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 competenţei de lectură

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

Care este raţiunea de a fi a profesorului de limba şi literatura română azi? Ce consecinţe pedagogice implică înţelegerea 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 creştinismul, Occidentul sau Orientul - Estul, însuşi conceptul de societate umană? Ce ştim despre text şi de ce intervine limitarea cunoaşterii textelor de o foarte vastă necunoaştere? Cum s-ar putea proteja specificul uman al existenţei prin înţelegerea lecturii ca iniţiere, formare şi autoformare în sensul accesului la adevăratele valori? Cum ne definim prin lectura textelor pe noi înşine faţă în faţă cu *alteritatea* (celălalt eu, autorul, profesorul, colegul, criticul etc.)? Cum ne organizăm apoi relaţia 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 **competenţa** (din lat. *com*- "împreună, laolaltă" şi *peto*, -*ere* "a pune") ca întâlnire între

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)

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

Ce doreşte interpretul de la text? Care este miza existenţială 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 şi didactica receptării pe de o parte, şi ale teoriei comunicării, pe de altă parte, văzând textul / lecţia de analiză şi 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 semnificante cele mai mici, mergând până la trăsăturile semantice. În perioada contemporană interpretarea textelor se desprinde de orice prejudecată, faptul aducând după sine aşteptarea ca actul lecturii să producă potenţial 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 şi le vom dezvolta / argumenta în cele următoare porneşte de la nişte **premise**:

- recunoaşterea că atât textul, cât şi exegetul / receptorul / cititorul sunt fiinţe intenţionale şi *actul lecturii* este o interacţiune între ei, deci un *proces de comunicare dezvelitor al conştiinţei*;
- prin noile paradigme ale receptării impuse în ultimele două decenii se înţelege pe deplin faptul că sensul textului se naşte dintr-un dialog cu interpretul, ideea de la care de la care vom porni în investigaţiile noastre fiind *deplasarea accentului dinspre cuplul autor – text înspre cuplul cititor – text*, idee prezentă în toate discuţiile 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 competenţă semiotică, trebuie considerată o funcţie intelectuală esenţială: ea este la originea tuturor ipotezelor şi 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 înţeleasă 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 evidenţieze impactul pragmatic al operei.

În secolul nostru, euristica vrea să descopere în text propriile probleme concurând cu ştiinţele exacte, ea caută necunoscutul. Valoarea interpretării constă în a pune întrebări deschise, în aşa fel încât încet – încet să ajungă la exprimarea nespusului, a ceea ce textul ascunde, tăinuieşte. Adevărul nu se mai află doar în text; el este pretutindeni, în noi, în viaţă, timp, istorie, dar pretutindeni este ascuns, adesea de simpla evidenţă. Dacă fiecare generaţie cere altceva de la text, iar revelaţia dezvăluie un alt înţeles la fiecare generaţie, pentru cercetător, care este un hermeneut şi un ideolog în acelaşi timp, prioritare trebuie să fie metodele / procedeele prin care va iniţia / forma pe elevi să conştientizeze această idee: **sensul textului nu este stabilit în interacţiunea cu autorul, ci în interacţiunea cu cititorul – interpret.** Acesta va "înţelege" ceea ce textul îi evocă din experienţa trecută, din orizontul lui de cunoştinţe şi asociaţii mentale, **semnificaţia definindu-se** astfel **ca efect al operei asupra cititorului.**

Este necesară formarea / iniţierea elevilor în cunoaşterea unor modele / practici de interpretare a aceloraşi texte în evoluţia lor, în funcţie de contexte şi de istorie, exegeză diferită

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)

de la un timp la altul. Entuziasmul de a cerceta această problematică vastă ne-a fost determinat şi de lipsa unor instrumente de lucru şi materiale didactice auxiliare (metodici, antologii de opere ale scriitorilor optzecişti / nouăzecişti), materiale care să faciliteze accesibilizarea sensului operelor unor autori cvasinecunoscuţi elevilor şi chiar unor profesori, autori introduşi în manualele alternative - ale editurilor Humanitas, Teora, Sigma – manuale care respectă schimbarea de paradigmă a disciplinei noastre în condiţiile actuale, schimbare în consonanţă cu **deplasarea interesului contemporaneităţii spre problemele individului, spre comunicare, interacţiune şi solidaritate** (3)**.** Aceste teme de reflecţie sunt prezente şi în mişcarea de idei contemporană şi curentele lor vor deveni cadru, frontierele neînchise ale problemei dezbătute, teme care au determinat şi un alt univers de aşteptare al cititorilor în general şi 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 şi va rămâne mereu principala formă de acces / participarea individului la cultură şi istorie, devenind astfel necesară **cultivarea gândirii critice, în vederea trierii adevăratelor valori**.

Este adevărat că filosofia pedagogiei ca disciplină şi metoda ei, reflecţia filosofică / pedagogică nu sunt de ajuns pentru a schimba istoria, educaţia, dar tot atât de adevărat este că fără ele nu se poate atinge o schimbare raţională. **Reflecţia** ca metodă - pentru care vom pleda pe tot parcursul discursului nostru - **mediază** însă reuşitele umane, mai evident în perioade de reorganizări în profunzime ale vieţii, cum este perioada de <<tranziţie>> pe care o tot traversăm, în sensul acelui început care se tot reia fără a mai ajunge la capăt.

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

Varietatea textelor presupune de fiecare dată o altă utilizare a procedeelor receptării de text şi din acest fapt decurge şi convingerea noastră că în contextul preocupărilor actuale ale tinerilor încercarea de circumscriere a complexităţii şi în acelaşi timp a dificultăţilor acţiunii educative de formare a competenţei de lectură este justă şi chiar necesară în condiţiile postmodernităţii. Această convingere ne-am construit-o pornind de la propria experienţă corelată cu aceea a generaţiei din care facem parte, lipsită de orice libertăţi în a afirma opinii personale cu privire la avantajele şi limitele interpretării. Ca elevi sau studenţi intuiam doar, mai întâi, pentru ca mai târziu să conştientizăm limpede că în condiţiile Răsăritului european socializat, expansiunea liberă **a vieţii ca text şi a textului ca viaţă** este înlocuită, la nevoie brutal, cu o "administrare" seacă, implacabilă a unicului sens-text, care tindea să suprime *in nuce* până şi gândul unei alternative de căutare a sensurilor posibile.

Ca profesor, după 1990, tema "administrării" sensului vieţii ca text, ca un scop în sine, străin de criterii valorice - precum creaţia de sine, consacrarea unor scopuri, libertatea interioară, eficienţa, utilitatea şi, mai ales, centrarea pe nevoile umane - a fost un veritabil laitmotiv al maturizării generaţiei noastre. Vedeam cum, pe porţiuni mai mult sau mai puţin restrânse, unele raţionalizări în urma reflecţiilor personale reuşiseră să treacă dincolo de barierele interpretărilor impuse, simţeam cum sentimentul de entuziasm, eliberare, bucurie a lecturii după fiecare efort de a atinge ţinte în fond mărunte pentru a crede în propriile noastre sensuri create pe marginea lecturilor ne încurajau să trecem mai departe, să căutăm mai în

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)

profunzimea textului şi a eului nostru profund, adevărul vieţii. Sentimentul de trezire ivit prea târziu, certitudinile creşterii prin interpretarea textelor conştientizate de unul singur, pas cu pas, treaptă cu treaptă, sens cu sens - creştere mai autentică ce e drept, dar mai întârziată cu siguranţă decât a celor care au fost sau ar fi putut fi iniţiaţi în acest proces de comprehensiune a textelor - este argumentul personal pentru care ne-am apucat cu osârdie de această încercare grea. Grea prin însuşi faptul că **înţelegem competenţa de lectură drept subspecie a competenţei semiotice**: a explica limbajul din şi prin limbaj, semnele din şi prin semne, lumea din şi prin lume .

Or, aceasta presupune intrarea în **cercul hermeneutic**, fiind nevoie de o iniţiere a lectorului-elev pentru a-l depăşi, aceasta implicând direcţionarea spre valoare, ordine şi sens, astfel încât premisele să fie corelate concluziilor orientate spre **valorile vizate în permanenţă prin acţiunea noastră – libertatea, judecata, gândirea critică, creaţia de sine.**

Este vorba până la urmă despre experienţa personalităţii libere şi creative, ca scop final al acţiunii pedagogice, în general, şi al nostru cu deosebire, despre **creaţia de sine** ca vârf al spiralei valorilor implicate **în actul lecturii ca dialog**, argumentul ultim fiind **simultaneitatea construcţiei sinelui** prin acţiunea semnelor din texte.

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

Failibilismul, caracterul social al concepţiei despre sine, contingenţa radicală a vieţilor şi a investigaţiilor noastre şi pluralitatea inevitabilă a tradiţiilor, perspectivelor şi a orientărilor pe care le îmbrăţişăm sunt teme esenţiale în discursul filosofic contemporan aparţinând ethosului pragmatic.

Credem că pragmatismul ca filosofie îşi 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** – şi de J. Habermas – **teoria acţiunii comunicative** – nu pentru că le-ar încorpora într-o naraţiune care să le "clarifice" pe amândouă dintr-o perspectivă diferită, mai "înaltă", mai "adevărată", ci pentru că ne arată că putem îmbrăţişa cele două atitudini în acelaşi timp, "neprogramatic", ca alternative, fără a fi contradictorii.

Pragmatismul - atât în versiunea sa clasică prin Peirce, James, Dewey sau Mead, cât şi în formele sale mai noi datorate unor autori dintre care noi vom reţine numele lui Richard Rorty întrucât multe dintre aserţiunile sale sunt legate de literatură - oferă un spaţiu favorabil intervenţiei critice la adresa repudierii sistemelor filosofice de inspiraţie epistemologică şi a pretenţiei acestora de a întemeia obiectiv proiectele de educaţie morală şi de emancipare socială a modernităţii în condiţiile *anxietăţii carteziene*. Această sintagmă desemnează varietatea angoasei noastre existenţiale generată de insuficienţa autorităţii raţiunii de a fundamenta cunoaşterea şi judecata, exprimând trăsătura sa principală, incertitudinea cu privire la legitimitatea convingerilor noastre şi, eventual speranţa că întemeierea cunoaşterii potrivit unor principii incontestabile poate vindeca o angoasă existenţială.

Pe linia unor gânditori moderni precum Nietzsche, Freud sau Wittgenstein care au dat societăţii umane posibilitatea de a se privi pe sine ca fiind mai degrabă rezultatul unor contingenţe istorice decât ca expresie a unei naturi umane fundamentale, Richard Rorty în lucrarea sa *Contingenţă, ironie şi solidaritate* propune o perspectivă "ironică" asupra condiţiei umane, a *celui care ştie că nu ştie mai nimic* perspectivă care, deşi nu poate ajuta scopurile sociale sau politice ale liberalismului, are totuşi importanţă la nivelul privat, al individului. De fapt, R.

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)

Rorty crede că literatura şi nu filosofia este aceea care promovează sensul şi naturaleţea solidarităţii umane, prin gustul pentru deconstrucţie în numele imaginaţiei (4).

Asemenea lui R. Rorty care decidea în rivalitatea dintre filosofiile "serioase", "ştiinţifice" şi "raţionale" pe de o parte, şi filosofiile "frivole", "literare" şi "relativiste" – existenţialiste, hermeneutice sau poststructuraliste – în favoarea celor din urmă, optăm şi noi pentru ele din mai multe raţiuni care se leagă de premisele anterior formulate legate de **comunicare** în viziunea teoriei sociale, fundament al demersului pedagogic contemporan, centrat pe modelul comunicativ-funcţional:

- strategia de interpretare se împlineşte retoric prin scenarii şi naraţiuni secundare, argumentarea filosofică bazându-se pe practici lingvistice recunoscute social;
- problemele fundamentale ale filosofiei iau naştere în urma unor procese de evoluţie intelectuală aflate în legătură cu metafora şi imagini la fel de contingente;
- întoarce spatele unor forme de discurs şi imagini de sine care nu ne mai trezesc interesul introducând teme de discuţie mai interesante şi împrospătând vocabularul conversaţiei intelectuale cu metafore noi;
- abandonarea tipului de discurs al cunoaşterii ca reprezentare şi al filosofiei ca epistemologie ar duce nu la idealul obiectivităţii, ci la acela al edificării estetice şi 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 şi refuzul de a se constitui în raport cu norme derivate din relaţii stabilite între minte şi entităţi externe de validare, chiar şi în interpretarea rortiană, hermeneutica oferă o manieră mai interesantă de a ne exprima "filosofic" şi de "a face faţă" lumii înconjurătoare decât aceea care uzează de vocabularul teoriei cunoaşterii. Pentru concepţia hermeneutică pledăm şi noi, deoarece în centrul acesteia se află imaginea romantică a individului care:

- se autocreează prin relaţii de dialog cu membrii comunităţii de proveniență;
- îşi asumă responsabilitatea personală faţă de alegerile pe care le face responsabilitate mai importantă decât elucidarea pretenţiei de adevăr a reprezentărilor sau propoziţiilor sale despre realitate;
- se edifică pe măsură ce adoptă vocabulare mai adecvate de interacţiune interpersonală şi forme mai reflective de intervenţie socială;
- *nu face distincţia dintre fapt şi valoare, în sensul în care înţelege descoperirea faptelor ca pe un proiect de edificare alături de multe altele* (6).

Edificarea subiectivităţii ca activitate autocreatoare a persoanei, concepută pe modelul metaforizării şi al invenţiunii lingvistice poate indica terapii existenţiale şi ne sugerează consolări filosofice, dar problema e că nu poate pretinde că îndeplineşte "mai adecvat" funcţia reprezentării. *Una dintre căile de a înţelege filosofia edificării ca iubire de înţelepciune este de a o vedea ca pe o încercare de a împiedica transformarea conversaţiei edificatoare într-un program de cercetare* /…/. **Miza** metafilosofică a pragmatismului rortian ca terapie are drept finalitate nu identificarea adevărului obiectiv, ci **continuarea conversaţiei între partenerii de dialog. Conversaţia** reprezintă, dacă nu fundaţia spre care aspiră tradiţia filosofică modernă, atunci, cel puţin ***contextul ultim în care poate fi înţeleasă cunoaşterea,*** în general, idee pe care o vom adapta tipului de cunoaştere a textului, receptarea**.**

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

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)

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

Dincolo de unele diferenţe notabile între preocupările, aspiraţiile şi interesele filosofice întreţinute de aceşti autori, *toţi trei încearcă să ne arate ceea ce este vital pentru proiectul uman şi să ne ofere o înţelegere a ceea ce înseamnă* ***dialogul, conversaţia, interogaţia, solidaritatea şi comunitatea*** **(**Richard J. Bernstein, cf. Neculau, p. 17).

Nevoii de fundaţii absolute pentru cunoaştere, aceştia îi contrapun aspiraţia spre responsabilitate individuală în orizontul inevitabil contingent al existenţei noastre sociale. Hermeneutica gadameriană şi teoria habermasiană a acţiunii comunicative confirmă fiecare importanţa momentului dialogic al socializării în constituirea sensului, doar prin dialog, dezbatere şi reflecţie ajungându-se la un adevăr con-sensual. Acesta este sensul pe care-l găsim la întâlnirea dintre înţelegerea interpretativă individuală şi dependenţa de interesele specifice comunităţii, prin toate formele comunicative de interacţiune comprehensivă.

Concluziile noastre raportate la tema articolului de faţă sunt:

- complementaritatea dintre abordarea hermeneutică a sensului ca interogaţie, dialog şi aceea a teoriei critice a lui J. Habermas pentru care esenţială în stabilirea raportărilor noastre la lume este **acţiunea comunicativă**;
- prin cele trei filosofii, **căutarea sensului** ne apare ca una dintre funcţiile limbajului, luând forma unei culturi estetice a "edificării" şi a "terapiei" prin actul lecturii;
- posibilitatea reunirii contingente în discursul filosofilor a celor două dimensiuni umane - publică şi privată – creează supoziţia că şi noi putem să o susţinem 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 ascuţişul teoriei critice; în aceeaşi măsură credem că le putem conjuga şi noi în cadrul unui discurs ştiinţific / didactic de educare a competenţei de lectură;
- noţiunea rortiană de adevăr ca acceptare socială îşi află complementul în înţelegerea adevărului ca experienţă hermeneutică, ca "dezvăluire" a lumii în baza transformării lingvistice, ne conduce la ideea că este necesar să educăm interpretarea prin formarea **competenţei lingvistice**;
- transformarea noţiunilor de adevăr şi raţionalitate duce la ideea că legitimitatea este garantată de acceptarea enunţurilor "adevărate" de comunitatea care le recepţionează, fapt care face ca interpretările posibile să fie supuse **criticii**;
- practicile interpretative sunt circumscrise de tradiţiile culturale interpretate, ca atare este necesar să creăm aceste forme socio-culturale de justificare în cadrul activităţilor de interpretare de text prin formarea **competenţei culturale** ca o componentă a competenţei de lectură;
- teoria habermasiană a adevărului afirmă că justificarea socială este dominată de solicitarea, de realizare a unui **consens (raţional)** între participanţii la comunicarea liberă, iar noi afirmăm că sensurile plurale ale textelor trebuie **dezbătute public**, printr-o tehnică a dialogului şi a conversaţiei atât pe verticală (profesor-elev) cât şi pe orizontală (elev-elev).

Conceptul de **spaţiu public** a fost creat de Habermas pentru a justifica apariţia, în secolul al XVIII-lea, în Franţa şi în Anglia, a unei sfere intermediare între viaţa privată şi statul monarhic întemeiat pe secret. În acest spaţiu, oamenii întrebuinţau deschis raţiunea, fondată pe *publicitatea* dezbaterilor, luând naştere un model de bună înţelegere / convieţuire, în opoziţie cu arbitrariul alegerilor celor puternici / autorizaţi. Implicaţia pedagogică care

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)

decurge de aici, conform principiului **educaţiei pentru democraţie** (J. Dewey) este transformarea clasei de elevi într-un spaţiu al dezbaterii, al negocierii, ceea ce noi vom numi **mediologie**, ştiinţa de a media această **negociere de sens** pe care o facilitează profesorul prin diverse tehnici şi mijloace pentru "crearea opiniei" personale, un element al actului medierii educaţionale fiind limbajul.

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

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

3. Impactul pragmatismului şi modelul comunicativ-funcţional sau către o didactică a comunicării

Reconstrucţia pragmatică a filosofiei pedagogice şi a fenomenului educaţional înţeles ca **acţiune eficientă** este axul în jurul căruia ne vom roti. Creaţia de sine, având la bază încrederea în sine şi afirmarea individualităţii este o temă constantă a postmodernităţii, în plan educaţional principiul centrării pe nevoile elevului nefiind altceva decât racordarea la conceptul central al mişcării transcendentaliste şi democratice din care îşi va trage sevele apoi pragmatismul american. Atât transcendentalistul cât şi democratul (8) au împărtăşit credinţa vie în integritatea şi perfectibilitatea omului, ambii au proclamat încrederea în sine şi ambilor le-a plăcut să planteze individul direct în instinctele sale, responsabil numai faţă de sine şi de Dumnezeu. Şi unul şi altul au exprimat nevoia libertăţii necondiţionate ca o necesitate a democraţiei. Opera lui Emerson, poet care filosofează în eseuri pline de intuiţii 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 şi acţiunilor. În timp ce Locke a considerat "reflecţia", alături de "senzaţii", ca o sursă de obţinere de cunoştinţe, Emerson face din reflecţia de sine principala sursă a cunoaşterii. El identifică conştiinţa de sine cu spiritul divin, ceea ce răstoarnă ideea clasică a divinităţii: 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 şi de a acţiona, ci o activitate spirituală intensă. Prin ideea de activitate, Emerson se apropie de orientarea practică a gândirii americane susţinută de Franklin făcând din acest moment unul hotărâtor de direcţie a "americanismului", moment care face o joncţiune originală între **ideal** şi **practic** în convingerile şi acţiunile umane.

Iată de ce am evocat aceste detalii: le socotim revelatoare pentru substanţa şi impactul pragmatismului în lumea întreagă, şi, mai cu seamă, la noi în ţară în ultimul deceniu, un motiv în plus pentru contestarea accepţiunii reduse a termenului de pragmatism – care va apărea de mai multe ori în conturarea cadrului şi a ţintelor acţiunii noastre educative racordate la nevoile momentului şi la politicile educaţionale 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 reconstrucţie filosofică aptă să absoarbă experienţele de cunoaştere şi de viaţă ale timpului nostru. Socotim că direcţia

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)

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

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

Comunicarea are ca **obiective**:

- descoperirea personală – în actul comunicării ne interogăm în permanenţă pe noi înşine, dar aflăm şi multe lucruri noi despre partener, eficienţa descoperirii personale crescând prin compararea abilităţilor, a realizărilor, a atitudinilor, opiniilor, nereuşitelor proprii cu ale celor cu care comunicăm, această comparaţie socială fiind o motivaţie în plus pentru a dobândi competenţe noi;
- mai buna înţelegere a lumii exterioare;
- stabilirea şi menţinerea relaţiilor sociale;
- schimbarea atitudinilor şi a comportamentelor celorlalţi;
- amuzarea altora şi atragerea atenţiei asupra noastră.

Meditând asupra acestor obiective comunicaţionale, nu trebuie să uităm că nici un act de comunicare nu este motivat de un singur factor, ci mai degrabă de o combinaţie de scopuri care pot motiva fiecare individ în moduri şi grade diferite depinzând de natura celor implicaţi – trebuinţe, dorinţe, experienţă – şi de contextul în care are loc comunicarea.

Roy M Berko, Andrew D. Wolvin şi 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;
- percepţiile sale, modul în care vede lumea, experienţa îi vor afecta interpretarea stimulului de comunicare;
- procesul de comunicare poate fi influenţat şi de aşteptările emiţătorului sau de atitudinile sursei.

A descifra un mesaj sau a înţelege un comportament presupune deci cunoaşterea cadrului în care se plasează, cu alte cuvinte cunoaşterea tipului de relaţie în care ele se înscriu. Se consideră că *recunoaşterea cadrului este condiţia elementară în receptarea unui mesaj, două clarificări fiind necesare asupra cuplului conţinut – relaţie;*

1. semantica relaţiei sau a cadrului precede conţinuturile reprezentărilor noastre în general şi le dirijează aşa încât putem să vorbim pe de o parte despre (11):
    - mesaje de conţinut sau de informaţie propriu-zisă - **enunţul** organizat în unităţi logice – sunt cele care conturează relaţiile semantice **(sintaxa şi semantica discursului)**;
    - mesaje-cadru, însoţite de semnale suprasegmentale care indică **modul** cum trebuie înţelese sau interpretate cuvintele sau frazele -

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)

plecând de la **enunţ** desemnează şi gestionează **enunţarea (pragmatica discursului / metacomunicarea)**.

2. O a doua clarificare asupra cuplului conţinut – relaţie este dată de interpretarea metaforei orchestrei propusă de şcoala 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 reuşi să comunicăm dacă ne aflăm în disonanţă sau dacă muzica noastră nu se armonizează cu partiturile celorlalţi şi cu codurile în vigoare. A intra în orchestră înseamnă a face jocul unui anumit cod, a te înscrie într-o reţea compatibilă cu mijloacele de comunicare, canalele şi reţelele disponibile. Or, această reţea este, prin definiţie, anterioară nouă, de cele mai multe ori o găsim deja construită şi 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 şi de sisteme circulare. În acest sens, se vrea ieşirea dintr-un model al unei comunicări în care ceea ce se realizează este o transmitere de informaţie, acceptându-se necesitatea repunerii problemei având în vedere ansamblul parametrilor pe care îi presupune procesul de comunicare: cei care comunică, cauzele / condiţiile care fac posibil actul comunicării, modul de comunicare şi funcţiile sale, instrumentele acestei comunicări. Se prefigurează ideea că forma plină a comunicării este de fapt **discursul,** implicând raportarea simultană nu numai la contextul lingvistic / enunţ, dependent de relaţia dintre cuvinte şi sensuri, ci şi la contextul extralingvistic / enunţarea, dependentă de relaţia 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 informaţii şi semnificaţii între persoane aflate într-o situaţie socială dată* (12).

Schimbul de informaţii şi semnificaţii, procesele de comunicare sunt aşadar esenţialmente sociale, ele se întemeiază pe fenomene de interacţiune şi sunt determinate de acestea. Orice comunicare este o interacţiune şi fiind o interacţiune ea se prezintă ca un fenomen dinamic, care implică o transformare, cu alte cuvinte ea este subsumată unui proces de influenţă reciprocă. Prin urmare, nu avem de a face cu un emiţător şi un receptor, ci cu doi locutori aflaţi în interacţiune, adică doi **interlocutori.**

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

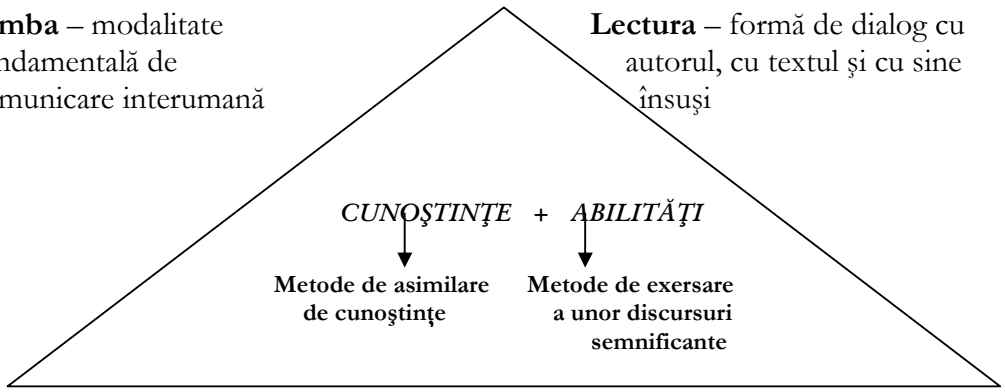
1. metode de dobândire de cunoştinţe, înspre acel "a şti" al competenţei, în cadrul lor înscriindu-se majoritatea strategiilor didactice tradiţionale, reunite sub denumirea de **activităţi de asimilare de cunoştinţe** sau **activităţi de structurare** (în didactica franceză) vizând formarea conceptelor gramaticale şi a noţiunilor de teorie literară, dar şi multe din metodele de interpretare de text;
2. metode de punere în practică a cunoştinţelor, acel "a face" al competenţei, aici înscriindu-se tehnicile de natură aplicativă numite în Canada *exersare de discursuri semnificante,* în Elveţia *activităţi – cadru* sau în Franţa *activităţi 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 şi marea majoritate a strategiilor orientate înspre realizarea comprehensiunii în lectură şi înspre producerea de text scris.

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)

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

Conceptele de *competenţă de comunicare* şi *comunitate de comunicare* (14) sunt două concepte-cheie pe care antropologul şi lingvistul Dell Hymes despre care aminteam şi mai sus le-a introdus pentru descrierea resurselor comunicative ale comunităţilor, bazându-se pe schema funcţiilor limbajului aparţinând 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 şi loc) şi *psihologic* (atmosfera, ambianţa); *participanţii* (toţi cei prezenţi)*; finalităţile* (scop, intenţie, rezultatul activităţii de comunicare)*, actele de limbaj* (conţinutul şi forma lor*); tonalitatea; mijloacele de comunicare* (canale, coduri pertinente); *norme de interacţiune şi de interpretare* (ordine, obişnuinţe, deprinderi); *tipul de activitate de limbaj* (familiar, serios, ştiinţific).

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



Lecţia de Limba şi literatura română – dialog cu societatea / lumea

4. Competenţele – dimensiune fundamentală a formării

Ce sunt competenţele şi care sunt avantajele unui model de proiectare centrat pe competenţe?

Ca în oricare domeniu de activitate, **competenţa** reprezintă **condiţia care asigură performanţa şi eficienţa**, fiind susţinută, în linie directă, de factori extrinseci şi intrinseci determinative pentru conduita umană. Cu atât mai mult, în relaţia profesor – elev în cadrul procesului de învăţământ înţeles ca act de comunicare interpersonală conduita didactică, este o modalitate specifică de manifestare, deopotrivă consumptivă şi cathartică, angajând definitoriu atât competenţa profesorului, cât şi pe cea a elevului. Întotdeauna când se lucrează asupra competenţei celor doi cu scopul măsurării, al predicţiei, al ameliorării, se pune problema unui **criteriu de eficacitate.** În literatura de specialitate se cunosc diferite încercări de definire a conceptului de competenţă, unele dintre acestea ilustrând viziuni unilaterale, care iau în considerare fie numai normele pedagogice, fie numai structura de personalitate a

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)

individului, fie numai interacţiunea dintre însuşirile acestora şi cerinţele de rol. De aceea se impune o clarificare conceptuală.

Definirea conceptului de competenţă presupune luarea în considerare a unei corespondenţe organice între latura social-obiectivă, determinată de natura şi complexitatea sarcinilor care alcătuiesc conţinutul diferitelor sfere de activitate socială şi al diferitelor funcţii pe de o parte, şi planul subiectiv-psihologic care este rezultanta cunoştinţelor, a deprinderilor, a aptitudinilor şi a trăsăturilor temperamental-caracterologice de care individul dispune în vederea îndeplinirii funcţiei sociale cu care este investit. Aşadar, se utilizează pentru demonstrarea competenţei elevului şi / sau a profesorului variabile:

- **proximale** - situaţia socială (valori, credinţe), mediul, personalitatea (motivaţie, cunoştinţe, afecte), precum şi
- **distale** - explicând comportamentul: experienţa, clasa socială, vârsta, educaţia, comportamentul interlocutorului, răspunsul comunităţii.

Conform unei paradigme aparţinând lui Getzels, modificată în structură, detalii şi parţial în perspectivă de Dan Potolea, clasa de elevi apare ca un sistem social sub formă instituţionalizată, având ca termeni centrali noţiunile de status şi rol, care constituie dimensiunea normativă, sociologică a activităţii sistemului social al clasei. Conceptul de **competenţă** şi nivelul ei de performanţă sau criteriu de eficacitate implică valori sociale şi educative şi prin eficacitatea elevului / profesorului se înţelege uzual **realizarea unei valori care ia forma unui obiectiv educativ** definit în termeni de comportamente dorite, aptitudini, obişnuinţe sau caracteristici devenite constante.

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

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

Competenţele se definesc ca ansambluri structurate de cunoştinţe (**a şti**) şi abilităţi (**a face**) dobândite prin învăţare. Ele permit identificarea şi rezolvarea unor probleme specifice în contexte diverse, definindu-se pe obiecte de studiu (generale) şi cicluri de învăţământ sau ani de studiu (specifice). Un curriculum bazat pe competenţe poate răspunde mai bine cerinţelor actuale ale vieţii sociale şi profesionale, ale pieţei muncii, centrând demersul didactic pe achiziţiile concrete ale elevului.

În această perspectivă, filosofia educaţiei îmbină integrator mai multe puncte de vedere, accentuând latura pragmatică a aplicării curriculum-ului, înţelegând prin aceasta conceperea procesului didactic ca act de comunicare, actorii, agenţii, emiţătorul / receptorul, actanţii, fac permanent legătura directă între ce se învaţă şi de ce se învaţă. Aceste puncte de vedere sunt:

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)

- **social** - anumite competenţe sunt determinate istoric, ca răspuns la nevoile concrete ale comunităţii, contribuind la diminuarea distanţelor şcoală-viaţă, prin creşterea transparenţei actului didactic;
- **politica educaţională -** se stimulează dezbaterea pentru identificarea acelor valori şi atitudini sociale dezirabile, pe care ar trebui să le promoveze şcoala pentru a asigura accesul la plenitudinea fiinţei absolvenţilor săi, ca oameni liberi;
- **psihologic -** se integrează ultimele progrese înregistrate de ştiinţele cognitive, potrivit cărora manifestarea competenţei înseamnă mobilizarea cunoştinţelor corespunzătoare şi a unor scheme de acţiune exersate şi validate anterior.

Acţiunea competentă a individului într-o situaţie dată, înseamnă capacitatea:

1. de a mobiliza resurse mentale adecvate (cunoştinţe, deprinderi, scheme de acţiune etc.);
2. de a face transferuri de la unele contexte pedagogice la alte situaţii similare sau relevante;
3. de a aplica, a pune "în act" toate aceste resurse selectate la locul şi la timpul potrivit în cadrul unui exerciţiu permanent de adaptare.

- **predarea** - profesorul emiţător devine doar un organizator al unor experienţe de învăţare relevante pentru elevi şi poate spori această relevanţă printr-o mediere culturală prin utilizarea unui larg evantai de instrumente şi resurse didactice. Problematizarea, descoperirea, lucrul pe proiecte / portofolii, negocierea de sens prin intermediul dezbaterii, a discuţiei-reţea, devin punctele de reper ele predării ca act de comunicare având ca finalitate crearea de competenţe**.**

În concluzie, învăţarea devine un proces clar orientat care sporeşte motivaţia pentru (inter) acţiune; competenţele angajează achiziţiile anterioare ale elevului – a şti, iar posibilitatea concretă de a face anumite lucruri, acţiuni sau comportamente observabile ca urmare a formării competenţei, va creşte motivaţia pentru lectură, învăţare.

Note bibliografice

1.Umberto Eco, *Limitele interpretării,* Editura Pontica, Constanţa, 1990, p. 12.

2.Ioan Pânzaru, *Practici ale interpretării de text*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, p. 8 (formularea tinde să indice că text este şi o secvenţă de semnificanţi şi de interpretanţi, fiind limpede că orice comunicare necesită interpretare. Prin urmare socotim competenţa de lectură în relaţie de interdependenţă faţă de competenţa de comunicare, ambele fiind subordonate competenţei semiotice.)

[3] ***, Programe şcolare – aria curriculară Limbă şi comunicare, Limba şi literatura română, clasele a V-a – a XII-a, MEC, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 2002.

4.Richard Rorty, *Contingenţă, ironie şi solidaritate*, Editura ALL, Bucureşti, 1998, p. 158.

5.Radu Neculau, Filosofii terapeutice ale modernităţii târzii, Polirom, Iaşi, 2001, p. 15

6.Ibidem, p. 298

7.Viorel, Ionel, *Pedagogia situaţiilor educative*, Editura Polirom, Iaşi, 2002, p. 125.

8.Andrei Marga, *Reconstrucţia pragmatică a filosofiei*, Iaşi, Polirom, 1998, pp. 118-119.

9.Umberto Eco, *Limitele interpretării*, Editura Pontica, Constanţa, 1996, p. 20.

10.Cf. Doina –Ştefana Săucan, *Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane*, în *Competenţa didactică – perspectivă psihologică* (coord. Stroe Marcus), Editura ALL, Bucureşti, 1999, p. 95.

11.Daniel Bougnoux, *Introducere în ştiinţele comunicării*, Editura Polirom, Iaşi, 2000, p.104.

12.Jean Claude Abric, *Psihologia comunicării. Teorii şi metode*, Polirom, Iaşi, 2000, p. 14.

13.Alina Pamfil, *Didactica limbii şi literaturii române – gimnaziu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000, p. 25.

[14] Jean Lohisse, *op. cit.,* pp. 161-162.

[15] *Ibidem,* p. 159.

BDD-A2957 © 2003 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:06:09 UTC)