

**EDUCAȚIA LITERAR-ARTISTICĂ A ELEVILOR VS. DOMENIILE DE
COMPETENȚE CURRICULARE: ABORDARE NECESARĂ**

**STUDENTS' LITERARY-ARTISTIC EDUCATION VERSUS CURRICULAR
COMPETENCE DOMAINS: A NECESSARY APPROACH**

Constantin ȘCHIOPU, dr. hab., conf. univ.

Catedra Teoria și Practica Jurnalismului, Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat. În articol sunt analizate mai multe opinii referitoare la obiectivul-cadru al receptării literaturii în școală. Autorul susține ideea că în formularea obiectivului-cadru al studierii literaturii ca disciplină școlară trebuie să se țină cont de faptul că, spre deosebire de alte forme ale cunoașterii umane, literatura este o ramură a artei, ce valorifică funcția expresivă a limbii. În continuare, este analizat curriculumul de Limba și literatura română, scoțându-se în evidență mai multe lacune, ce contravin conceptului de educație literar-artistică: substituirea sintagmei „educație literar-artistică” cu „cultură literar-artistică”, slaba fundamentare din punct de vedere epistemologic a domeniilor de competențe, absența, din cele opt domenii, a competenței artistic-estetice, introducerea în curriculum a conceptului de subcompetență etc. În concluzie autorul remarcă necesitatea revizuirii curriculumului, în primul rând, din perspectiva tipologiei competențelor, a excluderii din uz a noțiunii de subcompetență.

Abstract. The present article analyzes several opinions referring to the frame-objective of receiving literature in school. The author supports the idea that for formulating the frame-objective of studying literature as a school discipline, it must be taken into consideration that excepting some other forms of human knowledge, literature is a branch of art that takes into account the expressive function of language. Further, it is analyzed the curriculum of Romanian language and literature, highlighting several gaps that contravene the concept of literary-artistic education: the substitution of „literary-artistic education” by „literary-artistic culture”, the weak foundation of competence domains from the epistemological point of view, the absence of the aesthetic-artistic competence from those eight domains, the introduction of sub-competence concept in the curriculum. In conclusion, the author emphasizes the necessity of reviewing the curriculum, first of all from the perspective of competence typology, of excluding from usage the notion of sub-competence.

Cuvinte-cheie: educație literar-artistică, curriculum, obiectiv-cadru, competență, cultură literar-artistică, receptare, literatură.

Keywords: literary-artistic education, curriculum, frame-objective, competence, literary-artistic culture, receiving, literature.

Obiectul *Literatura română* ocupă un loc însemnat în sistemul disciplinelor școlare. Importanța lui este determinată, în primul rând, de specificul conținutului său, precum și de contribuția deosebită pe care o aduce la realizarea obiectivelor instructive ale școlii.

În literatura didactică de specialitate au fost formulate, de-a lungul timpului, diverse opinii referitoare la importanța, scopul, modul de studiere a literaturii în școală. În studiul de față nu ne propunem să le analizăm sau să le trecem în revistă pe toate. Ne vom referi, în special, la perioada post-reformă a învățământului, perioadă când, așa cum subliniază Vlad Pâslaru, „odată cu implementarea termenului curriculum a apărut și o disciplină nouă, *Limba și literatura română*, întemeiată pe conceptul de educație lingvistică, pe teoria educației literar-artistice, care avansează din domeniul strict didactic

în cel educațional, teorie și concept denumite cu termenii *educație lingvistică* și *educație literar-artistică*” [11, 18]. Afirmarea respectivă este importantă pentru demersul preconizat și cu atât mai mult trebuie luată în vedere, întrucât autorul delimitează, în exegeza sa, conceptele „studiul literaturii” și „educația literar-artistică”, ele „denotând fenomene și preocupări diferite, deși înrudite ca raport operă-cititor” [idem. p.18]. Chiar dacă suntem de acord în mare parte cu cele afirmate, delimitarea ni se pare, cel puțin, nejustificată pe deplin, dat fiind faptul că autorul, definind conceptul „studiul literaturii”, face abstracție de cel de-al doilea termen („literaturii”), dând definiția de dicționar a cuvântului „studiu”. Deci conceptul „studiul literaturii” devine, în acest caz, sinonim cu termenul „studiu”. Iată de ce sintagma „studierea literaturii” are, în viziunea noastră, dreptul la existență, întrucât aceasta presupune atât obiectul abordat (literatura), subiectul uman (elevul), cât și raportul ce se stabilește între ele (procesul de lectură și receptare). Această afirmație o regăsim și în studiul metodistului N. Eftimie, care susține că, „dacă în urmă cu câțiva ani era fetișizat rolul profesorului ca „formator de conștiințe”, acum, se pare, că se fetișizează rolul elevului în actul didactic. În realitate, echilibrul valoric trebuie păstrat și un cuvânt precum „studiu” include între sensurile sale conotative și pe acelea de „predare” și „învățare”, respectiv, „receptare” pentru textul literar. Orice exagerare pentru adoptarea unui model sau a altuia – profesor – predare/elev – învățare/receptare intră în contradicție cu ideea de valorizare a relațiilor esențiale între predare – învățare/receptare – evaluare” [4, 193]. Dincolo de aceste supoziții, totuși cel de-al doilea termen, „educația literar-artistică”, utilizat de Vlad Pâslaru, și care, în perioada post-reformă a învățământului din R. Moldova, a devenit conceptul-cheie în curriculumul disciplinar, exprimă mult mai plener esența scopului literaturii române, privită ca disciplină școlară. Or, conform definiției date de Vlad Pâslaru, educația literar-artistică este formarea orientată a cititorilor de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor in actu ale literaturii” [11, 23].

Importanța textului și a teoriei receptării este evidențiată în majoritatea exegezelor ce urmăresc studierea literaturii în școală. În metodicele din ultimii ani, opiniile autorilor, în majoritatea lor, pornesc de la cerințele curriculumului ca document de bază al activității instructive.

Astfel, Constantin Parfene, susține că „literatura română aduce o contribuție substanțială la educarea multilaterală a școlărilor”, consistența acestei contribuții fiind dată de faptul că, „prin intermediul diferitelor modele de artă literară, această disciplină sensibilizează inimile și, implicit, conștiințele elevilor, strecurându-le cunoștințe, idei, sentimente, atitudini” [10, 21]. În continuare, savantul român susține că scopul receptării literaturii în școală este formarea gustului estetic, ca parte integrantă a educației generale a elevilor” [idem, 22]. În afară de acest scop, autorul scoate în evidență și alte obiective, cum ar fi: dezvoltarea gândirii, formarea orizontului intelectual-cultural, a concepției

despre lume și viață, cultivarea dragostei față de patrie, cultura națională etc. Totuși, în opinia lui Constantin Parfene, „finalitatea principală a însușirii literaturii în școală rămâne aceea de a forma din elevi cititori avizați de literatură, oameni cu deprinderea de a citi și capabili să adopte o poziție personală față de lecturile lor” [idem, 22].

Alina Panfil consideră că „literatura ar trebui să fie un spațiu de inițiere în lectură și în cultură, un spațiu ce tematizează succesiv sau simultan lectura textului. De aici și statutul dublu al creației literare, deopotrivă, mediu al dezvoltării competenței de lectură (oferă suport pentru formarea și aplicarea conceptelor și strategiilor de comprehensiune și interpretare) și operă, obiect estetic, înregistrat în memoria culturală. Și tot de aici necesitatea structurării unor demersuri capabile să surprindă relația dialogică cititor-text și să valorizeze deopotrivă procesul lecturii și textul care îl face cu putință” [9, 138]. Deci în viziunea autoarei, scopul studierii literaturii constă în „inițierea în lectură și cultură, în dezvoltarea competențelor de lectură și în formarea unui cititor, care să se afle în dialog cu textul” [idem, 138].

Formarea unor cititori avizați de literatură, competenți într-o discuție pe marginea textului literar, a capacităților acestora de a converti strategia practică de profesor pentru ca ea să devină o componentă a propriului stil de lector, constituie, și în cazul lui Nicolae Eftimie, obiectivul fundamental al receptării literaturii în școală. Această idee a savantului este formulată în felul următor: „Scopul principal al studierii literaturii în școală este acela de a forma elevilor capacitatea și abilitățile de „a ști să citești”, care se constituie la nivel de personalitate drept componentă principală prezentă în sfera tuturor actelor intelectuale; stăpânirea abilităților și sensibilităților pentru lectură a devenit obiectivul fundamental al procesului de receptare a literaturii” [4, 192].

Metodiștii Gabi Bărbulescu, Daniela Beșliu scot în prim-plan ca obiectiv fundamental al receptării literaturii în școală cultura comunicațională și literară a elevilor, având în vedere prin aceasta capacitatea elevilor de a înțelege lumea din jurul lor, de a comunica, de a interacționa cu semenii, de a utiliza în mod eficient și creativ capacitățile proprii, de a continua în orice fază a existenței procesul de învățare [1, 27]. Pornind de la ideea că literaturii, actului poetic trebuie să-i corespundă niveluri și orizonturi ale așteptării, că școala, contribuind la formarea acestora, trebuie să le alimenteze și să le întărească, să obișnuiască elevii cu spațiul, timpul, vocile literaturii, cu specificul imaginilor și cu rigorile expresivității, Ioan Derșidan susține că „gustul literar, imaginația, sensibilitatea și rafinamentul se educă prin lecția de limba și literatura română”, că „înțelegerea și explicarea literaturii cere o participare afectivă și rațională a elevilor, noțiuni clare, exprimare liberă” [3, 18].

Cât privește studierea limbii și literaturii române în ciclul primar, interesul savanților se concentrează în mod special asupra educației lingvistice în detrimentul celei literar-artistice. Astfel, metodistul Vasile Molan consideră că „predarea limbii și literaturii în învățământul preuniversitar urmărește înțelegerea de către elevi a bogăției

limbii materne și folosirea ei corectă în relațiile cu oamenii, deoarece, cu cât cunosc mai bine limba română, cu atât elevii vor însuși mai ușor cunoștințele din domeniul umanistic și științific” [8, 12].

Angelica Hobjilă susține, la rândul ei, că odată cu trecerea de la preponderența informativului, a transmiterii de cunoștințe de limbă și de literatură română, către un demers formativ având drept finalitate dobândirea competenței de comunicare și a competenței culturale, subdomeniul literaturii române este redimensionat prin prisma aceluiași rol activ pe care elevul trebuie să îl aibă în propria formare; dincolo de teoria literaturii și de istoria acesteia se are în vedere, cu precădere, dobândirea capacității de receptare/interpretare a unui text literar” [5, 39]. Așadar competența de receptare/interpretare, la care se referă autoarea face parte, în opinia ei, din cea culturală, aceasta din urmă fiind o componentă a competenței de comunicare [idem, 38].

Atunci când încercăm să precizăm scopul și importanța studierii literaturii în școală, trebuie să ținem cont și de faptul că, spre deosebire de alte forme ale cunoașterii umane, literatura, ca ramură a artei ce valorifică funcția expresivă a limbii (expresivitatea rezultă mai ales din folosirea limbajului mediat, cu înveliș senzorial, capabil să emoționeze), se adresează preponderent sensibilității, declanșează efecte emoționale, estetice. Având ca scop obținerea unui efect estetic, această funcție (expresivă/hedonistă) a operei nu se dezvoltă decât în relație cu receptorul. Adresându-se unor destinatari potențiali (elevilor), textul artistic își exercită și alte funcții ale sale: *referențială* (transmite o viziune a scriitorului despre realitate, despre lume), *cognitivă/informativă* („opera ne comunică informații artistice organizate într-un mesaj specific și transmise printr-un cod” [12, 97], *educativă/formativă* („opera literară își formează un subiect capabil să recepteze, care se lasă influențat de ea, contribuie la formarea conștiințelor, a convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic” [10, 18]. Coordonatele de bază ale funcției formativ-artistice însușează spirit de receptivitate față de nou, cultivarea motivației cognitive și a interesului pentru cunoaștere, formarea unor temeinice deprinderi de muncă intelectuală, a unor valori morale, dezvoltarea mobilității și a creativității.

În această ordine de idei, menționăm că problema cunoașterii și dezvoltării aptitudinilor creative ale elevilor se pune astăzi mai pregnant, dat fiind faptul că societatea contemporană solicită mai mult ca oricând creativitatea umană, progresul economic și social fiind în foarte mare măsură dependent de inteligența și inventivitatea membrilor ei, de cantitatea de imaginație, de ingeniozitate și originalitate, investite în activitățile desfășurate în diverse domenii. În aceste condiții progresul nu este posibil fără prosperarea, dezvoltarea, valorificarea științifică a tuturor resurselor de creativitate de care dispune fiecare popor. Aceasta implică introducerea, în primul rând în sistemul de învățământ, implicit în procesul educației literar-artistice, a unei metodologii de promovare a creativității, de dezvoltare a aptitudinilor creative. Or, învățământul trebuie

să contribuie, pentru a fi eficace, la însușirea structurii interioare a cunoștințelor și a conexiunilor dintre ele, la învățarea cu interes, care este în relație funcțională cu gândirea productivă, creatoare. Cercetările în domeniu afirmă că rezolvarea unei probleme complexe necesită de la factorul uman fluiditate (asociativitatea gândirii), flexibilitate (capacitatea elevului de a se adapta la situații noi, de a acționa adecvat la schimbări), originalitate (capacitatea de a produce idei și imagini noi, de a găsi soluții neuzuale), sensibilitate (capacitatea de a reacționa afectiv), capacitate analitico-sintetică (aptitudinea de a abstractiza, de a sintetiza), organizare coerentă (capacitatea de a organiza un proiect, de a exprima o idee), aptitudine de a redefini, de a schimba funcția unui obiect pentru a-l face util.

A pune elevul în situația de a dobândi cunoștințele în mod independent, sub conducerea profesorului, înseamnă a organiza în așa fel învățământul, încât acesta să constituie un neîntrerupt proces de punere în fața copilului a noi și noi probleme, într-un grad crescând de complexitate. Rezolvarea problemelor cu mai multe soluții, învățarea prin descoperire, prin investigație etc. sunt câteva dintre formele care pot și trebuie să înlocuiască învățământul tradițional, expositiv-deductiv. Or, învățământul de tip euristic duce nu numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, cum ar fi sporirea atenției, interesului, imaginației etc. În procesul lucrului cu caracter creativ, în situații concrete, special alese, elevii acumulează cunoștințele mai sigur, mai trainic, își formează anumite convingeri, conștientizează și învață să învingă barierele producției creative: perceptivă (dificultăți în definirea problemei), emoționale (teama de a greși, fixarea la prima idee apărută, teama de a nu fi luat în răs de colegi ș.a.), culturale (lipsa cunoștințelor, prea marea încredere în rațiune și logică etc.). Prin urmare, considerăm că studiul literaturii în școală nu poate să se realizeze în afara dezvoltării aptitudinilor creative ale elevilor.

Preocupările învățământului privind cultivarea funcției formativ-artistice în predarea literaturii sunt orientate nu numai în direcția a ceea ce trebuie să știe elevul, ce trebuie să învețe, ci mai ales cum receptează și exprimă el semnificația și valoarea literară a textului, cum reacționează el spontan și independent, în contact cu literatura. De altfel, acest fapt și constituie obiectivul-cadru al studierii/receptării literaturii în școală, stipulat de Curriculumul disciplinar: „formarea și dezvoltarea la elevi a culturii comunicării, prin stăpânirea resurselor limbii, a culturii literar-artistice, prin cunoașterea/interpretarea valorilor literare, precum și prin achiziționarea unui instrumentar teoretic aferent activității literar-artistice, a experiențelor lectorale și estetico-literare” [7, 4]. Cât privește cele două concepte curriculare, „cultura comunicării” și „cultura literar-artistică”, acestea sunt definite în felul următor:

– „cultura comunicării vizează un sistem de competențe specifice pentru a realiza un larg spectru de acte comunicative, aparținând diferitor stiluri funcționale, în conformitate cu normele limbii române literare, în varianta scrisă și orală”;

– „cultura literar-artistică reprezintă un sistem de competențe lectorale/literare, care se sprijină pe competențele formate deja la etapa anterioară și urmăresc dezvoltarea competențelor solicitate: realizarea lecturii interogative/interpretative a textelor literare de diferite genuri și specii, delimitând valoarea de nonvaloare, interpretarea fenomenelor literare într-o interacțiune cu anumite date din domeniile filozofiei, istoriei, sociologiei, psihologiei, eticii, esteticii etc., precum și prin prisma universului axiologic al elevului cititor” [7, 4].

Obiectivul-cadru stipulat de curriculum, în felul în care este formulat deviază, practic, de la teoria educației literar-artistice. Or, dacă în primul caz, al stipulării curriculare, se urmărește formarea unui sistem de competențe, care să se sprijine pe competențele formate și pe dezvoltarea competențelor specifice (remarcam în această ordine de idei și eclecticismul afirmației), în cel de-al doilea, al teoriei ELA, se insistă pe formarea orientată a cititorilor de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a acesteia ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor în actu ale literaturii. Subliniem și substituirea termenului de educație („ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale copiilor, tineretului, oamenilor, ale societății; rezultatul acestei activități pedagogice [2, 331] cu cel de cultură („totalitatea valorilor materiale și spirituale create de om și a instituțiilor, necesare pentru comunicarea acestor valori; faptul de a poseda cunoștințe variate în diverse domenii; totalitatea acestor cunoștințe; nivel (ridicat) de dezvoltare intelectuală la care ajunge cineva”) [idem, 248].

Modernizarea curriculumului a presupus o încercare de punere în acord a lui cu tendințele/cerințele europene, de creare a unor premise de focalizare asupra celor opt domenii de competențe europene, care stau și la baza tuturor documentelor de politici și strategii naționale. Cu părere de rău, autorii de curriculum n-au reușit să fundamenteze din punct de vedere epistemologic aceste domenii de competențe. Cele opt competențe generale (și nu numai cea culturală) sunt, prin definiție, culturale, întrucât nimeni nu se naște cu competențe, acestea fiind valori create de om. Mai trebuie să menționăm și absența, din cele opt domenii, a competenței artistic-estetice. Importanța acesteia este determinată de faptul că omul se deosebește de celelalte ființe anume prin capacitatea de a crea și de a recepta frumosul. Așadar printr-o abordare sistematică, în curriculumul național, în corespundere cu profilul absolventului, au fost stabilite competențele-cheie, pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova, și anume: a) competențe de comunicare în limba de instruire; b) competențe de învățare/de a învăța să înveți; c) competențe de autocunoaștere și autorealizare; d) competențe interpersonale, civice, morale; e) competențe culturale și interculturale; f) competențe acțional-strategice; g) competențe de comunicare într-o limbă străină; h) competențe digitale, în domeniul

tehnologiilor informaționale și comunicaționale; j) competențe antreprenoriale; l) competențe de bază în matematică, științe și tehnologie.

Determinat de specificul educațional al disciplinei *Limba și literatura română*, de scopul general al studiului acesteia în ciclul gimnazial, demersul instructiv este orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor comunicativ-lingvistice, conjugate organic și cu formarea competențelor literare-lectorale (capacitatea de a citi adecvat orice text literar, de a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare acelu text – de viață cotidiană, istorie, geografie, științe – și, nu în ultimul rând, prin uzul unui instrumentar de teorie literară), valorice (competențe din domeniul viziunii asupra lumii, legate de reperele valorice ale elevului, cu capacitatea acestuia de a percepe și a înțelege lumea înconjurătoare, de a se orienta, de a-și conștientiza rolul și destinația, de a ști să-și aleagă obiectivele și finalitățile în acțiuni și fapte, de a lua decizii), existențiale (acestea se constituie din atitudini, motivații, valori, credințe, stiluri cognitive, trăsături ale personalității), de învățare, de comunicare (lingvistică, sociolingvistică, pragmatică, discursivă, funcțională, fără a ignora însă și competențele cognitive), metodologice (inerente oricărui studiu riguros, sistemic, organizat) și competențele sociale, de neconceput în afara celor de comunicare” [6, 9 – 10]. Și aceste tipuri de competențe pun mai multe semne de întrebare. Mai întâi: în raport cu competențele valorice, celelalte tipuri (literar-lectorale, comunicativ-lingvistice etc.) nu sunt valorice? Mai apoi, autorii insistă pe competențe cognitive, fără să țină cont de faptul că orice competență se constituie din cunoștințe, aptitudini și atitudini.

În învățământul liceal, studiul limbii și literaturii române se axează pe formarea și dezvoltarea competențelor cognitiv-atitudinale care, și în cazul treptei liceale, se centrează pe: a) competențe comunicativ-lingvistice; b) competențe atitudinal-afective; c) competențe existențiale, derivate din motivații, din dorința și nevoia de a comunica, de a însuși, a citi și a interpreta fapte de limbă și literatură studiate, stiluri cognitive, trăsături ale personalității culturale și literare. Modelate inclusiv prin demersul didactic la limba și literatura română, dar nu numai, acestea se unesc cu forme de autoevaluare, de argumentare a evaluării și servesc drept suport pentru luarea de decizii cu privire la propriile interese, propriul potențial intelectual [7, 9 -10].

Și în cazul unora dintre aceste competențe, remarcăm mai multe confuzii. Noțiunile de competențe cognitiv-atitudinale, atitudinal-afective, de cunoaștere sunt pleonastice, deoarece, așa cum afirmam mai sus, atitudinile, afectivitatea, cogniția, capacitatea de învățare sunt părți componente ale unei competențe. În această ordine de idei, remarcăm și competențele valorice, despre care ne-am pronunțat deja.

O analiză a setului de competențe și de subcompetențe (în accepția noastră, termenul de subcompetență, neatestat chiar în DEX, este „o inovație” inadmisibilă a autorilor curriculumului), pe care le urmărește școala să le formeze elevilor, în procesul studierii/receptării literaturii, pe parcursul treptelor gimnazială și liceală, demonstrează nu

doar numărul excesiv de mare, dar și faptul că unele dintre ele depășesc fie particularitățile de vârstă, fie posibilitățile elevilor de a reacționa pozitiv comportamental și/sau atitudinal. Acest fapt este confirmat și de conținuturile educaționale. Toate împreună (competențele, „subcompetențele”, conținuturile), depășesc ideea de formare a cititorului de literatură artistică, urmărindu-se, prin acestea, în linii mari, formarea unui critic literar, care, dispunând de inteligență superioară, de un instrumentar specific, oferă anumite supoziții, exegeze critice. Evident, elevul trebuie să învețe și activități din domeniul criticii literare, dar la nivel elementar. Întrucât acest aspect depășește cadrul articolului în cauză, pentru exemplificare ne vom referi doar la una dintre competențe și, implicit, la subcompetențele formulate, și anume: „Interpretarea fenomenelor literare în contextul culturii spirituale românești, în conexiune cu științele și cu alte arte din perspectiva inter- și transdisciplinară” (competență) și „Producerea textelor de sinteză despre literatura română în plan diacronic” (subcompetență). Ce se ascunde totuși dincolo de felul în care a fost formulată competența respectivă? În ce măsură aceasta poate fi formată la elevi? Remarcăm că formarea la elevi a competenței în cauză implică obligatoriu: formarea capacității de a defini conceptul de fenomen literar, de a-l delimita de alte concepte, de a-i surprinde caracteristicile esențiale, care-l deosebesc de un alt fenomen literar, de a defini noțiunile de context istoric, cultural, context spiritual românesc, de a plasa fenomenul în cauză în aceste contexte, de a comenta fenomenul literar din perspectiva mai multor discipline și arte (filozofie, psihologie, estetică, lingvistică, artă plastică, artă muzicală etc.).

Supozițiile de mai sus, precum și exemplul adus demonstrează că studierea literaturii, ca disciplină școlară, încetează să mai satisfacă obiectivul-cadru formulat în curriculum, depășește axiologia elevului-cititor. Prin urmare, se impune necesitatea revizuirii curriculumului, în primul rând, din perspectiva tipologiei competențelor, a excluderii din uz a noțiunii de subcompetență.

Bibliografie:

1. Bărbulescu Gabi, Beșliu Daniela. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar, București: Corint, 2009, - 240 p.
2. Dicționarul explicativ al limbii române, ed. II-a. București: Univers enciclopedic, 1998, - 1192 p.
3. Derșidan Ioan, Metodica predării limbii și literaturii române. Oradea: Editura Universității Emanuel, 2003, - 400 p.
4. Eftimie N. Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române. Pitești: Paralela 45, 2000, - 344 p.
5. Hobjilă A. Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar. Iași: Junimea, 2006, - 369 p.

6. Limba și literatura română Curriculum pentru învățământul gimnazial, cl V – IX. Chișinău: Liceum, 2010, - 80 p.
7. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele X-a - XII-a. Chișinău: Știința 20010// http://columna.org.md/img/programe/romana_1.pdf, - 44 p.
8. Molan Vasile. Didactica limbii și literaturii române, 2006, - 146 p.
9. Panfil Alina, Limba și literatura în gimnaziu. Structuri didactice deschise, ediția a II-a. Pitești: Paralela 45, 2004, - 203 p.
10. Parfene Constantin. Literatura în școală. Iași: editura Universității „Al. I. Cuza”, 1997, - 299 p.
11. Pâslaru V. Introducere în teoria educației literar-artistice, ed. a II-a. Chișinău: Sigma, 2013, - p. 198.
12. Pascadi Ion. Nivele estetice. București: E.D.P, 1972, - 254 p.