

Mădălina MICU  
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,  
Universitatea „Ovidius” din Constanța

# THE STUDENT, RECIPIENT OF THE TEACHER’S NARCISSISM

Theoretical  
article

---

## Keywords

Narcissistic projection  
Education as transformative experience  
Curriculum  
Currere  
Student – teacher interaction  
Teacher’s influence, power and authority

---

## JEL Classification

I21; I29

---

## Abstract

*The student – teacher interaction is something that everyone experiences at some point in life. Without doubt, the aftertaste of this type of encounter has repercussions for all the actors involved. However, due to the nature of things, students’ lives are more prone to be affected by their teachers’ influence than the other way round. For this reason, teachers should always use their power and authority wisely. Due to the great responsibility that they have in relation to the students that they do not only formally teach, but also attempt to perfect, it is utterly important for teachers to be aware of the narcissistic tendencies humans share. Therefore, this paper represents not only a cry for help for the sake and sanity of students everywhere, but also an attempt of rising the awareness of teachers as far as their impact on their students’ future fates is concerned.*

Lumea în care trăim este guvernată de schimbare continuă. Într-o astfel de realitate, omul încearcă să dea sens vieții sale și să fie cel care decide pentru fiecare aspect al acesteia. Practic, facem parte din ceea ce C. Lasch (1991) numește o lume guvernată de cultura narcisismului, o lume în care stabilim idealuri, care ne alimentează dezamăgirile și în care „pretindem prea mult de la viață și prea puțin de la noi înșine” (Lasch, 1991, p. 248). Devenim mult mai puțin legați de trecut și trăim într-un prezent pe care îl considerăm perpetuu, în care nu mai ținem cont de repercusiunile actelor noastre asupra viitorului mai mult sau mai puțin apropiat de momentul actual.

Narcisismul, așa cum este văzut de Lasch, presupune respectarea exclusivă a principiului *Carpe diem*. Acesta exclude interesul pentru alte dimensiuni temporale și, evident, orice legătură cauzală care poate exista între acțiunile desfășurate în prezentul subiectiv și trecut sau viitor. Totuși, nu trebuie uitat faptul că, pentru a se adapta cât mai adecvat la lumea complexă și plină de provocări în care trăim, „oamenii trebuie să fie capabili de a lua deciziile bune cu privire la capacitățile lor, de a anticipa efectele probabile ale diferitelor evenimente și acțiuni, [...] de a-și regla comportamentul în mod corespunzător” (Bandura, 2001, p. 3). În fapt, aceste modele de acțiune sunt vitale pentru supraviețuirea și pentru progresul uman și reprezintă premise favorabile realizării scopurilor propuse.

Acest destin uman, supus legilor naturii, identificat ca „o cursă circulară între naștere și moarte” (Negreț-Dobridor, 2008, p. 19), își pierde sensurile antice odată cu progresele înregistrate în tehnologie sau medicină. Așadar, omul nu se mai mulțumește cu simpla existență și supraviețuire, ci dorește să se afirme în orice mod posibil, să devină mai bun în ceea ce face.

Dorința de a deține controlul asupra propriului destin, manifestată de multe ori la nivel inconștient, reprezintă condiția necesară pentru a îndeplini idealul suprem la care aspiră oamenii, mai exact funcționarea cât mai eficientă, atât la nivel personal, cât și profesional. Într-un fel se ajunge la „redescoperirea paideia eline sau a pansophia comeniene” (Negreț-Dobridor, 2008, p. 15), dublată de o dorință incontrollabilă a omului de a-și controla destinul și de a excela în tot ceea ce face. Toate acestea sunt posibile în măsura în care reușim să ne definim, să înțelegem cum am devenit ceea ce suntem. Altfel spus, trebuie să conștientizăm rolul esențial pe care îl are trecutul în formarea noastră individuală, deoarece pentru a ne înțelege prezentul personal, trebuie să ne localizăm și să ne conștientizăm trecutul (Pinar, 1975, p. 9).

În termeni psihologici, dorința umană de a controla viața și, implicit, „visul de a subjugă natura reprezintă soluția regresivă a culturii noastre la problema narcisismului. [Este o soluție] regresivă

deoarece căutăm să restabilim iluzia fundamentală de omnipotență [care ne este caracteristică încă din perioada prenatală] și refuzăm să acceptăm limitele auto-suficienței noastre colective” (Lasch, 1991, p. 244). Totuși, în ciuda progreselor înregistrate de omenire, natura își dovedește superioritatea față de om, iar acest fapt se datorează spiritului excesiv de competitiv al ființei umane, care devine inaptă de a lua în calcul consecințele faptelor sale pe termen lung sau a incapacității acesteia de a anticipa toate rezultatele posibile.

Funcționarea eficientă la care aspirăm este asigurată de progresul continuu al fiecăruia, altfel spus de învățarea și perfecționarea de-a lungul vieții, de proiectarea și formarea personalității umane, care „este o condiție sine qua non a condiției umane din toate timpurile, în toate societățile [...], curriculumul [fiind] arta multilaterală a predestinării și realizării personalității umane” (Negreț-Dobridor, 2008, p. 40).

Conceptul de curriculum ar trebui înțeles ca totalitatea experiențelor de învățare, care pot sau nu să aibă legătură cu școala și care contribuie în mod indubitabil la construcția identității personale. Varianta propusă de W. Pinar (1975), noțiunea de currere, face referire la modul în care omul devine activ în ceea ce privește exercitarea controlului asupra propriului destin și constituie premisele favorabile acestui parcurs operativ la care aspira ființa umană. Pentru a facilita înțelegerea identității personale, Pinar propune substituirea conceputului de curriculum, ca substantiv mai degrabă static, cu cel de currere, ca verb activ, care permite indivizilor „să își înțeleagă prezentul dezgropându-și trecutul și imaginându-și viitorul posibil” (Schubert, 2009, p. 137). Practic currere este demersul care înlesnește accesarea la idealul propus, la reinterpretarea personală a întregului set de experiențe trăite.

Fie că suntem sau nu conștienți de modul în care gestionăm experiența personală este evident faptul că fiecare persoană deține un sistem axiologic subiectiv. În mod firesc, sistemele fiecăruia se aseamănă în mare parte cu cele ale celorlalți și astfel se tinde spre o viziune omogenă asupra vieții umane și mai ales asupra principiilor care ar trebui să ghideze, în general, viața tuturor și, în mod practic, pe cea a fiecăruia. Acest fapt evidențiază tendința naturală a omului de a perpetua anumite modele comportamentale în diferite contexte, modele care sunt considerate a fi eficiente și generatoare de succes.

În contextul culturii narcisiste în care se desfășoară existența umană, a preocupării tensionate în ceea ce privește „impresia pe care o facem asupra celorlalți, tendința de a-i considera pe ceilalți ca fiind o reflectare a propriei persoane” (Lasch, 1991, p. 239), devine evident faptul că, în mod automat, copiii adoptă caracteristicile adulților importanți

din viața lor. Superficialitatea protectivă, frica în ceea ce privește atât asumarea angajamentelor, cât și stabilirea legăturilor cu ceilalți, disponibilitatea crescută de a renunța la rădăcinile noastre de câte ori este nevoie, dorința de a beneficia de opțiuni deschise, aversiunea față de dependența de ceilalți, incapacitatea de a exprima loialitate și grațitudine sunt doar câteva dintre trăsăturile personalității narcisiste, trăsături care caracterizează orice ființă într-o anumită măsură și pe care le transmitem în mod involuntar noilor generații prin modelarea comportamentului.

Cercul vicios de replicare a unor comportamente și răspunsuri care se presupun a fi valide este asigurat de învățarea prin imitarea unui model. În general, pentru copil, modelele autentice, demne de imitat și ale căror principii sunt considerate de către acesta a fi cele potrivite sunt reprezentate de părinți și de profesori. În consecință, conștientizarea responsabilă a efectului pe care îl au asupra copiilor cu care interacționează ar trebui să fie grija principală a oricărui adult.

Nu de puține ori, interacțiunea copil-adult se desfășoară conform unor scenarii narcisiste care prin natura lor propagatoare explică, măcar parțial, „mecanismul eredității culturale intergeneraționale” (Manzano, Palacio Espasa & Zilkha, 2002, p. 12). În relațiile cu copiii, adulții plasează asupra acestora propriul Eu idealizat. Pentru adult, scopul identificării proiective a reprezentării de sine în copil presupune experimentarea satisfacției de natură narcisică a unei situații reconstruite pentru a corecta sau, pur și simplu, pentru a retrăi trecutul personal. Altfel spus, adulții sunt cei care folosesc, în mod inconștient, copiii pentru a le îndeplini dorințele egoiste.

Așadar, copilul, cel care trebuie să reacționeze efectiv la presiunile comportamentale exprimate de adult, devine destinatarul narcisismului adulților. Pus în situația de a-și inhiba exprimarea propriei viziuni, contrară dorințelor și așteptărilor adulților, întrucât aceasta este etichetată ca dovadă de egoism, lipsă de considerație și respect (Miller, 1990, p. XVIII), copilul devenit adult, indiferent de gradul de identificare cu reprezentarea proiectată asupra lui (totală, parțială sau nulă), va repeta punea în scenă a unei astfel de relații cu cei cu care va interacționa. Practic, reproducerea acestor situații este asigurată de exercitarea puterii în diverse contexte. Narcisismul specific societății actuale promovează un egoism general și o competitivitate exagerată care are ca efect supraviețuirea (la nivelul eficienței rolului social) celor mai puternici. În astfel de condiții, firește că acestea sunt efecte ale unor modele culturale adoptate și perpetuate inconștient și neîntrerupt, modele care capătă dimensiuni prescriptive în măsura în care, pentru cei care le adoptă, generează succes. Paradoxal, acest egoism care susține

supraviețuirea celor mai puternici are de multe ori efectul de a crea un mediu ostil desăvârșirii umane. După cum observă J. Schwab, curriculumul se bazează pe interpretarea realității și ignoră clasele școlare reale, concrete, în care instruirea și evaluarea ar trebui să se desfășoare în conformitate cu particularitățile fiecărui elev (Schwab, 2013, p. 611). Prin urmare, datorită faptului că demersurile curriculare reprezintă, în mod incontestabil, interpretarea personală a fiecărui participant, fie profesor, fie elev, și că omul aspiră la atingerea unui grad cât mai ridicat de autonomie personală care să îi întărească sentimentul de superioritate, în relația profesor-elev se poate oare vorbi despre altceva decât despre exprimarea narcisismului în cel mai elementar mod?

În ceea ce privește realitatea la nivelul instituțiilor școlare, se pare că elevii răspund mai bine mesajelor transmise de profesorii care nu prezintă „discrepanțe între modul în care predau și felul în care sunt ca ființe umane” (Kottler, 1992, p. 476), care se ghidează după principiile promovate, fiindu-le, într-adevăr, loiali acestora. În mod firesc, aceștia reprezintă pentru elevii lor modele autentice. Influența unor astfel de modele este crucială pentru formarea personalității umane, pentru promovarea valorilor și asigurarea homeostaziei.

Mai mult decât atât, societatea îi tratează atât pe profesori, cât și pe elevi ca pe produse care ar trebui să respecte anumite standarde de calitate și care să fie capabile de înregistrarea performanțelor, mai ales cantitative. Așadar, școala este definită în raport cu economia și dominată de gândirea afaceristă (Carson, 2006), iar acest lucru determină forțarea birocratică a profesorilor de a renunța atât la autoritatea profesională, cât și la responsabilitatea etică a curriculumului pe care ar trebui să-l predea (Pinar, 2003, p. 10). Într-o realitate în care sunt reduși la tăcere și supunere, în care nu li se permite să gestioneze în mod autentic experiențele de învățare ale elevilor, profesorii încerca să formeze viziunea elevilor conform propriilor convingeri, nemaiținând cont de necesitățile, așteptările și interesele acestora. Astfel se ajunge la plâsmuirea unui curriculum care, cel puțin parțial, se dovedește a fi incomplet, ineficace și irelevant pentru destinatarii săi.

Dat fiind faptul că profesorii sunt considerați incapabili de a manageria eficient instruirea, aceștia își manifestă de multe ori puterea controlându-și elevii. Prin urmare, în funcție de felul în care profesorul alege să folosească puterea se poate anticipa efectul pe care abordarea îl va avea asupra elevilor. Pentru a contracara efectele negative ale influenței practicate de cel puternic se încurajează centrarea pe practici (auto)reflexive în vederea înțelegerii motivației interne (Gibbs, 2014) care ne determină să acționăm într-un anumit fel. Curren permite reexaminarea autoreflexivă și critică a

modului în care profesorii își exprimă influența asupra copiilor și implicit înțelegerea multiplelor fațade ale experienței educative (Kissel, 2008). Mai mult decât atât, invită la reflectarea asupra înțelesului pe care îl atribuim prezentului, la modul în care interpretăm importanța intereselor intelectuale în vederea transcenderii către un nivel superior al existenței (Pinar, 1975).

La nivelul clasei, profesorul este cel care are puterea de decizie în ceea ce va reprezenta curriculumul relevant pentru elevii săi. Nu puține sunt cazurile în care „demersul educațional [...] nu acordă decât în foarte mică măsură responsabilități educabilului în propria educație, profesorul fiind singurul care se consideră (și este considerat) responsabil în procesele și relațiile educaționale” (Iosifescu, 1994, p. 12). Acesta manageriază în mod personal curriculumul explicit, îl transformă în ceea ce, pentru elev, devine curriculumul predat și generează în mod indubitabil parte din curriculumul născut al acelei clase.

În contextul școlar, clasa este locul în care se desfășoară interacțiunea profesor-elev în vederea transformării pozitive a elevului. Elevul este cel care, sub îndrumarea profesorului, devine responsabil de propria formare, iar câtă vreme este asumată, identitatea de elev se conturează continuu în mod individualizat și diferențiat. În construcția identității de elev, relațiile cu membrii colectivului sunt cruciale.

Relația profesor-elev este încărcată de importanță prin prisma faptului că profesorul reprezintă pentru elevi un model. Ca mentori ai elevilor pe care îi instruiesc și pregătesc pentru viață, profesorii se găsesc de multe ori în situația în care, în mod inconștient, își extind controlul asupra destinului elevilor lor. Acest fapt este facilitat de influența pe care profesorii o exercită asupra elevilor, prin autoritatea și puterea deținută și care de multe ori se manifestă sub forma abuzului de putere. Nu de puține ori, oamenii acționează „în moduri care contrazic cele mai semnificative credințe și valori” (Kottler, 1992, p. 475) cărora se dedică. Cel mai surprinzător este faptul că această incongruență nu pare să surprindă pe nimeni. Cel puțin la nivelul școlii, este ca și cum elevii se așteaptă ca profesorii, datorită puterii deținute, să nu practice valorile și modelele promovate. Puterea exemplului este importantă pentru a însuși copiilor norme de comportare și valori personale. În mod frecvent, aceștia sunt puși în situația în care să își însușescă calități de care, de multe ori, nu dispun în mod autentic adulții-model (Miller, 1990).

În încercarea de a fi modele cât mai bune pentru elevi, profesorii tind să îi formeze după chipul și asemănarea lor sau, de multe ori, chiar conform modelului idealizat pe care consideră că îl reprezintă. Acest fapt nu numai că îngreșează libertatea, originalitatea și spontaneitatea elevului, dar are efecte devastatoare în ceea ce privește

capacitatea de gândire critică a acestora. Trebuie acceptat faptul că ei sunt toți esențial diferiți și tocmai pentru acest motiv extremi de valoroși ca ființe umane. Așadar, ar fi redundant și chiar imposibil ca profesorii să formeze personalități identice lor. În contextul școlar, elevul, ca personalitate unică, este deseori pus în postura de a se exprima limitat, fie în relație cu colegii, fie în relație cu profesorul și, de cele mai multe ori, dialogul colaborativ, indicator al unei relații eficiente interumane, nu există în relația profesor-elev (Kanu & Glor, 2006).

Este incontestabil faptul că acțiunile profesorilor au impact intens și îndelungat asupra elevilor. Procesul de currere este cel care le „permite profesorilor să se perceapă ca participanți activi în ceea ce reprezintă modelarea curriculumului trăit, alături de elevii lor” (Moore, 2013, p. 3). Așadar, le oferă acestora posibilitatea de a găsi sensul real al vieții, de a se debarasa de preconcepte, stereotipii și de a-i ajuta pe elevii lor să își exprime propria voce, oferind doar limite destul de generoase care să asigure coexistența armonioasă a indivizilor atât de diferiți într-o lume atât de complexă. Întrucât atitudinea față de ceilalți este strâns legată de modul în care ne simțim în raport cu noi înșine, este necesară o bună cunoaștere a propriei persoane, și mai ales a propriilor principii (Miller, 1990). Currere presupune reflecția asupra propriilor experiențe transformative și propriei existențe și mai ales depunerea eforturilor necesare pentru a fi modele demne de urmat. În măsura în care manifestarea aspirației de dezvoltare personală permanentă, care stă la baza procesului de currere, de căutare a sinelui înspre sine (Soare, 2009) este fundamentală ființei umane, devine evident faptul că currere face posibilă ființa umană (Aoki citat în Doll, 2005). Pentru a ne distanța de narcisismul specific societății actuale care promovează sinele fals, idealizat și conformist, procesul de currere contribuie în mod cert la redescoperirea sinelui autentic, ascuns, pierdut, anesteziat.

Pentru profesori, currere creează o zonă de libertate și posibilitate care le permite acestora să le demonstreze elevilor că educația nu este o rutină zilnică fără sens și perspectivă (Moore, 2013) și nici un serviciu prestat (Pinar, 2003), ci mai degrabă o oportunitate de transformare care le este oferită și de care pot beneficia în măsura în care își doresc acest lucru. Mai mult decât atât, currere, ca „act revoluționar” menit să contracareze formele opresive de școlarizare instituționalizată (McKnight, 2006), permite profesorilor conștientizarea construirii identității personale și profesionale. Efectul nu se referă numai la îmbunătățirea culturii școlare și a eficienței profesorilor, ci mai ales la rededicarea acestora în vederea pozitivării relațiilor cu elevii (Moore, 2013).

Currere se referă la eforturi asumate de conștientizare și transformare a sinelui, exprimate prin dorința de a evolua academic, social, personal și profesional, precum și încercările de a trece dincolo de limite și bariere, de a înțelege mai profund universul vieții (Hanson, Buitenhuis, Bierling & Grant, 2014). Pentru a evolua este nevoie de conștientizarea scopului, de motivație și de condiții favorabile înregistrării progresului. În timp ce propunerea scopului și motivația asociată acțiunii desfășurate țin, în mare parte, de sfera personală, condițiile contextuale sunt, în mod invariabil, susceptibile de schimbare.

Așa cum observă Pinar, sistemul educativ actual este influențat de presiunea pentru standardizare și eficientizare (Pinar, 2003). În ciuda faptului că scopul educației este transformarea pozitivă a omului, efectul pe care îl are o astfel de abordare asupra educației este preschimbarea profesorilor în automate, în roboți, care pot cel mult să dovedească o bună stăpânire a domeniului de cunoaștere în care sunt specializați și care nu reușesc să stabilească relații de încredere și de interacțiune pozitivă cu elevii. Prin exercitarea influenței interpersonale, elevii devin la rândul lor simulacre ale unor ființe în plin proces de desăvârșire, dar care, în contextul realității educative actuale, nu vor fi capabili să-și depășească modelul.

Demersul educativ, așa cum este proiectat în prezent, vizează crearea unor copii, ce nu pot fi decât imperfecte, ale unor modele care, de cele mai multe ori, sunt la rândul lor departe de perfecțiune și necesită schimbări masive. Contracurarea acestor neajunsuri necesită în primul rând conștientizarea și acceptarea poziției actuale a profesorilor și mai ales depunerea eforturilor de către aceștia pentru a-și schimba condiția. Depășirea obstacolelor realității prezente se poate produce prin perpetuarea și practicarea eficace a unor competențe practice și relevante pentru viață. Acestea se referă la abilități care ne permit să trăim alături de ceilalți în mod productiv, abilități precum dezvoltarea pozitivă, învățarea socio-emoțională sau prevenirea violenței.

Reconstrucția personală ține cont de cine suntem în raport cu ceilalți, dar și de ceea ce am fost și dorim să devenim. Presupune așadar, nu numai investigarea propriei vieți și cunoașterea autentică a sinelui, dar și asumarea identității percepute în mod real de ceilalți. Înseamnă analiza atentă a feedbackului primit de la ceilalți în așa fel încât să fim capabili să facem ajustările pe care le considerăm potrivite în vederea reafirmării sinelui adormit, anesteziat de practicile societății care încearcă să găsească soluții ipotetice la probleme reale, dar a căror urgență în ceea ce privește manifestarea nu impune, în niciun caz, soluționare imediată necugetată. Momentan, suntem cu toții victime ale narcisismului uman general ce a determinat transformarea lumii în care trăim într-

una în care fiecare nu ține cont decât de propria persoană în momentul imediat și în care ideea darwinistă de supraviețuire a celor mai apti capătă conotații extrem de complexe și contradictorii interacțiunii firești a oamenilor.

Prin urmare, în context educațional se poate vorbi despre un narcisism al profesorilor care le este transmis și inculcat copiilor pe toată durata parcursului lor școlar. Indiferent de modalitatea în care privim curriculumul, ca set de experiențe în cadrul școlii sau ca și concept care înglobează totalitatea experiențelor unei persoane, elevul a fost și este destinat al valorilor manifestate de profesor. Posibila ameliorare a acestei realități ține de asumarea responsabilității în ceea ce privește influența pe care fiecare o are asupra celorlalți și de conștientizarea reacției în lanț pe care orice acțiune, cât de neînsemnată, o produce la nivelul societății.

### Bibliografie

- [1] Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Of Psychology*, 52(1), 1-26. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e38685d3-4fe6-44ae-826b-13bbba2c8068%40sessionmgr4005&vid=21&hid=4207>.
- [2] Carson, T. R. (2006). Help without Giving Advice. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 8 (1/2), 185-192. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e70f0348-2fb2-435a-95a0-95631e6fcc9b%40sessionmgr198&vid=22&hid=106>.
- [3] Doll, M. A. (2005). Capacity and Currere. *Journal of Curriculum Theorizing*, 21(3), 21-28. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/194683501?accountid=15533>.
- [4] Gibbs, P. (2014). The Phenomenology of Professional Practice: a Currere. *Studies In Continuing Education*, 36(2), 147-159. Advance online publication. doi:10.1080/0158037X.2013.825765.
- [5] Hanson, A., Buitenhuis, E., Beierling, S., & Grant, K. (2014). "Course" Work: Pinar's Currere as an Initiation into Curriculum Studies. *Canadian Journal for New Scholars in Education / Revue canadienne des jeuneschercheuresetchercheurs en éducation*, 5(2). Retrieved from: <http://www.cjnsercjc.ca/ojs2/index.php/cjnser/article/view/310>.
- [6] Iosifescu, Ș. (1994). Curriculum și realitate: acordul între „ce” și „cum” [Curriculum and Reality: the Concordance between “What” and “How”]. *Revista de Pedagogie*, 3-4, 11-14.
- [7] Kanu, Y., & Glor, M. (2006). 'Currere' to the Rescue? Teachers as 'Amateur Intellectuals' in a Knowledge Society. *Journal of the Canadian*

*Association for Curriculum Studies*, 4 (2), 101-122.  
Retrieved

from: <http://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/17007/15809>.

[8] Kissel-Ito, C. (2008). Currere as Transformative Story Telling in Religious Education. *Religious Education*, 103(3), 339-350. Advance online publication. doi:10.1080/00344080802053519.

[9] Kottler, J. A. (1992). Confronting Our Own Hypocrisy: Being a Model for Our Students and Clients. *Journal of Counseling & Development*, vol. 70 (4). 475-476. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e38685d3-4fe6-44ae-826b-13bbba2c8068%40sessionmgr4005&vid=27&hid=42077>.

[10] Lasch, C. (1991). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York & London: W.W. Norton & Company.

[11] Manzano, J., Palacio Espasa F., & Zilkha, S. (2002). *Scenariilenarcisiste ale parentalității. [The Narcissistic Scenarios of Parenthood]*. București: Editura Fundației Generația.

[12] McKnight, D. (2006). The Gift of a Curriculum Method. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 8(1/2), 171-183. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e70f0348-2fb2-435a-95a0-95631e6fcc9b%40sessionmgr198&vid=31&hid=106>.

[13] Miller, A. (1990). *The Drama of the Gifted Child*. USA: Basic Books.

[14] Moore, L. (noiembrie, 2013). Starting the Conversation: Using the Currere Process to Make the Teaching Internship Experience More Positive and Encourage Collaborative Reflection in Internship Site Schools. Paper presented at the international symposium "Aprender a serdocente en un mundo en cambio" [Learning to Be a Teacher in a Changing World], Barcelona, Spain. Retrieved from:

<http://som.esbrina.eu/aprender/docs/5/MooreLeslie.pdf>.

[15] Negreț-Dobridor, I. (2008). *Teoriagenerală a curriculumuluieducațional [The general theory of the educational curriculum]*. Iași: Polirom.

[16] Pinar, W. F. (april, 1975). The Method of Currere. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Research Association*, Washington, D. C. Retrieved from:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104766.pdf>.

[17] Pinar, W. F. (2003). The Internationalization of Curriculum Studies. *The Internationalization of Curriculum Studies*. New York: Peter Lang. Retrieved from: [http://www.riic.unam.mx/doc/Internationalization\\_Curriculum\\_W\\_PINAR\\_\(MEXICO\).pdf](http://www.riic.unam.mx/doc/Internationalization_Curriculum_W_PINAR_(MEXICO).pdf).

[18] Soare, E. (2009), Currere – The New Paradigm of Curriculum Post-Modernity. *RevistaLucrăriștiințifice: SeriaAgronomie*, 52 (2), 650-653. Retrieved from: [http://www.revagrois.ro/PDF/2009\\_2\\_652.pdf](http://www.revagrois.ro/PDF/2009_2_652.pdf).

[19] Schubert, William H., Henderson, J. G., & Kesson, K. R. (2009). Currere and Disciplinarity in Curriculum Studies: Possibilities for Education Research/ A Response to "Currere and Disciplinarity in Curriculum Studies: Possibilities for Education Research," by William H. Schubert. *Educational Researcher*, 38(2), 136-141. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/216902944?accountid=15533>.

[20] Schwab, Joseph J. (2013). The Practical: A Language for Curriculum. *Journal Of Curriculum Studies*, 45(5), 591-621. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e38685d3-4fe6-44ae-826b-13bbba2c8068%40sessionmgr4005&vid=43&hid=4207>.