

FORMAREA CITITORULUI DE LITERATURĂ ÎN RAPORT CU TELEOLOGIA ȘI CONȚINUTURILE EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE

Constantin ȘCHIOPU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema privind formarea elevului-cititor în raport cu teleologia și conținuturile educației literar-artistice. Inițial, se face o trecere în revistă a mai multor opinii ce aparțin diferiților metodiști cu privire la importanța, scopul și modul de studiere a literaturii în școală. Pornind de la teoria lecturii (P.Cornea), de la teoria receptării (W.Iser, H.R. Jauss), de la teoria educației literar-artistice (Vl.Pâslaru), autorul scoate în evidență mai multe lacune atestate în procesul studierii/receptării literaturii în școală. În continuare, sunt propuse un șir de repere metodologice privind stimularea la elevi a interesului de lectură, interacțiunea dintre explicare, comprehensiune și interpretare. Este oferită o tipologie de sarcini extratextuale, intratextuale și intertextuale care contribuie la receptarea adecvată, creativă a operei literare.

Cuvinte-cheie: *literatură, operă artistică, receptare, elev, cititor, educație literar-artistică, sarcini, exerciții.*

DEVELOPING THE LITERATURE-READER IN RELATION TO TELEOLOGY AND LITERARY-ARTISTIC EDUCATION

In this article there is insisted on developing the reader-student in relation to teleology and literary-artistic education. First of all there are pointed out a couple of opinions belonging to different methodists, about the importance, goal, and the way of examining literature in school. The author is highlighting some gaps that are attested in the process of study/reception of literature in school. In his research he is based on the lecture-theory (P.Cornea), on the reception theory (W.Iser, H.R. Jauss), on the literary-artistic theory (Vl.Pâslaru). Further, there are suggested some methodological clues that stimulate the student interest toward reading, the interaction between explanation, understanding and interpretation. There is also provided a typology of extratextual, intratextual and intertextual tasks that contribute to adequate, creative literary work reception.

Keywords: *literature, artistic literary-work, reception, student, reader, literary-artistic education, tasks, exercises.*

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 instructiv-educative ale școlii. În literatura didactică de specialitate au fost formulate, de-a lungul timpului, diverse opinii referitoare la importanța, scopul și modul de studiere a literaturii în școală. Astfel, 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 puțință [7, p.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” [ibidem]. 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” [3, p.192].

Metodiștii Gabi Bărbulescu, Daniela Beșliu scot în prim-plan ca obiectiv fundamental al receptării literaturii în școală cultura comunicățională și literară a elevilor, înțelegând prin aceasta capacitatea 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 [2, p.27].

Atunci când încercăm să precizăm scopul și importanța studierii literaturii în școală, trebuie să ținem cont 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 (în cazul nostru elevilor), textul artistic 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” [9], *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” [8, p.18]. Coordonatele de bază ale funcției formativ-artistice însumează spirit de receptivitate față de nou, cultivarea motivației cognitive și a interesului pentru cunoaștere, formarea unor teme inedite de prindere 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 investită 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.

Principiul libertății în educație, recunoscut la scară planetară, se identifică cu idealul educațional al contemporanului, induce o nouă așezare epistemică a literaturii în școală, inclusiv a metodologiei de formare-dezvoltare a elevului-cititor.

Așezarea discursului educațional modern pe conceptul de curriculum impune reinterpretarea metodologică a formării cititorului de literatură în raport cu teleologia și conținuturile educației literar-artistice, iar centrarea educației pe persoana celui educat – complementarea metodologiei instruirii și educației cu sisteme specifice de activitate a elevilor în cadrul disciplinei școlare *Limba și literatura română*.

Constituirea, în anii '80 ai secolului trecut, a teoriei educației artistic-estetice (școala moscovită, ideile și conceptele românilor P.Cornea și C.Parfene) a fost (și mai este) o continuare firească a dezvoltării educativ-didactice a principiilor și conceptelor estetice din sec. XX, care atribuie receptorului de artă calitatea de cel de-al doilea subiect creator al operei, iar operei – de obiect de cunoaștere re-creat în procesul receptării/cunoașterii artistic-estetice de către elevul receptor de artă – subiectul cunoașterii. Teoria receptării a lui W.Iser a deschis calea unei antropologii generale a lecturii. Considerațiile lui vizează funcția pe care o are literatura, ca funcție mijlocită prin actul lecturii pentru viața omului. Mai întâi, trebuie de menționat că și pentru W.Iser opera literară este comunicare, dar nu una simplă, cotidiană, de tipul emițător-receptor, nici una de informații sau care „slujește” cititorul. Este o comunicare, a cărei limbă nu poate funcționa ca simplu vehicul, al cărei cod nu este unul comun împărtășit și exterior situației și a cărei situație de comunicare nu este decât abia una virtuală. Wolfgang Iser o numește comunicare-eveniment și o înzestreață cu o dublă exigență: cea dintâi privește sesizarea faptului că mesajul comunicat este unul foarte structurat, în care se intenționează – prin toate strategiile textului literar – o semnificație, iar cealaltă exigență e menită să împiedice reificarea acestei semnificații fie în text, fie în actul lecturii. În viziunea autorului, opera literară nu este textul așa cum a fost el ivit de către autor, ea, prin faptul de a fi citită, există, capătă viață grație cititorului, care, prin actul lecturii, constituie sensul operei și în același timp își reconstituie orizontul vieții: „Opera este mai mult decât textul, deoarece prinde viață de-abia în concretizare, iar aceasta, la rândul ei, nu este pe deplin liberă de dispozițiile pe care le aduce în operă cititorul, chiar dacă astfel de dispoziții sunt activate cu condiționarea textului” [5, p.83]. Trebuie de spus că, odată cu redefinirea operei literare ca text, un alt teoretician, Hans Robert Jauss, contribuie la dezvoltarea teoriei receptării în primul rând prin conceptul de orizont de așteptare (Erwartungshorizont), un concept pe care-l preia de la filosoful Heidegger [4]. Astfel, în viziunea lui Jauss, orizontul de așteptare presupune trei factori: experiența prealabilă pe care publicul o are în raport cu genul căruia îi aparține opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în discuție le presupune, cunoașterea și opoziția dintre limbajul poetic și limbajul practic, dintre lumea imaginară și realitatea cotidiană. „Analiza experienței literare a cititorului, susține Jauss, va scăpa de amenințarea psihologismului, dacă, pentru a descrie receptarea operei și a efectului pe care aceasta îl produce, va reconstitui orizontul de așteptare al primului ei public,

adică sistemul de referințe, care se pot formula obiectiv și care, pentru fiecare operă, rezidă în trei factori principali: experiența prealabilă pe care publicul o are în raport cu genul cărui îi aparține opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în discuție le presupune și opoziția dintre limbajul poetic, lumea imaginară și lumea obișnuită" [6, p.260].

Abordând noțiunea de text, care, și în cazul său, o înlocuiește pe cea de operă literară, autorul francez Roland Barthes atrage atenția asupra faptului că această substituție duce la „moartea autorului” în sensul că polul autor își mai găsește cu greu utilitatea într-un astfel de discurs despre literatură. Or, conform lui Barthes, „analiza textului nu va respinge câtuși de puțin informațiile furnizate de istoria literară sau de istoria generală; ea va contesta doar mitul criticii, conform căruia opera literară ar intra într-o mișcare pur evolutivă, ca și cum ar trebui mereu apropiată persoanei unui autor-tată /.../; opera nu se oprește, nu se încheie. Din acest moment, în loc să explicăm sau să descriem, intrăm în jocul semnificațiilor, îi enumerăm – dacă textul o permite – fără a-i ierarhiza însă. Analiza textuală este pluralistă” [1, p.37]. Așadar, pentru R.Barthes, abordarea literaturii din perspectiva analizei textuale înseamnă detectarea mecanismelor de producere și funcționare a textului în sistemul de determinări lingvistice care îi este propriu.

Elaborarea teoriei educației literar-artistice în acest context epistemic a fost dublată și de transformările sociale ale tranziției de la societatea totalitară la cea democratică, conectorii disciplinei școlare *Limba și literatura română* fiind încurajați să elimine din programele și manualele școlare de literatură abordările ideologice și interpretările sociologist-vulgare ale operelor literare, în special ale clasicilor literaturii române. Astfel „predarea-învățarea literaturii în școală s-a constituit într-o nouă disciplină școlară, cu numele său adevărat, *Limba și literatura română*, sub influența a trei factori diferiți în aparență, dar asemănători în esență: revenirea la adevărata identitate a disciplinei, elevilor și profesorilor; eliminarea abordărilor nespecifice disciplinei, deci dăunătoare educației elevilor; constituirea teoriei educației literar-artistice, care readuce literatura în școală în poziție de conformitate cu natura principiilor literaturii și artei, receptării artistice și formării personalității receptorului în anii de școlaritate” [10, p.18].

Aceste transformări au impus/ impun în mod firesc elaborarea unei noi/ înnoite metodologii de predare-învățare a literaturii în școală, componentă a teoriei educației literar-artistice și a conceptului curricular de instruire și educație.

Contradicțiile la nivelul predării/ receptării literaturii ca disciplină școlară se relevă și în modul în care actul educațional continuă într-o mare măsură să contravină epistemologiei artei și educației, în învățământul preuniversitar, dar și în cel superior, elevului/ studentului atribuindu-i-se valoarea *de obiect* al acțiunii educaționale, iar literaturii – de *materie de studiu*. Literatura însă, atât la etapa creației, cât și la cea a receptării, menționează Vl.Pâslaru, prezintă o activitate creatoare prin definiție, în sensul că atât obiectul de cunoaștere (opera literară), cât și subiectul cunoașterii (receptorul – elevul/studentul) nu există a priori, ci sunt create-recreate în timpul receptării (cunoașterii). În acest proces elevului/studentului nu i se transmit, pur și simplu, informații despre operele și fenomenele literare, ci i se *comunică* opinii, atitudini și viziuni ale interpreților literari (critici, cercetători, profesori), căci opera literară devine ca atare doar în cazul în care valorii ei imanente cititorul îi adaugă o valoare proprie, numită și *valoare in actu*. Altfel spus, predarea-învățarea/receptarea literaturii nu operează doar cu informații, ca în cazul științelor, ci, în primul rând, cu imagini, opinii, concepte, viziuni etc., fapt ce impune adoptarea unei viziuni specifice, în care să se opereze atât cu valorile imanente (create de autori) ale operelor literare, cât și cu valorile in actu (valoarea cititorului, valoarea adăugată) [10, p.31].

Sondajele întreprinse de noi cu privire la interesul-dezinteresul elevilor față de lectură, întrebările formulate de ei înșiși („Pentru ce trebuie să citesc această carte?”, „Care este priza, popularitatea cărții în rândurile cititorilor?”, „Ce voi învăța eu din această carte?”, „De ce să citesc opera, dacă pot citi din internet rezumatul ei?”) au scos în evidență faptul că în foarte multe cazuri, în școală, se neglijează specificul și natura lecturii ca act / proces de comunicare de la autor la cititor și invers. Or, „reprezentând, simultan și succesiv, toate elementele comunicării, lectura este comunicatul, comunicantul, comunicarea, și dă naștere unui informat – cititorul, cel care, la rândul său, creează lectura” [11, p.109]. Întrucât omul consideră lectura un act de reciprocitate, el încearcă să capteze și să descifreze un mesaj care înseamnă determinarea unui sens, a unei semnificații. Receptarea nu se reduce numai la perceperea exactă a unui text; ea declanșează multiple procese psihice. În primul rând, e vorba de un proces de actualizare a vechilor cunoștințe, dar și de noi asocieri, provocate de ideile cuprinse într-un text. În al doilea rând, lectura determină judecăți și raționamente care consolidează sau conduc la descoperirea de noi adevăruri. În al treilea rând, descifrarea semnificațiilor unui text

înseamnă tot atâtea reacții afective care se traduc prin sentimentul de mulțumire sau printr-o stare de insatisfacție ori de plictiseală.

Neținând cont de acest specific al lecturii, în cele mai dese cazuri profesorul de literatură propune sau, mai degrabă, le cere elevilor să citească o carte pentru că „degrabă vom studia-o”, „nu vom putea discuta problematica, mesajul neștiind povestea/diegeza ei”, „așa trebuie conform programei de învățământ”, „am să verific dacă ați citit-o”, „dacă vreți să aveți note bune”, „am să vă dau note proaste” etc. Ceea ce rămâne în afara acestor „îndemnuri”, neconcludente pentru elevi, se referă tocmai la interesul lor pentru lectură. Or, a-i motiva în acest sens este nu doar o mare artă, o muncă insistentă și bine dirijată a profesorului, dar și un pas sigur spre reușită. O simplă întrebare adresată elevilor deseori face mult mai mult decât un discurs lung. De exemplu, „Cum trebuie să procedeze soțul în cazul în care este dominat de gândul / bănuiește că soția, pe care o iubește nespun, îl înșală?” (sau formulată la persoana I: „Cum ați proceda voi în cazul în care ați fi dominați de gândul că soția, pe care o iubiți nespun, vă înșală cu un alt bărbat?”) – evident, o asemenea întrebare, adresată elevilor de liceu înainte de lectura cărții respective (de altfel, e problema cu care se confruntă Ștefan Gheorghidiu, protagonistul romanului *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de C.Petrescu), îi va incita la o discuție în care se vor căuta diferite soluții și argumente în susținerea ori combaterea opiniilor. Profesorul nu va ezita să le propună, în cazul unor eventuale decizii ale elevilor, și câteva manifestări de comportament ale personajului Gheorghidiu, precum și consecințele acestora, fără să facă vreo trimitere la roman ori protagonist (încercarea soțului de-a o prinde pe soție în flagrant, aducerea în patul conjugal a unei cocote de stradă în ideea de a răspunde cu aceeași monedă soției, alungarea din casă a soției și realizarea faptului că fără dânsa nu poate trăi etc.). Cu siguranță, necesitatea de a căuta o soluție care i-ar satisface și, mai ales, de a găsi argumentele necesare, de a afla consecințele unor manifestări de comportament într-o situație sau alta îi va determina pe elevi să citească opera respectivă, nu înainte însă ca profesorul să le anunțe că problema discutată de ei este a protagonistului romanului camilpetrescian și că multe din variantele lor de soluții se regăsesc în operă.

În alte cazuri, tot în vederea stimulării interesului de lectură al elevilor, profesorul poate să recurgă la analiza recenziilor făcute de criticii literari pe marginea operei ce urmează a fi citită și interpretată. Procedura de lucru este cât se poate de simplă: a) elevilor li se împart câteva recenzii / fragmente (2-3) la aceeași operă (se poate limita și la una singură, dacă aceasta este foarte consistentă în idei); b) urmează lectura individuală a textelor respective; c) elevii încearcă să răspundă la întrebările: „Ce puteți spune despre această operă judecând după recenzia citită?”, „Găsiți argumente în recenzii pentru a începe lectura operei?”; d) discuția colectivă pe marginea răspunsurilor elevilor, în cadrul căreia profesorul va aduce și alte argumente ce ar provoca interesul de lectură al elevilor, acestea ținând de popularitatea operei în rândurile cititorului, de personalitatea de creație a scriitorului, de atitudinea lui deosebită față de problematică sau față de tipurile umane pe care le creează etc. Un început de discuție, dar și o modalitate de a provoca elevii pentru lectura operei (a romanului *Ion* de L.Rebeanu, de exemplu) ar fi și soluțiile următoarelor sarcini: „Numiți patru deznodământuri ale unei povești de dragoste ce-l are ca protagonist pe un tânăr ambițios căsătorit din interes material cu o fată pe care n-o iubește”; „Care din aceste patru deznodământuri vi se pare mai acceptabil?”; „Motivați comportamentul protagonistului istoriei în fiecare din cele patru deznodământuri”; „Numiți consecințele comportamentului protagonistului în fiecare din deznodământuri”; „Ce tip uman veți evidenția în fiecare dintre cazuri?” etc.

Așadar, stimularea interesului de lectură al elevilor la etapa prelectură (chiar dacă această activitate va necesita și 45 de minute) rămâne dezideratul principal al profesorului, obiectiv ce se află într-o relație directă cu alegerea și aplicarea procedurii / procedeelelor celui / celor mai eficiente. Situația de opțiune morală, Textul calchiat, Jocul figurilor de stil, În căutarea autorului, Restabilirea textului – iată câteva dintre procedeele care pot fi aplicate cu succes de către profesor [13, p.73-76].

Actul lecturării înseamnă o interacțiune dintre domeniul cognitiv („Ce voi afla nou?”) și cel afectiv-evaluativ („Ce emoții, stări îmi trezește opera literară?”, „Ce cred eu despre personaj, despre fapta lui, despre operă în genere?”), dar și o relație de complementaritate dintre explicare, comprehensiune și interpretare. Astfel, lectura, ca discurs didactic, impune nu doar cunoașterea de către profesor a celor trei niveluri ale ei – lectură explicativă, comprehensivă, interpretativă, dar și a proceselor, caracteristicilor acestora, a tipurilor de sarcini care pot fi pe măsura puterilor elevilor la o etapă ori alta. Lectura întâi, explicativă, ca discurs didactic, „solicită situații-problemă din viața reală, problematizare și învățare prin descoperire pe exemple relevante ca: identificarea setului de achiziții anterioare necesare abordării noului conținut; activități de învățare (situații-

problemă din viața reală, motivante, desprinse din cotidian, realizarea unor legături inter- / intra- / trans-disciplinare, compatibilizarea cu experiența anterioară a elevului); introducerea suportului noțional (esențializare, limbaj simplu și clar, definiții, explicații, demonstrații devenite puncte de reper: mărturisiri ale autorului, corespondența, dialogurile, interviurile care trimit la geneză / intentio operis)" [14, p.158]. Tipurile de întrebări explicative vor fi atât extratextuale, cât și intratextuale și intertextuale. Printre acestea vom remarca: exerciții de identificare / de recunoaștere („Identificați și extrageți din text opiniile și argumentele personajelor vizavi de execuția lui Svoboda”, „Extrageți din text detalii de portret fizic și moral al personajului”), de răspuns afectiv („Ce impresii v-a produs personajul / romanul?”, „Completați spațiile libere: Citind cartea unii vor susține că.....; Citind cartea, eu consider că.....”), de microselecție („Desenați drumul lui Harap-Alb de la casa părintească și până la palatul lui Verde-împărat, indicând locurile pe unde a trecut și obstacolele ce trebuia să le depășească”, „Reconstituiți biografia personajului principal indicând: locul nașterii, originea lui socială (numele și ocupația părinților), studiile, profesia, statutul social”), de explicare („Explicați sensul următoarelor cuvinte....”), de lectură („Alegeți fragmentul care v-a plăcut cel mai mult și pregătiți-l pentru a-l citi expresiv”, „Extrageți replica personajului și citiți-o cu intonațiile și tonul adecvate situației și stărilor sufletești pe care el le trăiește”). Ca exemplu de sarcini extratextuale pot servi următoarele: „Completați spațiile libere, conform părerii personale: «Patria este acolo unde.....»; «Patria noastră este.....»; «Mai presus de om, de interesele lui particulare este.....»; «Fiecare om își face datoria așa.....»”; (în prelungirea acestui exercițiu elevii vor extrage din text variantele scriitorului, le vor compara cu ale lor, vor formula concluziile de rigoare); „Realizați o scurtă dezbateră în care să discutați despre modelele voastre umane, criteriile pe care le aveți când alegeți un model, când voi serviți ca model pentru alții”). Tot în această categorie de sarcini se înscriu și procedeele: Situația de opțiune morală; Drepturi și responsabilități; Ce veți face, cum veți proceda? etc. [3]. Stabilirea relațiilor dintre opera citită și alte texte artistice, publicistice, biografice etc. reprezintă tipul de exerciții intertextuale: „Citiți următoarea mărturisire a scriitorului Rebreanu: «Câteva luni mai târziu, am aflat că un frate al meu, devenit ofițer artilerist în armata austriacă, adus să lupte pe frontul românesc împotriva românilor, a încercat să treacă la români, a fost prins, condamnat la execuție prin ștreang încă din mai 1917. Și atunci am pornit să caut și să găsesc negreșit, orice ar fi, mormântul fratelui spânzurat /.../».

- Relaționați citatul respectiv cu întâmplările relatate în romanul *Pădurea spânzuraților*.
- Pronunțați-vă asupra genezei romanului.
- Judecați, dacă există, modificările pe care le operează scriitorul în planul evenimentelor reale”.

Lectura a doua sau comprehensiunea textului ca discurs didactic (comprehensiunea textului înseamnă înțelegerea coerentă și substanțială a sensului lui literal) „solicită prelucrarea unor conținuturi și informații prin aplicații practice cu o reală calitate didactică ce se vor constitui în modele semnificative și vor permite în timp sistematizări prin modelare și algoritmizare” [2]. Întrebările dominante în această etapă, care presupune intrarea în lumea textului și identificarea cu aceasta, vor fi cele intratextuale, închise. Astfel, pe lângă sarcinile de natură explicativă, care pot fi utilizate și în cadrul acestei lecturi, vor fi propuse elevilor și exerciții cu caracter reproductiv: („Rezumați: povestea de dragoste dintre Ion și Florica (grupul I), dintre Ion și Ana (grupul al II-lea), conflictul dintre Ion și Vasile Baci (grupul al III-lea), confruntarea dintre Ion și George (grupul al IV-lea)”, „Relatați întâmplarea cea mai tensionată a cărții”, „Relatați o manifestare de comportament al personajului și motivați de ce anume pe aceasta ați ales-o”), referitoare la lumea operei („Ce tipuri de relații există între Ion și Florica, Ion și Ana, Ion și Vasile Baci etc.”), de formulare a unor idei („Supuneți unei discuții opiniile și argumentele ofițerilor cu privire la execuția lui Svoboda. Cui îi dați mai multă dreptate? De ce? Care argumente vi se par mai convingătoare?”); „De ce Apostol Bologna nu încearcă să se apere în fața instanțelor de judecată, acceptând execuția?”), de descriere a structurii interne a textului („Determinați dacă în romanul *Pădurea spânzuraților* prevalează evenimentele din realitatea exterioară sau din planul conștiinței”). Așadar, în procesul acestei lecturi elevii (re)cunosc / trebuie să (re)cunoască modele de structurare a părților textului, să le coreleze „cu informația explicitată în structura de suprafață prin acel grad zero al sensului în vecinătatea căruia trebuie să se situeze orice interpretare” [2].

Dacă pe parcursul celor două lecturi elevul explică, observă (lectura I), analizează, descrie structura internă a textului, reflectează asupra unor semnificații ale întâmplării/obiectului/ personajului etc. (lectura a II-a), în procesul lecturii a treia, interpretative, el cercetează, extrapolează, transfigurează obiectul subiectivizându-l/ interiorizându-l, creează ipoteze analogice despre sensul operei. Întrebările extratextuale, deschise și intertextuale îl vor ajuta să interpreteze, să se raporteze permanent la text, să dea semnificații subiective semnificativului obiectiv al operei: „Dezbateți afirmația personajului Weissmann: «Aglae este baba absolută fără cusur

în rău»"; „Comentați sfârșitul tragic al personajului Alecu Ruset. Care este eventualitatea unei morți la începutul ori la mijlocul romanului?"; „Ce semnificații comportă următoarele simboluri ale romanului *Pădurea spânzuraților*: numele personajului, ștreangul, atmosfera de toamnă ploioasă?"; „Interpretați titlurile celor două părți ale romanului *Ion* de L.Rebreanu" etc.

Implicat în actul lecturii, cu întreaga sa cultură, cu predispozițiile psihologice de moment, elevul (citorul) racordează opera în direcția propriei sale personalități. El poate reconstrui un mesaj cu totul diferit de cel al operei, un altul în care amestecă o parte a gândirii autorului desprinsă din carte și alta din gândirea sa. Ținând cont de acest specific al cititorului, în general, și al elevului, în parte, profesorul va insista în intervențiile sale asupra formării unui lector care să gândească și să-și imagineze ceea ce l-ar conduce de la categoria naturală a învățării la interpretare.

Referindu-se la problema comunicării literare, J.P. Sartre afirma, pe bună dreptate, că „apariția scrisului o implică și pe cea a lecturii” [12, p.48]. Aceasta reprezintă efortul conjugat al autorului și cititorului ce va da naștere celui obiect concret și imaginar care este creația spiritului. Lectura este cea care învoldurează, îmbogățește, recrează opera literară. Or, această axiomă trebuie să devină principiul călăuzitor al activității profesorului, dar și al elevului, în mod special.

Bibliografie:

1. BARTHES, R. *Plăcerea textului*. Ediția a II-a. Chișinău: Cartier, 2006.
2. BĂRBULESCU, G., BEȘLIU, D. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint, 2009.
3. EFTINIE, N. *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*. Pitești: Paralela 45, 2000.
4. HEIDEGGER, M. *Originea operei de artă*. București, 1995.
5. ISER, W. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic* / Traducere în limba română de Romanița Constantinescu. Pitești: Paralela 45, 2006.
6. JAUSS, H.R. *Pentru o teorie a receptării*. București: Univers, 1983.
7. PANFIL, A. *Limba și literatura în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Ediția a II-a. Pitești: Paralela 45, 2004.
8. PASCADI, I. *Nivele estetice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
9. PARFENE, C. *Literatura în școală*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1997.
10. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ediția a II-a. Chișinău: Sigma, 2014.
11. SACHELARIE, O.M. Despre lectură. În: *Revista „Argeș”*, noiembrie 2006.
12. SARTRE, J.P. *Was ist Literatur?* În: W.Iser. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic* / Traducere în limba română de Romanița Constantinescu. Pitești: Paralela 45, 2006.
13. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău, 2009.
14. SZEKELY, E.M. Lectura în viziunea modelului semiotic. În: *Annales Universitatis Apulensis. Philologica*, 2003, nou, Alba Iulia, Lucrările Sesiunii Științifice, iunie, 2003.

Prezentat la 24.02.2015