEDIA

Există o legătură evidentă între scopul educației media și cel al disciplinei limba și literatura română, ambele urmărind dezvoltarea abilității oamenilor de a accesa, înțelege, crea și evalua în mod critic diferite tipuri de mesaje, inclusiv media. Tocmai de aceea, infuzarea curriculumului disciplinei cu elemente ce țin de educația media este firească și aduce un plus demersului de dezvoltare a abilităților de comunicare. Mai mult, structura programelor pentru disciplina limba și literatura română le permite profesorilor să caute soluțiile optime pentru organizarea parcursului didactic, oferindu-le autonomie în corelarea conținuturilor, în ordinea abordării acestora, în structurarea unităților de învățare și libertate în ceea ce privește modul de structurare a competențelor generale și specifice. În acest context, elementele de educație media trebuie înțelese ca parte integrantă, organică a predării limbii române, nu ca un corp străin, ca o sarcină suplimentară în spatele profesorului. Educația media oferă oportunități de a conecta conținutul programei, inclusiv conținuturile canonice, cu universul mediatic, mai apropiat elevilor, mai palpabil și, ca atare, mai ușor de înțeles și cu care se pot naște mai lesne conexiuni care să faciliteze învățarea.

În plus, inserarea elementelor de educație media în orele de limbă și literatură română asigură și o expunere ritmică, pe o durată care acoperă toți cei patru ani de liceu, a tuturor elevilor, ceea ce contribuie la succesul dezvoltării competențelor dorite.

O analiză comparativă a programei pentru disciplina limba și literatura română pentru clasa a XI-a și a competențelor vizate de educația media a relevat legătura organică dintre acestea, așa cum reiese din tabelul care urmează.

Competențe specifice	Conținuturi	Elementele specifice educației media
1.3. Folosirea adecvată a strategiilor de comunicare orală în monolog și dialog	Ascultarea activă Exprimarea opiniei; Conversație Dezbatere Monolog informativ și argumentativ Prezentarea orală a rezultatului unor documentări	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretarea și realizarea de conexiuni între textele din mass-media, context și valorile proiectate de media</li> <li>• Demonstrarea abilității de a examina și de a compara</li> <li>• Utilizarea unei game largi de „texte” mass-media, cu scopul de a-și exprima ideile prin multiple medii (de exemplu: presă tipărită, online, audiovizuale)</li> </ul>
2.1. Utilizarea strategiilor de lectură în vederea înțelegerii adecvate a textelor studiate	Lectură-înțelegere (înțelegerea globală a textului, analiza unor elemente ce pot conduce la înțelegerea textului, anticipări)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretarea și realizarea de conexiuni între textele din mass-media, context și valorile proiectate de media</li> <li>• Demonstrarea abilității de a examina și de a compara</li> <li>• Utilizarea unei game largi de „texte” mass-media, cu scopul de a-și exprima ideile prin multiple medii (de exemplu:, presă tipărită, online, audiovizuale)</li> </ul>
3.4. Utilizarea adecvată a tehnicilor de documentare și cercetare a unei teme	Fișe de lucru, materiale documentare /surse de documentare (inclusiv internetul)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluarea critică a informațiilor și surselor de informații</li> <li>• Folosirea de instrumente media tradiționale și noi</li> </ul>
4.1. Utilizarea tehnicilor și strategiilor argumentative în situații de comunicare diverse (scrise sau orale)	Dezbatere Eseu argumentativ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrarea capacității de a evalua în mod critic conținutul mass-media și mesajele primite sau create de aceasta în contextul cetățeniei democratice și al diversității culturale</li> </ul>

Comprehensiunea și interpretarea textelor literare au de câștigat prin infuzarea activităților de învățare dedicate acestora cu elemente ce țin de educația media, de exemplu *Alexandru Lăpușneanul* de Costache Negruzzi, *Moara cu noroc* de Ioan Slavici, *Patul lui Procust* de Camil Petrescu.

Realizarea infuziei curriculare la nivelul disciplinei se realizează respectând, de regulă, următorii pași:

- identificarea competenței specifice din programă, de exemplu, în cazul clasei a IX-a, competența 1.4 Redactarea unor texte diverse;
- identificarea conținutului asociat competenței, abordat în cadrul activității (de exemplu *știrea*);
- identificarea competenței media care corespunde competenței specifice și conținutului selectat (de exemplu producere de texte media);
- construirea demersului didactic astfel încât să permită formarea/dezvoltarea competenței specifice (care se suprapune pe competența media) prin vehicularea conținutului selectat.
- aplicarea demersului.

Este important ca infuzarea curriculară să fie un proces firesc, să se realizeze cu naturalețe, nefiind necesar ca elevilor să li se atragă atenția că în acel moment sunt educați media. Pe măsură ce profesorul se familiarizează cu conceptele/instrumentele esențiale pentru a structura competența media, va începe să treacă textul nu doar prin filtrul estetic, ci și prin cel al literaturii media.

### **Exemple de activități didactice pentru infuzarea curriculară la nivelul disciplinei cu elemente de educație media**

1.

**Titlu activitate:** Bule informaționale și camere de ecou

**Competență generală:** 3. Punerea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale / literare

**Competență specifică:** 3.1. Identificarea și explicarea relațiilor dintre opera literară studiată și contextul cultural în care a apărut aceasta

**Conținuturi de specialitate:** Perioada interbelică. Orientări tematice în romanul interbelic.

**Concepte de educație media:** Internet și rețele sociale – Expunerea selectivă. Bulele informaționale și camerele de ecou

#### **Motivația (de ce?)**

Războiul din Ucraina ocupă un loc important pe canalele de comunicare și în mass-media, fiind și o sursă de îngrijorare. La acest aspect contribuie doi factori majori: unul extern (expunerea la numeroase informații din mass-media) și unul intern (există multe școli și instituții în care sunt integrați elevi sau refugiați ucraineni). Războaiele au constituit de-a lungul timpului și sursă de exprimare artistică, fie literară – scriindu-se romane care le surprind atrocitățile, fie plastică sau chiar muzicală. Se poate ridica întrebarea: „Elevii din Ucraina vor studia, peste 100 de ani, romane care vorbesc despre războiul de acum?” Ea poate fi completată cu o expresie a îngrijorării: „Dacă va mai exista Ucraina...”. Acesta poate fi punctul de plecare al unei discuții despre informațiile pe care le avem despre războiul din Ucraina și despre credibilitatea lor.

**Rezultate așteptate:**

- să crediteze literatura ca sursă de formare a viziunii despre lume;
- să dezvolte capacitatea de a analiza critic informația, utilizând metode și instrumente de verificare minuțioase;
- să deprindă tehnici de producere a unor mesaje clare, cu atenție la acuratețea discursului;
- să dobândească abilitatea de a deconstrui mesaje media;
- să se echipeze cu un bagaj necesar evitării capcanelor pe care le pot ascunde știrile.

### Descriere (cum?)

Inițial, prin brainstorming, se evocă mari războaie cunoscute, din Antichitate până în zilele noastre, apoi se configurează specific imaginea războiului dintr-un roman studiat, fie *Pădurea spânzuraților* de Liviu Rebreanu, fie *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu. În pasul următor, se ajunge la realitatea contemporană.

### Evocare

În literatura de război (fie Apostol Bologa din romanul *Pădurea spânzuraților* de Liviu Rebreanu, fie Ștefan Gheorghidiu din *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu) se pune problema datoriei în timp de război. Apostol Bologa formulează radical ideea că „trebuie să îți faci întotdeauna datoria”. De unde apare aceasta? Cu ce bagaj de informație confruntă realitatea frontului personajele pe care le cunoașteți (de exemplu Ștefan Gheorghidiu din romanul „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” de Camil Petrescu?). De unde obținem informațiile despre războiul din Ucraina?

Profesorul solicită exemple de situații de transformare mentalitară, de la omul datoriei, la iubirea pentru toți oamenii din literatură. Se discută despre exemple de trecere de la egoism la altruism. Elevii sunt solicitați să aducă exemple de solidaritate umană cu poporul ucrainean.

### Realizarea/Constituirea sensului

1. Răspunsul la primele două întrebări din *Evocare* (documente/cărți de istorie) permite introducerea conceptelor de *bulă informațională* și *cameră de ecou*.
2. Se propune o discuție despre capacitatea unor scene din literatură (de exemplu, discuțiile de la popotă, în romanele amintite) de a se opune constituirii bulei informaționale sau a camerei de ecou.
3. Elevilor li se cere să alcătuiască o listă cu motivele/avantajele manipulării informației pentru autorul unui mesaj.
4. Într-o activitate în perechi, li se solicită elevilor să dea două exemple pe care le consideră ilustrative pentru manipularea informației, referitor la războiul din Ucraina.
5. După prezentarea exemplurilor, se introduc distincțiile dintre *informare greșită*, *dezinformare*, *manipularea informației*.
6. Elevii vor decide unde se încadrează exemplele date anterior.
7. Se introduc conceptele de *boți* și *trol*.
8. Se actualizează informațiile despre distincția dintre *fapte* și *opinii*.
9. Se alcătuește o listă de comportamente care asigură vigilența și responsabilitatea în mediul online.

## Reflecție

Elevii vor primi următoarele sarcini de lucru.

Meditează la următoarele întrebări: *La ce pericole mă expun în mediul online? Este posibil/probabil să devin o victimă a dezinformării sau a manipulării informației? Am instrumentele necesare pentru a mă proteja și pentru a îi ajuta pe alții să se protejeze? Ce știu și ce pot să fac în situația actuală?*

Citește mărturisirea lui Amos Oz și exprimă-ți opinia despre ea, într-o pagină de jurnal.

*Fanatismul începe acasă. Începe exact cu foarte răspândita dorință fierbinte de a face o rudă iubită să se schimbe, pentru binele ei. Începe cu dorința fierbinte de a se sacrifica pentru un vecin adorat; începe cu nevoia de a-i spune propriei odrasle „Trebuie să ajungi ca mine, nu ca maică-ta”, sau „Trebuie să ajungi ca mine, nu ca taică-tău” sau „Te rog să ajungi altfel decât părinții tai”. Sau, între soți, „Trebuie să te schimbi, să gândești ca mine, altfel căsnicia noastră se duce de râpă”. De foarte multe ori începe cu nevoia de a trăi prin intermediul altcuiva. [...] În fiecare casă, în fiecare familie, în fiecare condiție umană există de fapt o relație între niște peninsule, și am face bine să ne amintim aceasta înainte de a încerca să-i schimbăm pe ceilalți, să-i facem să se răsucească, să-l punem pe cel de alături să se întoarcă spre noi, când el are nevoie, în realitate, să privească o vreme oceanul.*

Amos Oz, *Cum să lecuiești un fanatic*

## ANEXE

### *Fake news* și verificarea informației online

Fenomenul dezinformării și al știrilor false (*fake news*) este în continuă creștere, amplificat de polarizare politică, de rețelele de socializare, precum și de algoritmi și politici slabe de combatere a răspândirii informațiilor false. Mai jos, găsiți câteva metode pentru a verifica veridicitatea și credibilitatea informației online (inclusiv despre războiul Rusiei împotriva Ucrainei) – scrisă, video, audio, fotografiile etc. – și pentru a evita răspândirea știrilor false.

- 1. Informează-te din surse oficiale.** Asigură-te că publicația consultată aparține unei surse oficiale: instituție guvernamentală, organizație internațională, canal de știri național etc. Atenție! *Wikipedia* nu este o sursă oficială, astfel că informațiile care se regăsesc acolo trebuie verificate pentru a le asigura credibilitatea.
- 2. Verifică sursa informației și website-ul unde au fost publicate inițial.** Verifică secțiunea *Despre noi/ About Us* a site-ului pentru a analiza dacă publicația este credibilă.
- 3. Verifică autorul articolului/ publicației.** Caută informații privind specializarea și expertiza autorului vizavi de subiectul abordat. Este acesta în măsură să vorbească despre subiect? Informațiile pot fi găsite printr-o căutare pe Google, pe LinkedIn și/ sau pe site-ul unde articolul este postat.
- 4. Analizează data publicației.** Verifică dacă informația este încă relevantă, fiindcă foarte multe lucruri se schimbă cu trecerea timpului. Ca regulă generală, caută mereu articole și știri publicate cât mai recent.



5. **Analizează URL-ul publicației.** Asigură-te că acesta corespunde cu numele publicației și că nu este un website „pirat”, care pretinde a aparține altei instituții sau publicații. De asemenea, majoritatea site-urilor cu reputație bună folosesc protocolul *https* în loc de *http*.
6. **Atenție la fenomenul „camerei de ecou” și al „bulei informaționale”.** Evită să te informezi de pe rețele de socializare, să urmărești un număr restrâns de persoane care au aceleași opinii politice pentru a nu te închide într-un sistem ideologic și a te expune doar știrilor care îți confirmă opiniile. Caută activ surse care conțin o multitudine de perspective.
7. **Utilizează platforme și aplicații pentru verificarea informațiilor.** O listă neexhaustivă este disponibilă aici: <https://guides.stlcc.edu/fakenews/factchecking> (din păcate, disponibilă doar pentru conținut în limba engleză).

2.

**Competență generală:** 3. Punerea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale / literare

**Competență specifică:** 3.1. Identificarea și explicarea relațiilor dintre opera literară studiată și contextul cultural în care a apărut aceasta

**Conținuturi de specialitate:** Perioada interbelică . Orientări tematice în romanul interbelic.

**Concepte de educație media:** Deconstrucția de mesaj. Propaganda.

**Rezultate așteptate:** La finalul activității, elevii vor fi capabili să identifice tehnici de propagandă și să înțeleagă că orice mesaj este construit.

**Etapele activității:**

**1. Se propune spre analiză povestea din roman, care nu apare pe textele din anexe:**

„Știu o anecdotă care mi se pare că s-ar aplica foarte bine opiniei publice românești. Se zice că un sultan a vrut să judece el însuși într-un proces. I s-au înfățișat deci părțile și a început să vorbească cel cu plângerea... Uluit, sultanul s-a întors către cadiu, care făcea un soi de oficiu de grefier, și i-a spus, ca omul care a descoperit America: „Ăsta are dreptate... Să știi că are dreptate.” Dar a vorbit și pârâtul, vreme îndelungată, după cât se pare, căci sultanul s-a aplecat către cadiu din nou: „Și ăsta are dreptate!”... Atunci nedumerit, cadiul i-a atras, cu temenele, luarea-aminte că nu e cu puțință ca amândoi să aibă dreptate... Și sultanul, uimit de această descoperire, i-a spus mângâindu-și cu înțelepciune barba: „Și tu ai dreptate!...”  
Profesorul inițiază un dialog despre semnificație/mesaj și contextualizare media: ce legături găsesc între anecdotă și funcționarea media.

**2. Activitate pe grupe. Primesc fișele cu citate din roman (Anexele) și cu tehnicile de propagandă.**

Sarcini: de realizat prezentări pe coli de flipchart, urmărind aspectele:

A. Prezența contextul socio-mediatic interbelic surprins (Despre ce e vorba? Cum arată peisajul social și cel mediatic?)

- Cum funcționează presa? Există indicii de utilizare a unor tehnici de propagandă? Care sunt acestea?
- Textele lui Ladima sunt „naturale” sau construite?
- Cum este spusă povestea băiatului care fură o pâine? Conține metafore și alte figuri expresive? Se face apel la emoții? Ce alte metode de convingere sunt folosite?



- Există interpretări diferite ale textelor scrise de Ladima? Care sunt acestea?
- Ce idei și „valori” sunt vândute de Ladima? Ce idei economice/politice conține campania *Veacului*? Există indicii ale unor idei omise de Ladima? Care e ideea generală despre lume pe care o transmite?
- De ce e înființată revista? Cine controlează din spate mesajele revistei *Veacul*? Cui folosesc articolele, cine profită de pe urma lor?

B. Ce legături identificați între peisajul social și mediatic interbelic și cel actual?

### 3. Prezentare și concluzii

- Toate mesajele media sunt construite.
- Mesajele media sunt construite utilizând un limbaj creativ.
- Oamenii diferiți percep același mesaj media în mod diferit.
- Toate mesajele media conțin valori și puncte de vedere.
- Majoritatea mesajelor media sunt produse pentru a se obține profit și putere.

## Anexe

### 1 – Redacția ziarului și contextul

„Mi-a fost destul de greu să-l conving pe Nae Gheorghidiu să-1 ia director la *Veacul* pe Ladima... El se gândea mai mult la un fost gazetar pamfletar, care schimbase câteva partide și trecuse cu dezinvoltură pe la vreo cinci gazete de toate nuanțele... I-am spus însă [...] că trebuie să punem în fruntea gazetei un om nou, cu un trecut fără toartă de care să se poată agăța învinuirile, ca să dăm autoritate campaniilor noastre... Nae Gheorghidiu socotea că fusese „lucrat” de către colegii de partid și că numai din pricina aceasta fusese remaniat... Se duseseră împotriva lui câteva campanii foarte susținute, pe chestia fabricii de muniții din Ardeal și mai ales pe chestia recepției avioanelor... O gazetă scrisă cu multă vervă pamfletară vorbea în fiecare număr despre „cosciugele zburătoare” și de „fleoarța de la Comunicații”. [...]

După vreo câțva timp, mai ales că foaia pamfletară îl batjocorea îngrozitor, a hotărât să scoată și el o gazetă... [...]

Succesul gazetei, trebuie să recunosc, a întrecut cu totul planurile dintâi. George Ladima, după ce s-a ocupat cu pasiune de organizarea ei, o scria - căci el o scria mai toată - cu atâta înfrigurare și cu un soi de curaj aspru, neașteptat, încât izbutise să surprindă atenția și interesul publicului. O botezase *Veacul*, și când propusese numele acesta, Ladima avea o voce gravă și groasă, cu o drojdie de dispreț, căci îl transformase în simbol. Nae Gheorghidiu, nu numai că nu apărea în niciun mod la gazetă, dar nu lua parte nici la reuniunile de seară, după masă, la noi în biroul cel mare și întunecat, cu foteluri de piele neagră răbufnită, prea mari, cu lămpi cu abajur verde, care nu luminau în jos, auriu, decât mescioarele pe care erau așezate... Tata era cel care discuta cu administratorul și cu Ladima. Dar nici tata nu apărea nicăieri ca proprietar, numai la tribunal, unde gazeta fusese înscrisă pe numele lui. Nae Gheorghidiu adusesse însă în redacție un fel de prim-redactor, pe care-1 impusese anume, cu indicația că nu trebuie să știe nimic Ladima... Mărturisesc că nici n-am văzut vreodată atât devotament, ca la acest gazetar, pentru Nae Gheorghidiu. Discreție,

spirit de apărare, umilitate... El trecea dimineața pe la patronul lui și se ducea la redacție, cu articolele uneori scrise gata. De la început am bănuț înșă că va fi greu de colaborat cu Ladima, căruia nu i se putea spune clar care va fi direcția gazetei. I s-a afirmat numai că va fi o reacțiune împotriva „conducerii” liberale. El, mi se pare, după cele ce au urmat, a înțeles că e vorba de o reacțiune împotriva doctrinei liberale, ceea ce era cu totul greșit, căci și Nae Gheorghidiu și tată-meu înțelegeau să facă cel mult un soi de dezidență în partid.

Încă din primele numere, Mateevici (așa se numea devotatul lui Nae Gheorghidiu) a pornit un atac împotriva foii pamfletare în care patronul lui era tratat de „fleoartă” și „negustor de cosciuge”. Din greșeală, fără să știe cine a scris articolul, cel atacat a răspuns cu o notă veninoasă împotriva lui Ladima, personal. Seara, la noi acasă, acesta tremura de enervare. Era uluit că a putut fi atacat personal și se vedea hotărât pe o polemică violentă, ceea ce convenea firește lui Gheorghidiu.

Timp de două săptămâni *Veacul* a dezlănțuit o campanie aproape sălbatică împotriva celui în care toată lumea vedea un fel de dictator al polemicii românești. Acesta nu numai că atacase pe Gheorghidiu, pentru „afaceri veroase”, dar izbutise să-l facă să treacă drept un imbecil ridicol, deși înainte de campaniile acestea, deputatul avea reputația unui om de spirit (nu-și mai amintea nimeni de asta). Ziaristul acesta, în aparență violent și dezordonat, nu era lipsit de o judecată rece, reținută, ca să zic așa... Cred că el și-a dat seama că opinia publică, la noi, e incapabilă de discernământ, dar în același timp și mult mai sensibilă ca orice altă opinie publică.. De asta sunt sigur. Din pricina acestei lipse, orice scris produce impresie profundă și întotdeauna cel care scrie are absolută dreptate. [...]

Oricine „înjură” pe cineva la noi, în gazetă, „are dreptate” și tulbură. Se înțelege de la sine că această excesivă sensibilitate a opiniei publice românești față de orice afirmație însemnează anularea înșăși a oricărei opinii adevărate, capabile de luptă și rezistență. Pamfletarul acesta extrem de inteligent a înțeles acest lucru și atunci a adoptat ca principiu deliberat: beștelirea crâncenă a celui pe care vrea să-l combată... Ca urmare a faptului că nu sunt în stare de o opinie reală și de discernământ, românii sunt poate și neamul din lume cel mai sensibil la ridicolul exterior. Am înțeles asta în timpul cât am fost la legația din Londra. Nicăieri nu sunt, cred eu, mai puțini maniaci, adică în realitate mai puțini oameni cu viața interioară ca la noi. Aș vrea să fiu limpede, dar când nu știi să scrii poți s-o faci boacăină; nu vreau să spun că toți maniacii au viața interioară, dar țin să afirm că, după părerea mea, după câte am înțeles de pe unde am fost, orice om cu viața interioară trebuie să-și organizeze traiul de toate zilele, să și-l simplifice pe baza câtorva deprinderi sistematice, manii, cum le numesc ceilalți, care-l scutesc de atenție exterioară, de explicații și de pierdere de timp... dacă nu e încă limpede, poate că am să mai revin, căci faptul că englezii, francezii, germanii și nordicii dau cel mai mare număr de maniaci mi-a dat mult de gândit când eram în străinătate. Și cred că e și ușor de constatat din istorie că mai toți oamenii mari au avut manii, adică au avut curajul să treacă puțin drept ridicoli. Un om ridicol e înșă un om pierdut într-o țară incapabilă de discernământ și aprofundare. Asta a priceput uluitor de

precis pamfletarul acesta care ridicase, ca să zic așa, la rangul de principiu, beșteleala... Găsea fel de fel de calificative oamenilor politici, unele de mare succes, cum a fost, de pildă, acel de „bezofonul” cu care l-a pricopsit pe un șef de organizație liberală provincial, gros, cu gât îndesat și vocea pârlită. Pe Nae Gheorghidiu, pe care-l botezase „fleoartă” (ras de mustăți, cu obrajii căzuți de primadonă de 60 de ani, se cam potrivea ca înfățișare), „târfa”, „negustorul de coșciuge”, timp de un an în fiecare zi, îl distrusese. [...] Dar îl și înfățișase, pe omul acesta, care înainte de război trecea drept un om „șarmant” și spiritual, drept un idiot, pur și simplu, chiar puhav, respingător ... Am încercat să arăt, și uneori am izbutit, celor cu care am discutat, că nu e adevărată legenda afacerilor fabuloase ale acestui om... Ceea ce n-am izbutit însă niciodată a fost să mai creadă cineva că Nae Gheorghidiu e inteligent și spiritual.

Și totuși, dovadă că e inteligent e faptul că și-a dat seama de cauza răului și a găsit leacul. Trei săptămâni după campania cu accent feroce a *Veacului*, și numele lui, nici în vreo aluzie măcar, nu mai exista în gazeta care-l terfelise atâta.

Încălzit, clocotitor, cu un soi de răutate în expresie, Ladima ataca acum întreaga clasă conducătoare... În gazetă, singur Mateevici publica articole de laudă, și acelea priveau întotdeauna, firește, simpatiile și aranjamentele lui Nae. De asemenea, Mateevici mai ataca, tot fără semnătură, evident, căci gira Ladima, pe toți conducătorii tineretului. Erau loviți cu câinoșie, urmăriți personal, unii cu adevărat desființați ... *Veacul* seamăna teroare, mai ales – ceea ce m-a surprins mult – în partidul liberal ... La club, la consfătuiri, Nae Gheorghidiu era acum temut și ascultat... ”

## 2.

„Eu am trecut pe la 5 după-amiază pe acasă, ca să aduc mamei niște cumpărături, și i-am găsit pe amândoi plimbându-se prin birou de parcă aveau nevralgie. În pagina ultimă a *Veacului*, un articol tipărit cu litere negre și dese denunța „scandalul nemaipomenit al furniturilor de cărbuni pentru Calea Ferată”. Un subtitlu pe trei coloane sporea în tărie: „Statul jefuit cu un miliard anual”.

Gheorghidiu avea din când în când câte un surâs strepezit, de parcă ar fi mâncat aguridă...

– Ce-i de făcut?... [...]

Tata a întrebat apoi la telefon, probabil pentru a doua oară, dacă a venit la redacție Ladima... De data asta l-a nimerit și l-a chemat la noi... A venit într-un palton maron, scortșos, cu fular de casă cu pătrate galbene-roșii. Când a sunat, Nae Gheorghidiu a trecut greoi într-o cameră mai mică, vecină cu biroul, și a urmărit, fără îndoială, de acolo discuția. Tata l-a poftit jos, a insistat, când Ladima voia să stea în picioare:

– Nu, ia te rog loc. Și apoi, indulgent: Domnule Ladima, buna dumitale credință a fost surprinsă, și azi a apărut în gazetă un articol, despre care, ce să-ți spun?... sunt uimit. Ladima, parcă suflecat, cu buzele strânse și mustața ridicată:

– Da... care articol?

– Cel cu Căile Ferate... cu furnitura de cărbuni. A precizat de-a dreptul, oarecum bătăios:

– Eu l-am scris.

Tata a început să se bâlbâie... Și-a ridicat ochelarii negri, i-a pus iar... Nu găsea cuvinte... Cred că dincolo Gheorghidiu fierbea...

– Să știi că n-ai dreptate... Lovești prin asta în 15 000 de muncitori și într-o industrie națională necesară apărării statului.

Ladima fierbea.

– Domnule Vasilescu, e o glumă liberală această industrie necesară statului... Deocamdată văd că, pentru moment, îi e mult mai necesar statul ei decât ea statului... Dacă s-ar arde păcură, dacă s-ar importa chiar cărbuni, domnule Vasilescu, statul ar realiza o economie de un miliard anual... Am socotelile în sertar la birou... Acest miliard e băgat în buzunar de câțiva escroci, care constituie un consiliu de administrație și clientela lor (președinte al consiliului de administrație al uneia dintre aceste mine era Nae Gheorghidiu). Nu există stat în lume mai jefuit decât acest stat românesc.

– Domnule Ladima... Te-nșeli... te-nșeli grozav. Acolo sunt oameni încercați... cu dragoste de țară...

– O dragoste foarte costisitoare... Cunosc oameni care și-ar iubi țara și pentru mai puțin de un miliard... Domnule Vasilescu... eu nu vă înțeleg... Ceea ce am admirat la dumneavoastră era despărțirea de liberali, căci vă bănuiam dezgustat, fără îndoială, de spiritul lor de jaf în averea statului... *Veacul* trebuia să fie - așa am crezut că doriți - un tranșeu de protestare împotriva unor metode vechi... O tribună pentru promovarea tot ce e dorință de reînnoire în moravurile noastre politice... Așa a înțeles și publicul și de aceea ne caută și ne sprijină.

– Domnule Ladima... Domnule Ladima... poate că ne-am înțeles greșit. Dar noi nu luăm atitudine nici împotriva lui Ionel Brătianu, nici a lui Vintilă, nici chiar a partidului.

– Dar parcă e cineva care să vrea asta? Se îndoiește cineva de cinstea lui Ionel Brătianu sau a lui Vintilă? La urma urmelor nici cu partidul liberal n-am nimic, ca flamură, dar statul lui major e o adunătură de jecmănitori ai statului. De altfel, dacă nu ne înțelegem... e o soluție foarte simplă... Vă rog să primiți demisia mea. Și s-a sculat nervos în picioare, a vrut să facă un gest, pe urmă, prea schematic: Bună ziua. Și a plecat pur și simplu. [...]

N-am avut încotro și i-am telefonat lui Ladima, întrebându-l dacă vrea să luăm masa împreună... A primit bucuros... Dar toate încercările mele de a-l înmuia au fost de prisos. Stătea pe gânduri, rezemat de spătar, fuma țigară după țigară. Mi-a spus apoi cu o tristețe care m-a uimit și m-a acoperit ca un doliu:

– Dragă domnule Vasilescu... Nu te supăra... Eu sunt un om care scrie... Și dacă nu scriu ceea ce gândesc, de ce să mai scriu? Nu pot altfel.

Totuși, în zorii zilei, am obținut făgăduiala că în chestia aceasta a cărbunilor va amâna campania pentru mai târziu.”

### 3.

„De altfel și tata și Nae Gheorghidiu erau din ce în ce mai neliniștiți și mai preocupați de soarta colaborării cu Ladima... El scria gazeta ca și când ar fi fost a lui și nici nu concepea măcar că ar putea să scrie altfel... Negreșit, aceasta aducea cititori, dar contrazicea prea mult intențiile proprietarilor... Din ce în ce mai mult *Veacul* devenea un organ dușmănos industriei și comerțului, ceea ce în niciun mod nu se potrivea gândurilor tatei, sau lui Nae Gheorghidiu... Într-o zi, acesta ne-a arătat enervat un anunț ironic în pagina întâia a *Veacului*, pe două coloane, în chenar, cu litere groase: „Fabricile de gheață cer sprijinul statului. Gerul excesiv face inutilă gheața artificială, năruind astfel o industrie atât de necesară apărării naționale. Se cere ca statul să ia asupra sa, cel puțin în timpul iernii, cumpărarea întregii producții de gheață, altfel fabricile vor fi nevoite să închidă, lăsând pe drumuri pe lucrători.”

Pe urmă, ieșirile împotriva industriei „parazitare” au devenit tot mai numeroase... [...]

Venirea peste o săptămână abia la șefie a lui Vintilă Brătianu, marele pontif al industriei naționale, l-a făcut să înghețe de teama vreunei imprudențe. E ușor de înțeles că a avut aproape o sincopă când a citit chiar în ziua aceea, în *Veacul*, un articol îndârjit împotriva industriei și a băncilor „parazitare”. Prăbușirea Băncii Elino-Române de la Galați, urmată de sinuciderea directorului general, ca și prăbușirea în aceeași săptămână a altor bănci, ieșene, se dovediseră un grav simptom de maladie financiară. La rândul lor, băncile bucureștene începură să avizeze la măsuri de salvare. Fiecare din ele avea imobilizate, în polițe dubioase, sume mari de foarte multe milioane, împrumutate de altfel prietenilor politici, pe polițe de complezență, bani dați cu intenția să nu mai fie achitați vreodată și care nu erau în realitate decât plata unor servicii pe care aceștia le făceau, când erau la putere, băncilor și industriilor lor. Acum acestea încercau să treacă statului, rând pe rând, aceste „portofolii dubioase”.

Nae Gheorghidiu a telefonat îndată după apariția ziarului tatălui meu, să vie neîntârziat la el.

I-a cerut să-i spuie limpede lui Ladima că *Veacul* nu numai că nu poate lua atitudine împotriva comerțului și industriei românești, dar că înțelege să le sprijine călduros în orice împrejurare... Să-i spuie că orice atac în această privință, cu tot regretul, va însemna o încetare de colaborare, îl ruga însă pe tata să facă tot posibilul să-l convingă pe Ladima să accepte punctul acesta de direcție, căci n-ar fi vrut deloc ca el să plece.

Când i-a spus aceasta, directorul *Veacului* a scris o scrisoare de demisie fără să spună o vorbă... Tata a rupt-o și l-a invitat seara după masă la noi. N-a venit.”

### 4.

„— Sinuciderile se înmulțesc și dumneata găsești că nu e sărăcie? Ai scris ieri un articol care mi-a dat lacrimi, vorba aia, despre muncitorul de la Petroșani care din cauza

mizeriei și-a legat un cartuș de dinamită de pânțele și i-a dat foc... (Fusesse o sinucidere care a înfiorat toată opinia publică.) Ai scris singur alt articol despre avocatul acela care s-a sinucis din mizerie. Adineaori erai înduioșat de băiatul care a fost prins furând o pâine și arestat... Cum poți să susții că nu-i mizerie?

— Dar cine a susținut asta?... E mizerie cumplită, dar numai într-o parte din populație, pentru că suntem imbecili... Nu e sărăcie generală... criză... E altceva: e o proastă distribuție... și ca și când a făcut o descoperire: Uite, mi-am găsit subiect pentru mâine... Trecu la birou unde însemnă vreo două rânduri ca să ție minte.

A doua zi, într-adevăr, *Veacul* avea în mijloc, cu literă mică, dar neagră, următorul articol:

### PROASTA CIRCULAȚIE

Sergentul din mijlocul străzii ridică și coboară bățul, parodiind în fața Operei pe dirijorul în frac dinăuntru. Automobilele cu fotolii adânci ca mormintele, gătite și iluminate pe dinăuntru ca niște budoare, dintr-o lume ireală, se urmează, cerându-și nerăbdător, cu țipăt aristocratic de claxoane, drum. E astă-seară mare manifestare de artă, v-o spunem serios, și fotoliul, scăldat într-o baie de lumină electrică, a fost plătit cu 1.000 de lei, exact preșul a două sute de pâini.

Iată acum, aliniat ca un parter de flori și plante, femeile cu umerii rotunzi, gâturi marmoreane mângâiate de coliere, mâinile albe încheiate cu cătușe de aur și platină. Suntem, domnilor, o țară bogată, fără îndoială.

Asta a putut constata ieri și băiețașul care, flămânzind de două zile pe străzile capitalei după ce a privit vreme îndelungată galantarele de la băcăniile împinse până în stradă și până în nările celor flămânzi, s-a decis să fure o pâine de la o gheretă din marginea orașului. Nu l-au tentat nici homarii și langustele de la Ciobanu, nici șalăul cu spinarea lată de o palmă de la Teișani, nici rodiile, nici perele învelite în vată ca niște păsări bolnave. El nu vrea decât o pâine și e mai greu pentru unii, în această țară, să aibă o pâine, decât pentru alții să trimită acasă un coș cu icre negre, brânză scump putrezită și pateuri cultivate încă înainte de gătuirea păsării.

Băiatul acesta n-avea decât 16 ani, dar mintea lui necoaptă a putut gândi stupid că e mai bine să fure, cu pereții stomacului uscați și lipiți de foame, o pâine, decât să aștepte și să încerce a obține de la stat o furnitură. Greșeală scump plătită, căci a fost împușcat de către simbolul ordinii noastre sociale, domnul sergent din post.

Coliba puturoasă, cu trupuri măcinate de mizerie, alături de palate cu multe camere, în care pe divanuri, pe mescioare, fiecare obiect, aruncat parcă la întâmplare, reprezintă o valoare care ar schimba destinul unui om, asta e capitala simbolică a noastră.

E o proastă distribuție în țara asta, ca într-un corp bolnav, distribuția sângelui. Unele organe plesnesc de congestionate ce sunt, pe când altele, care lâncezesc, se atrofiază, se descompun, pentru că până la ele, în același corp, nu ajunge nicio picătură din lichidul nutritiv.

E neîndoios că dacă un aeroplan ar putea zbura deasupra acestei capitale și pilotul ar putea privi, ca în poveste, prin acoperișuri, ar vedea în același timp, alături de așternutul cu zdrențe în care femeia cu trupul mâncat de tuberculoză își alăptează copilul, și dormitorul luxos, cu trupul curtezanei neroade frământat de voluptate, după ce a fost ațâțat de bunătați, plătite din jaful banului public.

Sufletele copiilor se ofilesc de la duhoarea vieții din jurul lor încă de mici. La 16 ani sunt împușcați adolescenți pentru că fură o pâine, iar la 20 de ani studenții își strâng tâmplele în mâini deasupra cărții, nu numai pentru că amețiți nu mai pricep nimic, dar ca să-și potolească, printr-o crispă, crampele foamei.

Ce viitor ne pregătește această hidoasă congestie a organismului social, ce posibilități să putem întrevedea în țara lefurilor de 4 milioane anual, care stau în cântar cu pensiile de 500 lei lunar?

Ce suflete pot crește într-o astfel de mocirlă morală?

Lișită tremurătoare, scoici flasce și nuferi, frumoși poate, dar paralitici, când noi avem nevoie de stejari și brazi, de animale sănătoase, îmbătate de aer proaspăt.

Trebuie să luăm aminte. E prea multă suferință aci și prea multă juisare nerușinată. Organe prea bine nutrite, năclăite de grăsime... și inimi prea secătuite și deznădăjduite.

Se pare că în asemenea maladii chiar și medicina a revenit acum la anumite procedee terapeutice, care în ultimul timp cereau numai câteva lipitori, dar care într-o vreme foloseau și operații curajoase.

*G. D. LADIMA"*

5.

**Competență generală:** 3. Punerea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale / literare

**Competență specifică:** 3.2. Dezvoltarea unei viziuni de ansamblu asupra fenomenului cultural românesc până la începutul secolului al XX-lea

**Conținuturi de specialitate:** Originile, perioada veche

**Concepte de educație media:** Fapte și opinii

**Sarcina de lucru:** Elevii vor încadra ca fiind fapt sau opinie o serie de enunțuri, prezentate pe ecran/fișă printată.

**Rezultate așteptate:** La finalul exercițiului, elevii vor fi capabili să facă diferența între fapte și opinii.

**Etapele activității**

1. Profesorul va crea un poll fie pe Zoom, dacă activitatea se desfășoară online sau blended-learning, fie pe platforma Kahoot sau un tabel pe fișe printate cu indicațiile pentru realizarea sarcinii, enunțurile și opțiunile de răspuns.

2. Profesorul explică sarcina și citește fiecare enunț, invitând elevii să voteze/să bifeze în tabel categoria în care consideră că se încadrează enunțurile. După fiecare vot, elevii vor oferi argumente pentru a-și susține opțiunea. Profesorul va ghida elevii către încadrările corecte și va oferi argumente teoretice (trimiteri la documente/articole din documente relevante).

3. După rezolvare, profesorul explică și introduce noțiunile de educație media. Activitatea verifică dacă enunțurile sunt demonstrabile, nu dacă sunt corecte. O informație poate fi „factuală” chiar dacă este incorectă. De asemenea, poate demonstra dacă nu cumva suntem tentați să apreciem drept „fapt” o opinie pe care o împărtășim, sau să respingem drept „subiectiv” un fapt cu care nu suntem de acord.

	Fapt	Opinie	Ambiguu	
Studiul literaturii române vechi este esențial pentru formarea conștiinței patriotice.				Aprecierea „esențială” poate varia de la persoană la persoană.
Structura limbii române este esențial latină.				Enunțul poate fi demonstrat cu date științifice.
Primele forme de cultură scrisă în limba română au fost în strânsă legătură cu mediile religioase.				Enunțul poate fi verificat prin titlurile cărților scrise și publicate.
Literatura română veche este cea mai valoroasă resursă pentru exemplificarea sentimentului național.				Enunț exprimat în termeni emoționali.
Țările vecine au reprezentat întotdeauna un pericol pentru cultura națională a românilor.				Enunțul este exprimat în termeni vagi, emoționali.
Portretul pe care i-l face Grigore Ureche lui Ștefan cel Mare este extrem de obiectiv.				Enunțul conține un termen emoțional, „extrem”.
Istoria a demonstrat că				Nu există un unic sistem



democrația este cea mai bună formă de guvernare.				de referință/criterii prin care se poate demonstra enunțul. De exemplu, există țări nedemocratice care au bune rezultate economice.
În limba română au pătruns cuvinte din diverse limbi.				Afirmația poate fi dovedită prin analize lingvistice.
Educația media ar trebui să fie obligatorie în școală.				Expresia „ar trebui” indică o preferință, o soluție ipotetică propusă pentru o anumită problemă.
Am făcut bine la acest test.				Valoarea răspunsului depinde de context. Dacă este formulat înainte de afișarea rezultatului, este o opinie, pentru că e o apreciere subiectivă. Dacă este formulat după afișarea rezultatului și ai obținut 7/10 răspunsuri corecte, atunci este un fapt.

Activități didactice propuse de prof.Horia Corcheș

## ***Educație media și abilități digitale – curriculum la decizia școlii elaborat în cadrul proiectului Profesionalizarea carierei didactice – PROF, cod SMIS 146587***

Opționalul intitulat *Educație media și abilități digitale* își propune să ne ajute să-i formăm pe ei, pe elevii noștri, să-și dezvolte o perspectivă critică asupra contextelor în care trăiesc și să își formeze abilitățile de cetățenie activă. Ei, elevii noștri, s-au născut într-o lume definită prin media, în care nu sunt familiarizați să navigheze conștient, fiind vulnerabili în fața valurilor acesteia. Cine le vorbește din spatele unui mesaj, ce scop ascuns are, înspre ce tabără vrea să îi ducă, ce vrea să obțină de la ei, sunt întrebări cărora, parcurgând această disciplină opțională, ne-am dori să își poată răspunde conștient.

Într-un secol în care virtualul tinde să suplinească realul, generând confuzia tot mai greu de distins între adevăr și iluzie, competențele de educație media și cele digitale sunt vitale. Nu o spunem doar noi, ci o spun documentele europene. Printre prioritățile Comisiei Europene se numără exact formarea competențelor la care se raportează acest curs, așa cum reiese din *Planul de acțiune pentru democrația europeană*: „Educația în domeniul mass-mediei, inclusiv gândirea critică, este o capacitate eficientă care ajută cetățenii de toate vârstele să navigheze în mediul de știri, să identifice diferite tipuri de mass-media și modul lor de funcționare, să înțeleagă critic platformele de comunicare socială și să ia decizii în cunoștință de cauză. Educația în domeniul mass-mediei ajută cetățenii să verifice informațiile înainte de a le distribui, să înțeleagă cine se află în spatele lor, de ce le-au fost transmise și dacă sunt credibile. Competențele media și digitale le permit oamenilor să participe la mediul online cu înțelepciune, în condiții de siguranță și cu spirit etic”<sup>33</sup>.

În linii generale, așa cum consideră și Anca Nedelcu<sup>34</sup>, un tânăr „literat” în domeniul educației media va fi capabil să decodifice mesajele pe care diverse medii i le transmit, să le poată selecta adecvat, în conformitate cu nevoile și convingerile sale, să le analizeze reflexiv, dar și să construiască, la rândul său, conținuturi cu sens și care să respecte principiile etice.

Îți propunem să implementezi la clasa a XI-a acest curs opțional aflat în oferta națională, aprobat prin OME nr.4800/26.08.2022.

[https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe\\_scolare/OME\\_4800\\_2022\\_si\\_ANEX\\_E\\_1\\_2\\_3\\_CDS.pdf](https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe_scolare/OME_4800_2022_si_ANEX_E_1_2_3_CDS.pdf)

---

<sup>33</sup> [1] Planul de acțiune pentru democrația europeană: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0790&from=EN>

<sup>34</sup> [2] Anca Nedelcu, Profilul de competențe al cetățeanului educat media, <https://cji.ro/profilul-de-competente-ale-cetateanului-educat-media/>

## ÎN LOC DE EPILOG...

Dacă în finalul precedentelor *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la limba și literatura română*, acelea pentru clasa a X-a, din anul școlar 2022—2023, NOI, autorii, ne exprimăm speranța asupra utilității materialului, în drumul tău către a deveni un **REPER-ABIL** în domeniul în care îți desfășori activitatea ca profesor de limba și literatura română, de data aceasta sperăm că vei fi devenit UNU(l) dintre aceia care, valorificând informațiile oferite, sunt capabili să-și construiască și să-și dezvolte viziunea didactică și reperele activității de învățare în aplicarea curriculumului. UNU(l) care se alătură celorlalți, putând oferi sugestii pe care să le valorificăm în ediția din anul școlar viitor a *Reperelor metodologice*, fiindcă, evident, în concordanță cu ideea demersului logic și a predictibilității la care ne-am referit la începutul prezentei lucrări, anunțăm deja elaborarea peste un an a Reperelor metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a XII-a, începând cu anul școlar ce va urma.

## BIBLIOGRAFIE

\*\*\* *Programa școlară pentru disciplina limba și literatura română, clasele V – VIII, aprobată prin ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 / 28.02.2017.*

\*\*\* *Programa școlară pentru limba și literatura română, clasa a XI-a, ciclul superior al liceului, aprobată prin ordin al ministrului educației și cercetării nr. 3252/ 13.02.2006, București, 2006.*

\*\*\* *Ghidurile metodice pentru aplicarea programelor în învățământul preuniversitar, CNC, București, 2001.*

Atkin, J. M., Black, P., Coffey, J. (2001), *National Research Council: Classroom Assessment and the National Science Education Standards Washington D.C., The National Academies Press*

Avădani, Ioana, Jamschek, Cristina, Lupu, Cristina, Cristina, *Suport de curs Introducere în educație media pentru profesorii de limba și literatura română și discipline conexe, București, Centrul pentru Jurnalism Independent, 2021.*

Cowie, B., Bell, B (1999) „A model of formative assessment in Science Education” în *Assessment in Education* nr. 6(1)

Cullinane, A. (2010), *Formative Assessment Classroom Techniques. Research and Resource Guides.* 2. 1., disponibil la

<https://www.researchgate.net/publication/283328368> Formative Assessment Classroom Techniques

Fischer, Douglas, Frey, Nancy, Hattie, John, *Teaching for engagement & impact in any setting. The distance learning playbook, grades K -12, Editura Corwin, California, 2021.*

Georgescu, D., Halaszi, M., Georgescu, I., Ciobotaru, A., Corcheș, H., *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a în anul școlar 2021-2022. Limba și literatura română – învățământ liceal și profesional, Ministerul Educației. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, București, 2021.*

<https://www.edu.ro/sites/default/files/01> Repere metodologice limba si literatura romana  
\_0.pdf

Georgescu, D., Halaszi, M., Corcheș, H., Nistor, C., Ciobanu Ș., Georgescu, I., Ciobotaru, A., *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a X-a în anul școlar 2022-2023. Limba și literatura română – învățământ liceal și profesional, Ministerul Educației. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, București, 2022.*

Hattie, John, *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori, Editura Trei, București, 2014.*

Jonaert, Ph.; Ettayebi, M.; Defise, R., *Curriculum și competențe. Un cadru operațional, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2010.*

OECD (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in the secondary classroom, disponibil la* <http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/35661078.pdf>

Nedelcu, Anca, *Profilul de competențe ale cetățeanului educat media*, Centrul pentru Jurnalism Independent, București, 2021

<https://cji.ro/profilul-de-competente-ale-cetateanului-educat-media/>

Pamfil, Alina, *Didactica literaturii. Reorientări*, Editura Art, București, 2016.

Sâmihăian, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române*, Editura Art, București, 2014.

## COLECTIVUL DE AUTORI

- Daniel GEORGESCU – consilier, Ministerul Educației; profesor, Liceul Teoretic „Carol I” Fetești - Coordonator
- Monica HALASZI – profesor, Colegiul Național „Liviu Rebreanu” Bistrița
- Horia CORCHEȘ - profesor, Colegiul Național „George Barițiu” Cluj-Napoca
- Constantin Ciprian NISTOR – consilier, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație; profesor, Colegiul Național de Informatică „Tudor Vianu” București
- Anamaria CIOBOTARU – profesor, Colegiul Național Pedagogic „Constantin Brătescu” Constanța
- Gabriela Anamaria GÂLEA – inspector școlar, Inspectoratul Școlar Județean Alba; profesor, Colegiul Național „Titu Maiorescu” Aiud
- Roxana-Ștefania CIOBANU – consilier, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație; profesor, Colegiul Național „Spiru Haret” București
- Ileana Ruxandra POPESCU – profesor, Colegiul Național „Vlaicu Vodă” Curtea de Argeș