

FORMAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ ÎN CONTEXTUL ACTUAL

Eva SZEKELY

Abstract

The reflection on the necessity of a project for *reading competency formation* in the actual context, when reading competes with other informational sources (media), becomes an essential dimension of the Romanian Language and Literature teacher. We start such a project from the new theories of receiving – which define the significance of a work as an effect on the reader's personality – trying also to capitalize the traditional directions of the intentional, and non-intentional hermeneutics of Heidegger and H.G. Gadamer. This perspective is focused on the idea that the reader becomes an active agent of a *cultural mediation*, and the interpretation is defined as a *negotiation of the meaning*. Thus, interpretation becomes an inter- / trans-disciplinary art with new techniques and strategies opened towards an Anthropology of communication (debate, role-play). In this way the formation of reading competency – understood as the ensemble of the knowledge, and abilities used in text interpretation – could be connected to the trends of the new theory of communicative action. (J. Habermas), all included in the large context of R. Rorty's Pragmatism. This new approach of Romanian Language and Literature class – as a dialogue with the 'other', with the self, and with society - shows us the necessity and the importance of the *Didactics of communication* study, and also proves the efficiency of the new communicative-functional model which is based on the *communicative competency* as a superstructure of the *reading competency*, both competencies being components of the *semiotic competency*.

1. Argument – de ce formarea competenței de lectură

Ca orice început, intenționalitatea noastră de a demara un proiect de formare a competenței de lectură la vârsta adolescenței implică, în mod firesc, un model problematologic, care suscită interogații juste și foarte variate privind criteriile și fundamentul raționalității acțiunii noastre, interogații care se împlinesc doar prin reflecție filosofică. Întrebarea, *prin simpla ei formulare, încarcă lumea de posibil*, spunea C. Noica, întrucât dacă vom ști să punem întrebarea justă vom ști să căutăm soluții, căi de depășire a limitelor conturate.

Care este rațiunea de a fi a profesorului de limba și literatura română azi? Ce consecințe pedagogice implică înțelegerea faptului că interpretarea în perioada actuală se caracterizează prin ideea că nu mai este vorba în primul rând de un text literar, ci în prim plan se află interpretarea fenomenelor culturale? Cum îi vom face pe elevi să simtă acest adevăr: fie că este vorba despre un text religios, fie că e vorba despre un text laic, pus în analiză este creștinismul, Occidentul sau Orientul - Estul, însuși conceptul de societate umană? Ce știm despre text și de ce intervine limitarea cunoașterii textelor de o foarte vastă necunoaștere? Cum s-ar putea proteja specificul uman al existenței prin înțelegerea lecturii ca inițiere, formare și autoformare în sensul accesului la adevăratele valori? Cum ne definim prin lectura textelor pe noi înșine față în față cu *alteritatea* (celălalt eu, autorul, profesorul, colegul, criticul etc.)? Cum ne organizăm apoi relația cu altul, cu lumea - ca un calcul pentru a atinge un scop, ca aplicare a unei reguli morale, luând în considerare regulile lui, trăirile noastre, sau <<altfel>>? Ca o <<întâlnire >>, o întâmplare neîntâmplătoare? Putem defini metaforic **competența** (din lat. *com-* "împreună, laolaltă" și *peto, -ere* "a pune") ca întâlnire între

cunoștințe teoretice și talent, deprinderi, abilități ? Care sunt premisele acestei întâlniri, punctele de observare și de fugă în contextul actual al filosofiei pedagogiei? Se întâlnesc interogațiile celor care au gândit noul curriculum național cu interogațiile noastre? Care va fi viitorul lecturii în secolul al XXI-lea, al extinderii erei tehnicizării și al informatizării?

Ce dorește interpretul de la text? Care este miza existențială a jocului pe care i-l impune? Care sunt regulile acestui joc interpretativ? Iată întrebări-premise la care vom încerca să răspundem coroborând date de ultimă oră din teoria și didactica receptării pe de o parte, și ale teoriei comunicării, pe de altă parte, văzând textul / lecția de analiză și interpretare de texte ca **discurs**, termen care pune mai bine în valoare complexitatea abordării acestuia din această perspectivă multidisciplinară.

În contrast cu această amplificare a obiectului de studiu, tehnologia exegetică evoluează spre infinitul mic. Faptele analizate sunt descompuse în elementele semnificative cele mai mici, mergând până la trăsăturile semantice. În perioada contemporană interpretarea textelor se desprinde de orice prejudecată, faptul aducând după sine așteptarea ca actul lecturii să producă potențial dezvăluiri nemaigândite, prin provocări continue, cu fiecare re-lectură. O modalitate perfect legitimă de a ajunge la dezvăluiri pe care le vom prefigura în acest articol și le vom dezvolta / argumenta în cele următoare pornește de la niște **premise**:

- recunoașterea că atât textul, cât și exegetul / receptorul / cititorul sunt ființe intenționale și *actul lecturii* este o interacțiune între ei, deci un *proces de comunicare dezvelitor al conștiinței*;
- prin noile paradigme ale receptării impuse în ultimele două decenii se înțelege pe deplin faptul că sensul textului se naște dintr-un dialog cu interpretul, ideea de la care de la care vom porni în investigațiile noastre fiind *deplasarea accentului dinspre cuplul autor – text înspre cuplul cititor – text*, idee prezentă în toate discuțiile contemporane despre interpretare (1);
- definind *textul* ca un *ansamblu simbolic structurat, rezultat din comportamentul uman* (2), capacitatea interpretativă a omului, pe care o vom numi competență semiotică, trebuie considerată o funcție intelectuală esențială: ea este la originea tuturor ipotezelor și este profund implicată în creativitate;
- interpretarea este un proces complex, presupunând lecturi plurale, pe care le vom numi re-lecturi;
- lectorul devine participant activ al unei **negocieri de sens** mediată de profesor, iar interpretarea e înțeleasă ca o negociere culturală;
- se impune reînnoirea tehnicilor de analiză, pe de o parte, a strategiilor didactice, pe de altă parte, astfel ca să se evidențieze impactul pragmatic al operei.

În secolul nostru, euristica vrea să descopere în text propriile probleme concurând cu științele exacte, ea caută necunoscutul. Valoarea interpretării constă în a pune întrebări deschise, în așa fel încât încet – încet să ajungă la exprimarea nespusului, a ceea ce textul ascunde, tănuiește. Adevărul nu se mai află doar în text; el este pretutindeni, în noi, în viață, timp, istorie, dar pretutindeni este ascuns, adesea de simpla evidență. Dacă fiecare generație cere altceva de la text, iar revelația dezvăluie un alt înțeles la fiecare generație, pentru cercetător, care este un hermeneut și un ideolog în același timp, prioritare trebuie să fie metodele / procedeele prin care va iniția / forma pe elevi să conștientizeze această idee: **sensul textului nu este stabilit în interacțiunea cu autorul, ci în interacțiunea cu cititorul – interpret**. Acesta va “înțelege” ceea ce textul îi evocă din experiența trecută, din orizontul lui de cunoștințe și asociații mentale, **semnificația definindu-se astfel ca efect al operei asupra cititorului**.

Este necesară formarea / inițierea elevilor în cunoașterea unor modele / practici de interpretare a aceluiași text în evoluția lor, în funcție de contexte și de istorie, exegează diferit

de la un timp la altul. Entuziasmul de a cerceta această problematică vastă ne-a fost determinat și de lipsa unor instrumente de lucru și materiale didactice auxiliare (metodici, antologii de opere ale scriitorilor optzeciști / nouăzeciști), materiale care să faciliteze accesibilizarea sensului operelor unor autori cvasinecunoscuți elevilor și chiar unor profesori, autori introduși în manualele alternative - ale editurilor Humanitas, Teora, Sigma – manuale care respectă schimbarea de paradigmă a disciplinei noastre în condițiile actuale, schimbare în consonanță cu **deplasarea interesului contemporaneității spre problemele individului, spre comunicare, interacțiune și solidaritate** (3). Aceste teme de reflecție sunt prezente și în mișcarea de idei contemporană și curente lor vor deveni cadru, frontierele neînchise ale problemei dezbătute, teme care au determinat și un alt univers de așteptare al cititorilor în general și al tinerilor în special, sau invers, cu atât mai mult cu cât cartea este concurată de alte mijloace de informare i-mediate, de transmitere mai facile a mesajelor, axate în principal pe imagine. Ne exprimăm însă optimismul pedagogic cu privire la ideea că **lectura** a fost și va rămâne mereu principala formă de acces / participarea individului la cultură și istorie, devenind astfel necesară **cultivarea gândirii critice, în vederea trierii adevăratelor valori.**

Este adevărat că filosofia pedagogiei ca disciplină și metoda ei, reflecția filosofică / pedagogică nu sunt de ajuns pentru a schimba istoria, educația, dar tot atât de adevărat este că fără ele nu se poate atinge o schimbare rațională. **Reflecția** ca metodă - pentru care vom pleda pe tot parcursul discursului nostru - **mediază** însă reușitele umane, mai evident în perioade de reorganizări în profunzime ale vieții, cum este perioada de <<tranziție>> pe care o tot traversăm, în sensul aceluși început care se tot reia fără a mai ajunge la capăt.

În practică se întâmplă – cum o probează statisticile și o confirmă propria noastră experiență de dascăl – că mulți contemporani de toate vârstele întâmpină dificultăți în uzul lecturii. Ei nu știu să “citească” în sensul deplin și exigent al cuvântului, iar complexitatea textelor și schimbarea paradigmei interpretative în secolul al XX-lea - despre care vorbeam anterior – determină necesitatea acordării unei atenții sporite teoriei lecturii și stimulării interesului profesorilor în privința didacticii receptării / a lecturii pe de o parte, iar pe de altă parte interesul lectorilor pentru activitatea propriu-zisă de interpretare a textelor.

Variatatea textelor presupune de fiecare dată o altă utilizare a procedeelelor receptării de text și din acest fapt decurge și convingerea noastră că în contextul preocupărilor actuale ale tinerilor încercarea de circumscriere a complexității și în același timp a dificultăților acțiunii educative de formare a competenței de lectură este justă și chiar necesară în condițiile postmodernității. Această convingere ne-am construit-o pornind de la propria experiență corelată cu aceea a generației din care facem parte, lipsită de orice libertăți în a afirma opinii personale cu privire la avantajele și limitele interpretării. Ca elevi sau studenți intuim doar, mai întâi, pentru ca mai târziu să conștientizăm limpede că în condițiile Răsăritului european socializat, expansiunea liberă a **vieții ca text și a textului ca viață** este înlocuită, la nevoie brutal, cu o "administrare" seacă, implacabilă a unicului sens-text, care tindea să suprima *in nuce* până și gândul unei alternative de căutare a sensurilor posibile.

Ca profesor, după 1990, tema "administrării" sensului vieții ca text, ca un scop în sine, străin de criterii valorice - precum creația de sine, consacrația unor scopuri, libertatea interioară, eficiența, utilitatea și, mai ales, centrarea pe nevoile umane - a fost un veritabil leitmotiv al maturizării generației noastre. Vedeam cum, pe porțiuni mai mult sau mai puțin restrânse, unele raționalizări în urma reflecțiilor personale reușiseră să treacă dincolo de barierele interpretărilor impuse, simțeam cum sentimentul de entuziasm, eliberare, bucurie a lecturii după fiecare efort de a atinge ținte în fond mărunte pentru a crede în propriile noastre sensuri create pe marginea lecturilor ne încurajau să trecem mai departe, să căutăm mai în

profunzimea textului și a eului nostru profund, adevărul vieții. Sentimentul de trezire ivit prea târziu, certitudinile creșterii prin interpretarea textelor conștientizate de unul singur, pas cu pas, treaptă cu treaptă, sens cu sens - creștere mai autentică ce e drept, dar mai întârziată cu siguranță decât a celor care au fost sau ar fi putut fi inițiați în acest proces de comprehensiune a textelor - este argumentul personal pentru care ne-am apucat cu osârdie de această încercare grea. Grea prin însuși faptul că **înțelegem competența de lectură drept subspecie a competenței semiotice**: a explica limbajul din și prin limbaj, semnele din și prin semne, lumea din și prin lume .

Or, aceasta presupune intrarea în **cercul hermeneutic**, fiind nevoie de o inițiere a lectorului-elev pentru a-l depăși, aceasta implicând direcționarea spre valoare, ordine și sens, astfel încât premisele să fie corelate concluziilor orientate spre **valorile vizate în permanență prin acțiunea noastră – libertatea, judecata, gândirea critică, creația de sine**.

Este vorba până la urmă despre experiența personalității libere și creative, ca scop final al acțiunii pedagogice, în general, și al nostru cu deosebire, despre **creația de sine** ca vârf al spiralei valorilor implicate **în actul lecturii ca dialog**, argumentul ultim fiind **simultaneitatea construcției sinelui** prin acțiunea semnelor din texte.

2. De la hermeneutica textelor la mediologie – negociere de sens prin teoria acțiunii comunicative

Failibilismul, caracterul social al concepției despre sine, contingența radicală a vieților și a investigațiilor noastre și pluralitatea inevitabilă a tradițiilor, perspectivelor și a orientărilor pe care le îmbrățișăm sunt teme esențiale în discursul filosofic contemporan aparținând ethosului pragmatic.

Credem că pragmatismul ca filosofie își poate aroga dreptul de a media între două tipuri de filosofie pe care se bazează interpretarea de text – în noile teorii ale receptării, filosofii personificate de Hans-Georg Gadamer – **hermeneutica** – și de J. Habermas – **teoria acțiunii comunicative** – nu pentru că le-ar încorpora într-o narațiune care să le “clarifice” pe amândouă dintr-o perspectivă diferită, mai “înaltă”, mai “adevărată”, ci pentru că ne arată că putem îmbrățișa cele două atitudini în același timp, “neprogramatic”, ca alternative, fără a fi contradictorii.

Pragmatismul - atât în versiunea sa clasică prin Peirce, James, Dewey sau Mead, cât și în formele sale mai noi datorate unor autori dintre care noi vom reține numele lui Richard Rorty întrucât multe dintre aserțiunile sale sunt legate de literatură - oferă un spațiu favorabil intervenției critice la adresa repudierii sistemelor filosofice de inspirație epistemologică și a pretenției acestora de a întemeia obiectiv proiectele de educație morală și de emancipare socială a modernității în condițiile *anxietății carteziene*. Această sintagmă desemnează varietatea angoasei noastre existențiale generată de insuficiența autorității rațiunii de a fundamenta cunoașterea și judecata, exprimând trăsătura sa principală, incertitudinea cu privire la legitimitatea convingerilor noastre și, eventual speranța că întemeierea cunoașterii potrivit unor principii incontestabile poate vindeca o angoasă existențială.

Pe linia unor gânditori moderni precum Nietzsche, Freud sau Wittgenstein care au dat societății umane posibilitatea de a se privi pe sine ca fiind mai degrabă rezultatul unor contingente istorice decât ca expresie a unei naturi umane fundamentale, Richard Rorty în lucrarea sa *Contingență, ironie și solidaritate* propune o perspectivă “ironică” asupra condiției umane, a *celui care știe că nu știe mai nimic* perspectivă care, deși nu poate ajuta scopurile sociale sau politice ale liberalismului, are totuși importanță la nivelul privat, al individului. De fapt, R.

Rorty crede că literatura și nu filosofia este aceea care promovează sensul și naturațea solidarității umane, prin gustul pentru deconstrucție în numele imaginației (4).

Asemenea lui R. Rorty care decida în rivalitatea dintre filosofile “serioase”, “științifice” și “raționale” pe de o parte, și filosofile “frivole”, “literare” și “relativiste” – existențialiste, hermeneutice sau poststructuraliste – în favoarea celor din urmă, optăm și noi pentru ele din mai multe rațiuni care se leagă de premisele anterior formulate legate de **comunicare** în viziunea teoriei sociale, fundament al demersului pedagogic contemporan, centrat pe modelul comunicativ-funcțional:

- strategia de interpretare se împlinește retoric prin scenarii și narațiuni secundare, argumentarea filosofică bazându-se pe practici lingvistice recunoscute social;
- problemele fundamentale ale filosofiei iau naștere în urma unor procese de evoluție intelectuală aflate în legătură cu metafora și imagini la fel de contingente;
- întoarce spatele unor forme de discurs și imagini de sine care nu ne mai trezesc interesul introducând teme de discuție mai interesante și împropătând vocabularul conversației intelectuale cu metafore noi;
- abandonarea tipului de discurs al cunoașterii ca reprezentare și al filosofiei ca epistemologie ar duce nu la idealul obiectivității, ci la acela al edificării estetice și al cultivării individuale.

Un exemplu posibil este chiar *hermeneutica gadameriană, în care Rorty vede un înlocuitor apt al gândirii metafizice* (5). Prin dimensiunea ei autoreflectivă și refuzul de a se constitui în raport cu norme derivate din relații stabilite între minte și entități externe de validare, chiar și în interpretarea rortiană, hermeneutica oferă o manieră mai interesantă de a ne exprima “filosofic” și de “a face față” lumii înconjurătoare decât aceea care uzează de vocabularul teoriei cunoașterii. Pentru concepția hermeneutică pledăm și noi, deoarece în centrul acesteia se află imaginea romantică a individului care:

- se autocreează prin relații de dialog cu membrii comunității de proveniență;
- își asumă responsabilitatea personală față de alegerile pe care le face responsabilitate mai importantă decât elucidarea pretenției de adevăr a reprezentărilor sau propozițiilor sale despre realitate;
- se edifică pe măsură ce adoptă vocabulare mai adecvate de interacțiune interpersonală și forme mai reflective de intervenție socială;
- *nu face distincția dintre fapt și valoare, în sensul în care înțelege descoperirea faptelor ca pe un proiect de edificare alături de multe altele* (6).

Edificarea subiectivității ca activitate autocreatoare a persoanei, concepută pe modelul metaforizării și al invenției lingvistice poate indica terapii existențiale și ne sugerează consolări filosofice, dar problema e că nu poate pretinde că îndeplinește “mai adecvat” funcția reprezentării. *Una dintre căile de a înțelege filosofia edificării ca iubire de înțelepciune este de a o vedea ca pe o încercare de a împiedica transformarea conversației edificatoare într-un program de cercetare /.../. Miza metafilosofică a pragmatismului rortian ca terapie are drept finalitate nu identificarea adevărului obiectiv, ci **continuarea conversației între partenerii de dialog. Conversația** reprezintă, dacă nu fundația spre care aspiră tradiția filosofică modernă, atunci, cel puțin **contextul ultim în care poate fi înțeleasă cunoașterea**, în general, idee pe care o vom adapta tipului de cunoaștere a textului, receptarea.*

Opinii convergente asupra unei problematici asemănătoare au Hans-Georg Gadamer și J. Habermas, în ciuda faptului că provin din tradiții culturale diferite, la fel ca și R. Rorty ei propun abandonarea teoriei cunoașterii ca reprezentare și acceptă ideea că **înțelegerea emerge din practică socială mediată lingvistic și recunoscută reciproc prin consens și**

solidaritate comunitară, efectul fiind adoptarea unei filosofii practice cu funcții implicit terapeutice.

Dincolo de unele diferențe notabile între preocupările, aspirațiile și interesele filosofice întreținute de acești autori, *toți trei încearcă să ne arate ceea ce este vital pentru proiectul uman și să ne ofere o înțelegere a ceea ce înseamnă dialogul, conversația, interogația, solidaritatea și comunitatea* (Richard J. Bernstein, cf. Neculau, p. 17).

Nevoii de fundații absolute pentru cunoaștere, aceștia îi contrapun aspirația spre responsabilitate individuală în orizontul inevitabil contingent al existenței noastre sociale. Hermeneutica gadameriană și teoria habermasiană a acțiunii comunicative confirmă fiecare importanța momentului dialogic al socializării în constituirea sensului, doar prin dialog, dezbateri și reflecție ajungându-se la un adevăr con-sensual. Acesta este sensul pe care-l găsim la întâlnirea dintre înțelegerea interpretativă individuală și dependența de interesele specifice comunității, prin toate formele comunicative de interacțiune comprehensivă.

Concluziile noastre raportate la tema articolului de față sunt:

- complementaritatea dintre abordarea hermeneutică a sensului ca interogație, dialog și aceea a teoriei critice a lui J. Habermas pentru care esențială în stabilirea raportărilor noastre la lume este **acțiunea comunicativă**;

- prin cele trei filosofii, **căutarea sensului** ne apare ca una dintre funcțiile limbajului, luând forma unei culturi estetice a “edificării” și a “terapii” prin actul lecturii;

- posibilitatea reunirii contingente în discursul filosofilor a celor două dimensiuni umane - publică și privată – creează supoziția că și noi putem să o susținem în orele de **interpretare de text**;

- **dimensiunea formativă** a practicilor interpretative individuale (Gadamer) se completează cu practicile sociale emancipatoare (Habermas) într-un discurs în care “terapia” împrumută ascuțișul teoriei critice; în aceeași măsură credem că le putem conjuga și noi în cadrul unui discurs științific / didactic de educare a competenței de lectură;

- noțiunea rortiană de adevăr ca acceptare socială își află complementul în înțelegerea adevărului ca experiență hermeneutică, ca “dezvăluire” a lumii în baza transformării lingvistice, ne conduce la ideea că este necesar să educăm interpretarea prin formarea **competenței lingvistice**;

- transformarea noțiunilor de adevăr și raționalitate duce la ideea că legitimitatea este garantată de acceptarea enunțurilor “adevărate” de comunitatea care le recepționează, fapt care face ca interpretările posibile să fie supuse **criticii**;

- practicile interpretative sunt circumscrise de tradițiile culturale interpretate, ca atare este necesar să creăm aceste forme socio-culturale de justificare în cadrul activităților de interpretare de text prin formarea **competenței culturale** ca o componentă a competenței de lectură;

- teoria habermasiană a adevărului afirmă că justificarea socială este dominată de solicitarea, de realizare a unui **consens (rațional)** între participanții la comunicarea liberă, iar noi afirmăm că sensurile plurale ale textelor trebuie **dezbatute public**, printr-o tehnică a dialogului și a conversației atât pe verticală (profesor-elev) cât și pe orizontală (elev-elev).

Conceptul de **spațiu public** a fost creat de Habermas pentru a justifica apariția, în secolul al XVIII-lea, în Franța și în Anglia, a unei sfere intermediare între viața privată și statul monarhic întemeiat pe secret. În acest spațiu, oamenii întrebunțau deschis rațiunea, fondată pe *publicitatea* dezbaterilor, luând naștere un model de bună înțelegere / conviețuire, în opoziție cu arbitrariul alegerilor celor puternici / autorizați. Implicația pedagogică care

decurge de aici, conform principiului **educației pentru democrație** (J. Dewey) este transformarea clasei de elevi într-un spațiu al dezbaterii, al negocierii, ceea ce noi vom numi **mediologie**, știința de a media această **negociere de sens** pe care o facilitează profesorul prin diverse tehnici și mijloace pentru “crearea opiniei” personale, un element al actului medierii educaționale fiind limbajul.

Conceptul de mediere *impune transmiterea indirectă a influențelor educative, accentuează latura organizatorică a mediului educativ, schimbă rolul profesorului și al elevului, flexibilizează și naturalizează interrelațiile* (7).

Un fel de păstrare a individualității în oceanul de globalizare care ne înconjoară pe toate planurile, acest lucru întâmplându-se, construindu-se pe metafora *societății deschise*, după cum a caracterizat-o Karl Popper, adică o lume sensibilă la informație și la schimbare, opusă, spre exemplu, unei societăți monastice sau diverselor forme de totalitarism, pentru care istoria pare scrisă dinainte și unde indivizii se limitează la a-i psalmodia Marea Poveste.

3. Impactul pragmatismului și modelul comunicativ-funcțional sau către o didactică a comunicării

Reconstrucția pragmatică a filosofiei pedagogice și a fenomenului educațional înțeles ca **acțiune eficientă** este axul în jurul căruia ne vom roti. Creația de sine, având la bază încrederea în sine și afirmarea individualității este o temă constantă a postmodernității, în plan educațional principiul centrării pe nevoile elevului nefiind altceva decât racordarea la conceptul central al mișcării transcendentaliste și democratice din care își va trage sevele apoi pragmatismul american. Atât transcendentalistul cât și democratul (8) au împărtășit credința vie în integritatea și perfectibilitatea omului, ambii au proclamat încrederea în sine și ambilor le-a plăcut să planteze individul direct în instinctele sale, responsabil numai față de sine și de Dumnezeu. Și unul și altul au exprimat nevoia libertății necondiționate ca o necesitate a democrației. Opera lui Emerson, poet care filosofează în eseuri pline de intuiții surprinzătoare exprimând un moment în care “americanismul” spiritual a luat un contur durabil, pe fondul asimilării a noi curente din gândirea europeană, are drept concept central “încrederea în sine”, luarea de sine ca reper al evaluărilor și acțiunilor. În timp ce Locke a considerat “reflecția”, alături de “senzații”, ca o sursă de obținere de cunoștințe, Emerson face din reflecția de sine principala sursă a cunoașterii. El identifică conștiința de sine cu spiritul divin, ceea ce răstoarnă ideea clasică a divinității: Dumnezeu este de găsit în fiecare om, nu separat de el. Astfel, atingerea spiritului divin nu este o pliere simplă la un mod de a percepe, de a gândi lumea și de a acționa, ci o activitate spirituală intensă. Prin ideea de activitate, Emerson se apropie de orientarea practică a gândirii americane susținută de Franklin făcând din acest moment unul hotărâtor de direcție a “americanismului”, moment care face o joncțiune originală între **ideal** și **practic** în convingerile și acțiunile umane.

Iată de ce am evocat aceste detalii: le socotim revelatoare pentru substanța și impactul pragmatismului în lumea întreagă, și, mai cu seamă, la noi în țară în ultimul deceniu, un motiv în plus pentru contestarea accepțiunii reduse a termenului de pragmatism – care va apărea de mai multe ori în conturarea cadrului și a țintelor acțiunii noastre educative racordate la nevoile momentului și la politicile educaționale actuale – drept “atitudine a celui care ia în considerare (numai) eficacitatea, utilitatea practică” (DEX).

Credem că revirimentul pragmatismului ca filosofie se datorează faptului că acesta poate fi, în mai mare măsură decât alte filosofii, baza pentru o reconstrucție filosofică aptă să absoarbă experiențele de cunoaștere și de viață ale timpului nostru. Socotim că direcția

pragmatică este deja o constantă în teoriile receptării textelor prin expresia plină a spiritului timpului, a acelui *Zeitgeist* pe care îl evidențiază Umberto Eco atunci când vorbea despre *insistența, devenită aproape obsesivă, asupra momentului lecturii, al interpretării, al colaborării sau cooperării receptorului* (9).

Se conturează astfel direcțiile unei didactici a receptării în viziunea comunicativă a textului-comunicare, în dialog cu cititorul și lumea, didactică ce are în centru modelul comunicativ-funcțional, extins la nivelul tuturor disciplinelor, ca urmare a impactului deosebit al pragmatismului insistând pe socializare și crearea de legături. Evident acest lucru nu este posibil fără comunicare, fapt care reiese chiar din etimologia cuvântului, legată de noțiunile de “**comunitate**” și “**obligăție**”. La origine, comunicarea înseamnă a face ca un lucru să fie împărțit / împărtășit, dând și primind.

Comunicarea are ca **obiective**:

- descoperirea personală – în actul comunicării ne interogăm în permanență pe noi înșine, dar aflăm și multe lucruri noi despre partener, eficiența descoperirii personale crescând prin compararea abilităților, a realizărilor, a atitudinilor, opiniilor, neresușitelor proprii cu ale celor cu care comunicăm, această comparație socială fiind o motivație în plus pentru a dobândi competențe noi;
- mai buna înțelegere a lumii exterioare;
- stabilirea și menținerea relațiilor sociale;
- schimbarea atitudinilor și a comportamentelor celorlalți;
- amuzarea altora și atragerea atenției asupra noastră.

Meditând asupra acestor obiective comunicaționale, nu trebuie să uităm că nici un act de comunicare nu este motivat de un singur factor, ci mai degrabă de o combinație de scopuri care pot motiva fiecare individ în moduri și grade diferite depinzând de natura celor implicați – trebuințe, dorințe, experiență – și de contextul în care are loc comunicarea.

Roy M Berko, Andrew D. Wolvin și Darlyn R. Wolvin (10) propun următoarea schemă a comportamentelor comunicării:

- comunicatorul-sursă este stimulat de un eveniment, obiect sau de o idee;
- apoi, această nevoie de a comunica este translatată în memoria de căutare cu scopul de a găsi limbajul potrivit (verbal / nonverbal) cu care să se codifice mesajul;
- percepțiile sale, modul în care vede lumea, experiența îi vor afecta interpretarea stimulului de comunicare;
- procesul de comunicare poate fi influențat și de așteptările emițătorului sau de atitudinile sursei.

A descifra un mesaj sau a înțelege un comportament presupune deci cunoașterea cadrului în care se plasează, cu alte cuvinte cunoașterea tipului de relație în care ele se înscriu. Se consideră că *recunoașterea cadrului este condiția elementară în receptarea unui mesaj, două clarificări fiind necesare asupra cuplului conținut – relație*;

1. semantica relației sau a cadrului precede conținuturile reprezentărilor noastre în general și le dirijează așa încât putem să vorbim pe de o parte despre (11):
 - mesaje de conținut sau de informație propriu-zisă - **enunțul** organizat în unități logice – sunt cele care conturează relațiile semantice (**sintaxa și semantica discursului**);
 - mesaje-cadru, însoțite de semnale suprasegmentale care indică **modul** cum trebuie înțelese sau interpretate cuvintele sau frazele -

plecând de la **enunț** desemnează și gestionează **enunțarea (pragmatica discursului / metacomunicarea)**.

2. O a doua clarificare asupra cuplului conținut – relație este dată de interpretarea metaforei orchestrei propusă de școala de la Palo Alto face din comunicare un tot integrat, un proces social permanent în care diverse sisteme de comportament concură la producerea sensului. Cu alte cuvinte, nu vom reuși să comunicăm dacă ne aflăm în disonanță sau dacă muzica noastră nu se armonizează cu partiturile celorlalți și cu codurile în vigoare. A intra în orchestră înseamnă a face jocul unui anumit cod, a te înscrie într-o rețea compatibilă cu mijloacele de comunicare, canalele și rețelele disponibile. Or, această rețea este, prin definiție, anterioară nouă, de cele mai multe ori o găsim deja construită și nu trebuie să o creăm (codul lingvistic).

Deci, cercetarea interpretării de text ca fenomen de comunicare trebuie concepută în termeni de niveluri de complexitate, de contexte multiple și de sisteme circulare. În acest sens, se vrea ieșirea dintr-un model al unei comunicări în care ceea ce se realizează este o transmitere de informație, acceptându-se necesitatea repunerii problemei având în vedere ansamblul parametrilor pe care îi presupune procesul de comunicare: cei care comunică, cauzele / condițiile care fac posibil actul comunicării, modul de comunicare și funcțiile sale, instrumentele acestei comunicări. Se prefigurează ideea că forma plină a comunicării este de fapt **discursul**, implicând raportarea simultană nu numai la contextul lingvistic / enunț, dependent de relația dintre cuvinte și sensuri, ci și la contextul extralingvistic / enunțarea, dependentă de relația dintre interlocutori. Ca atare, schema lui Shannon devine neîncăpătoare, fiind astfel preferată de noi viziunea psihosociologică a comunicării, **comunicarea** fiind definită ca *ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații și semnificații între persoane aflate într-o situație socială dată* (12).

Schimbul de informații și semnificații, procesele de comunicare sunt așadar esențialmente sociale, ele se întemeiază pe fenomene de interacțiune și sunt determinate de acestea. Orice comunicare este o interacțiune și fiind o interacțiune ea se prezintă ca un fenomen dinamic, care implică o transformare, cu alte cuvinte ea este subsumată unui proces de influență reciprocă. Prin urmare, nu avem de a face cu un emițător și un receptor, ci cu doi locutori aflați în interacțiune, adică doi **interlocutori**.

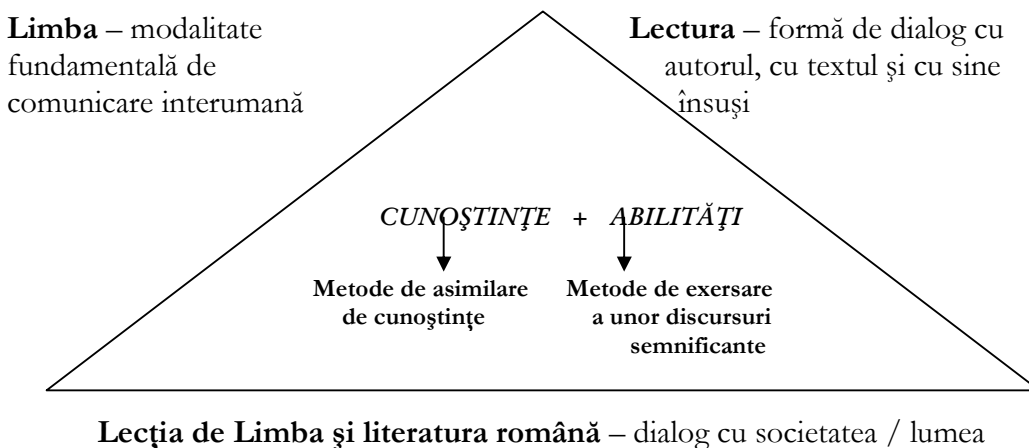
Ca urmare a faptelor constatate și enunțate mai sus, socotim că autenticitatea receptării este cea care asigură până la urmă autenticitatea unui text și, ca atare, didactica receptării textului literar trebuie să se înscrie în sfera mai largă a didacticii comunicării și centrată asupra problematicii comunicării prin două categorii de metode:

1. metode de dobândire de cunoștințe, înspre acel “a ști” al competenței, în cadrul lor înscriindu-se majoritatea strategiilor didactice tradiționale, reunite sub denumirea de **activități de asimilare de cunoștințe** sau **activități de structurare** (în didactica franceză) vizând formarea conceptelor gramaticale și a noțiunilor de teorie literară, dar și multe din metodele de interpretare de text;
2. metode de punere în practică a cunoștințelor, acel “a face” al competenței, aici înscriindu-se tehnicile de natură aplicativă numite în Canada *exersare de discursuri semnificante*, în Elveția *activități* – *cadru* sau în Franța *activități de eliberare* (13), aici înscriindu-se marea majoritate a strategiilor orale de tipul interviului, al dezbaterilor, al jocului de rol sau al prezentărilor de carte, dar și marea majoritate a strategiilor orientate înspre realizarea comprehensiunii în lectură și înspre producerea de text scris.

Aceste două categorii de metode vor sta în centrul interesului nostru abia pe parcursul următoarelor două referate privind interacțiunea text – context – cititor și efectele acesteia în formarea personalității libere și creative a lectorului și didactica lecturii. Punerea lor în practică presupune deci asumarea de către profesor a unui rol specific, cel de mediator al receptării, precum și distribuirea de roluri variate elevilor așa încât să se pună în valoare competența comunicativă a elevilor.

Conceptele de *competență de comunicare* și *comunitate de comunicare* (14) sunt două concepte-cheie pe care antropologul și lingvistul Dell Hymes despre care aminteam și mai sus le-a introdus pentru descrierea resurselor comunicative ale comunităților, bazându-se pe schema funcțiilor limbajului aparținând lui Jakobson, pe care însă a deschis-o imediat spre nonverbal, dezvoltându-i elementele. Denumită *schema speaking* (15), aceasta dezvoltă jocul complex al componentelor comunicării, urmând ordinea mnemotehnică a termenilor în engleză: *cadrul fizic* (timp și loc) și *psihologic* (atmosfera, ambianța); *participanții* (toți cei prezenți); *finalitățile* (scop, intenție, rezultatul activității de comunicare), *actele de limbaj* (conținutul și forma lor); *tonalitatea*; *mijloacele de comunicare* (canale, coduri pertinente); *norme de interacțiune și de interpretare* (ordine, obișnuințe, deprinderi); *tipul de activitate de limbaj* (familiar, serios, științific).

Viziunea sintetică a acestor idei aplicate lecției de Limba și literatura română, o redăm prin schema următoare:



4. Competențele – dimensiune fundamentală a formării

Ce sunt competențele și care sunt avantajele unui model de proiectare centrat pe competențe?

Ca în oricare domeniu de activitate, **competența** reprezintă **condiția care asigură performanța și eficiența**, fiind susținută, în linie directă, de factori extrinseci și intrinseci determinative pentru conduita umană. Cu atât mai mult, în relația profesor – elev în cadrul procesului de învățământ înțeles ca act de comunicare interpersonală conduita didactică, este o modalitate specifică de manifestare, deopotrivă consumptivă și cathartică, angajând definitiv atât competența profesorului, cât și pe cea a elevului. Întotdeauna când se lucrează asupra competenței celor doi cu scopul măsurării, al predicției, al ameliorării, se pune problema unui **criteriu de eficacitate**. În literatura de specialitate se cunosc diferite încercări de definire a conceptului de competență, unele dintre acestea ilustrând viziuni unilaterale, care iau în considerare fie numai normele pedagogice, fie numai structura de personalitate a

individului, fie numai interacțiunea dintre însușirile acestora și cerințele de rol. De aceea se impune o clarificare conceptuală.

Definirea conceptului de competență presupune luarea în considerare a unei corespondențe organice între latura social-obiectivă, determinată de natura și complexitatea sarcinilor care alcătuiesc conținutul diferitelor sfere de activitate socială și al diferitelor funcții pe de o parte, și planul subiectiv-psihologic care este rezultanta cunoștințelor, a deprinderilor, a aptitudinilor și a trăsăturilor temperamental-caracterologice de care individul dispune în vederea îndeplinirii funcției sociale cu care este investit. Așadar, se utilizează pentru demonstrarea competenței elevului și / sau a profesorului variabile:

- **proximale** - situația socială (valori, credințe), mediul, personalitatea (motivație, cunoștințe, afecte), precum și
- **distale** - explicând comportamentul: experiența, clasa socială, vârsta, educația, comportamentul interlocutorului, răspunsul comunității.

Conform unei paradigme aparținând lui Getzels, modificată în structură, detalii și parțial în perspectivă de Dan Potolea, clasa de elevi apare ca un sistem social sub formă instituționalizată, având ca termeni centrali noțiunile de status și rol, care constituie dimensiunea normativă, sociologică a activității sistemului social al clasei. Conceptul de **competență** și nivelul ei de performanță sau criteriu de eficacitate implică valori sociale și educative și prin eficacitatea elevului / profesorului se înțelege uzual **realizarea unei valori care ia forma unui obiectiv educativ** definit în termeni de comportamente dorite, aptitudini, obișnuințe sau caracteristici devenite constante.

În acest context, Paul Popescu – Neveanu considera că aptitudinile alcătuiesc un complex al cărui element esențial îl constituie **comunicativitatea** de natură să transmită cunoștințe, să structureze operații intelectuale și să genereze motive. Este vorba despre o comunicativitate care caracterizează integral personalitatea individului și este astfel focalizată și instrumentalizată încât operează constructiv, generând cunoștințe, dar mai ales **scheme de acțiune**, modele de interacțiune..

Prin urmare, vom îmbrățișa ideea modelelor personologice deschise și alternative ale competenței în general, și ale competenței de lectură în special, întrucât personalitatea individului este o structură deschisă de trăsături compensatorii care permite confruntarea continuă a condițiilor interne cu invarianți externi. Numai așa se va dezvolta o personalitate unică și originală, asigurând premisa favorizantă pentru formarea unei competențe de lectură cu adevărat personală în cadrul căreia planul social normativ al rolului (profesor / elev) se intersectează eficient cu planul emergent al persoanei.

Competențele se definesc ca ansambluri structurate de cunoștințe (**a ști**) și abilități (**a face**) dobândite prin învățare. Ele permit identificarea și rezolvarea unor probleme specifice în contexte diverse, definindu-se pe obiecte de studiu (generale) și cicluri de învățământ sau ani de studiu (specifice). Un curriculum bazat pe competențe poate răspunde mai bine cerințelor actuale ale vieții sociale și profesionale, ale pieței muncii, centrând demersul didactic pe achizițiile concrete ale elevului.

În această perspectivă, filosofia educației îmbină integrator mai multe puncte de vedere, accentuând latura pragmatică a aplicării curriculum-ului, înțelegând prin aceasta conceperea procesului didactic ca act de comunicare, actorii, agenții, emițătorul / receptorul, actanții, fac permanent legătura directă între ce se învață și de ce se învață. Aceste puncte de vedere sunt:

- **social** - anumite competențe sunt determinate istoric, ca răspuns la nevoile concrete ale comunității, contribuind la diminuarea distanțelor școală-viață, prin creșterea transparenței actului didactic;
- **politica educațională** - se stimulează dezbateră pentru identificarea acelor valori și atitudini sociale dezirabile, pe care ar trebui să le promoveze școala pentru a asigura accesul la plenitudinea ființei absolvenților săi, ca oameni liberi;
- **psihologic** - se integrează ultimele progrese înregistrate de științele cognitive, potrivit cărora manifestarea competenței înseamnă mobilizarea cunoștințelor corespunzătoare și a unor scheme de acțiune exersate și validate anterior.

Acțiunea competentă a individului într-o situație dată, înseamnă capacitatea:

1. de a mobiliza resurse mentale adecvate (cunoștințe, deprinderi, scheme de acțiune etc.);
 2. de a face transferuri de la unele contexte pedagogice la alte situații similare sau relevante;
 3. de a aplica, a pune “în act” toate aceste resurse selectate la locul și la timpul potrivit în cadrul unui exercițiu permanent de adaptare.
- **predarea** - profesorul emițător devine doar un organizator al unor experiențe de învățare relevante pentru elevi și poate spori această relevanță printr-o mediere culturală prin utilizarea unui larg evantai de instrumente și resurse didactice. Problematizarea, descoperirea, lucrul pe proiecte / portofolii, negocierea de sens prin intermediul dezbaterii, a discuției-rețea, devin punctele de reper ale predării ca act de comunicare având ca finalitate crearea de competențe.

În concluzie, învățarea devine un proces clar orientat care sporește motivația pentru (inter) acțiune; competențele angajează achizițiile anterioare ale elevului – a ști, iar posibilitatea concretă de a face anumite lucruri, acțiuni sau comportamente observabile ca urmare a formării competenței, va crește motivația pentru lectură, învățare.

Note bibliografice

1. Umberto Eco, *Limitele interpretării*, Editura Pontica, Constanța, 1990, p. 12.
2. Ioan Pânzaru, *Practici ale interpretării de text*, Editura Polirom, Iași, 1999, p. 8 (formularea tinde să indice că text este și o secvență de semnificații și de interpretanți, fiind limpede că orice comunicare necesită interpretare. Prin urmare socotim competența de lectură în relație de interdependență față de competența de comunicare, ambele fiind subordonate competenței semiotice.)
3. ***, Programe școlare – aria curriculară Limbă și comunicare, Limba și literatura română, clasele a V-a – a XII-a, MEC, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2002.
4. Richard Rorty, *Contingență, ironie și solidaritate*, Editura ALL, București, 1998, p. 158.
5. Radu Neculau, *Filosofii terapeutice ale modernității târzii*, Polirom, Iași, 2001, p. 15
6. Ibidem, p. 298
7. Viorel Ionel, *Pedagogia situațiilor educative*, Editura Polirom, Iași, 2002, p. 125.
8. Andrei Marga, *Reconstrucția pragmatică a filosofiei*, Iași, Polirom, 1998, pp. 118-119.
9. Umberto Eco, *Limitele interpretării*, Editura Pontica, Constanța, 1996, p. 20.
10. Cf. Doina –Ștefana Săucan, *Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane, în Competența didactică – perspectivă psihologică* (coord. Stroe Marcus), Editura ALL, București, 1999, p. 95.
11. Daniel Bougnoux, *Introducere în științele comunicării*, Editura Polirom, Iași, 2000, p. 104.
12. Jean Claude Abric, *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Polirom, Iași, 2000, p. 14.
13. Alina Pamfil, *Didactica limbii și literaturii române – gimnaziu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000, p. 25.
14. Jean Lohisse, *op. cit.*, pp. 161-162.
15. Ibidem, p. 159.