

RE-CONSIDERING THE READING OF THE LITERARY TEXT

Loredana-Eugenia IVAN
Drd. University of Bucharest

Abstract: because of the way of information and knowledge, lecture, source of intellection and space of research was always in the center of mother tongue classes. The class of literature should be a space of initiation in lection and in culture.

Keywords: knowledge, lecture, culture

Datorită valențelor informative și formative plurale, lectura-sursă de cunoaștere (a ști) și spațiu al căutării, al dibuirii (a oblici) - a stat întotdeauna în centrul orelor de limbă maternă. Timpul a modificat doar perspectivele asupra actului lecturii și asupra tipurilor de texte considerate esențiale în educație.

Istoria didacticii lecturii începe cu așa numita „viziune tradițională”, orientare ce a dominat aproape integral secolul XX. Conform tezelor ei, calitatea comprehensiunii este determinată de cunoștințele de vocabular și gramatică, iar textul formativ prin excelență este textul literar, domeniu absolut al modelelor de limbă. Mai mult, lectura operei literare, în înțelesul de întâlnire cu marile spirite ale culturii naționale, este considerată calea regală a educației morale și civice a formării gustului estetic. Și aceasta reformei actuale. 1.

A doua etapă a didacticii lecturii începe în Europa anilor *70, prin tendințele ce pun în criză viziunea tradițională și pregătesc „modelul comunicativ”, în linii mari, modificările au vizat deopotrivă statutul textului literar și perspectiva asupra comprehensiunii. Noua viziune extinde conceptul de text dinspre literar spre nonliterar și așază „într-un câmp fără ierarhii, creația literară alături de banda desenată, textul publicitar sau articolul de presă. Vechilor finalități estetice și morale ale studiului literaturii, li se substituie acum” obiective mai realiste (nevoia de comunicare), mai pedagogice și psihologice (autonomia individului, dezvoltarea personală)” 2. Modificarea de statut a textului literar este secundată de o nouă perspectivă asupra procesului lecturii. Sub influența teoriilor cognitiviste, capacitatea de a înțelege un text nu mai este determinată doar de gradul de stăpânire a limbii, ci de întreaga structură cognitivă a celui care citește (sintagma „structură cognitivă” desemnează sistemul de cunoștințe organizate în categorii de concepte sau, cu alte cuvinte, teoria despre lume a subiectului). Aplicată în didactica lecturii, noua viziune a însemnat centrarea atenției asupra modului în care elevul, angajat într-o căutare activă a sensului, tratează informația pe care textul o conține. Efectele concrete ale acestei perspective s-au lăsat văzute în formularea unor strategii de comprehensiune, strategii de apropiere a conținutului textelor.

Elementele esențiale ale acestei etape au fost integrate de modelul comunicativ. E vorba, în primul rând, de ideile legate de necesitatea unor demersuri didactice orientate înspre formarea unui cititor autonom și avizat; importanța cunoștințelor de limbă este și acum recunoscută, dar accentul cade, în mod evident, pe asimilarea unor tehnici de configurarea a sensului textului. 3.

E vorba, de asemenea, de prezența textului non-literar alături de cel literar. În legătură cu acest ultim aspect, trebuie subliniată tendința de reaşezare a textului literar în centrul didacticii lecturii, tendință manifestată, în țările francofone, încă de la începutul

anilor”⁹⁰. În esență repunerea în drepturi a literaturii se face în virtutea dimensiunii sale estetice (textul literar este purtătorul codurilor socio-culturale ale epocii pe care o spune și sau din care vine) și filosofice (textul literar este purtătorul unor mesaje spirituale acronice); prin aceste coordonate literatura depășește valoarea formativă a tuturor celorlalte tipuri de texte și permite formarea orizontului și identității culturale. La o primă privire, perspectiva poate părea o reluare a viziunii tradiționale și, până la un punct, chiar este; accentele sunt însă distribuite altfel, semnificativ altfel: 1. literatura nu mai este văzută ca un obiect al cunoașterii, ci ca mediatore a cunoașterii: ca un domeniu esențial al memoriei culturale, domeniu a cărui parcurgere permite împrietenirea cu fenomenul estetic, familiarizarea cu o serie de coduri socio-culturale și înțelegerea unor viziuni asupra lumii; 2. în raportul operă-cititor, privilegiat este elevul-cititor și dezvoltarea lui individuală; dezvoltare înseamnă acum nu numai cunoașterea memoriei culturale și înțelegerea ei ca fundament al societății și ca sursă a ceea ce suntem; dezvoltare înseamnă și formarea unor capacități reflexive și critice, dezvoltarea creativității și, nu în ultimul rând, maturizare afectivă.

Dincolo de aceste oscilații legate de statutul textului literar, direcțiile majore ale didacticii lecturii, sunt la ora actuală, cele conturate în anii „70 și concretizate în:

1. extinderea ariei lecturii dincolo de granițele textului literar;
2. structurarea unor scenarii didactice focalizate asupra elevului-cititor și asupra proceselor prin care construiește sens în actul lecturii.

„Figurile „centrale ale didacticii lecturii devin cititorul și strategiile de constituire a sensului. Informată de principiile pedagogiei active, de teoriile cognitiviste asupra comprehensiunii și de teoriile lecturii, noua orientare este „în întregul său, expresia spiritului timpului, manifestat prin „insistența, devenită aproape obsesivă, asupra momentului lecturii, al interpretării, al colaborării sau cooperării receptorului”⁴.

Abordată din perspectiva schemei comunicării, lectura apare ca o formă de comunicare atipică, definită prin asimetrie (emițătorul și receptorul nu sunt co-prezenți), non-reversibilitate (rolurile nu sunt intersanjabile, iar feedback-ul nu este posibil) și de contextualizare (receptorul nu are acces la contextul enunțării, tot așa cum emițătorului îi este străin contextul receptării). De aici, și caracterul dificil și fascinant al dialogului cu „departele nostru”.

Abordată din perspectiva comprehensiunii, lectura apare ca un proces personal, activ și holistic, proces ce presupune interacțiunea a trei factori: cititorul, textul și contextul lecturii. Atributele „activ” și „holistic” exprimă cele două aspecte esențiale prin care modelele actuale ale comprehensiunii se deosebesc de cele tradiționale. E vorba, în primul rând, de înlocuirea tezei conform căreia lectura este receptare pasivă a mesajului textului, cu o viziune în care lectura este construcție activă de sens, construcție realizată prin interacțiunea/cooperarea dintre cititor și text. E vorba, în al doilea rând, de înlocuirea viziunii conform căreia lectura presupune aplicarea succesivă a unor capacități (înțelegerea sensului cuvintelor, propozițiilor, identificarea ideilor principale...) cu un model global, ce pune accentul pe modul în care cititorul orchestrează cunoștințele și capacitățile în vederea constituirii sensului.

Coordonatele contextului sunt reprezentate de componenta psihologică, cea socială și cea fizică. Dimensiunea psihologică se specifică în interesul elevului pentru text și în intenția care îi orientează lectura. se cunoaște faptul că nu toate textele reușesc să capteze atenția elevilor din primele rânduri, de aceea o deschidere a lectiei printr-un moment construit în jurul întrebărilor „Ce știu despre subiect? sau De ce este importantă lectura textului?” nu sunt lipsite de sens. În aprecierea modului în care elevul a înțeles

textul, profesorul trebuie să țină cont de intenția de lectură. Mai mult, jocul perspectivelor de lectură poate informa relectura și poate da seama de complexitatea textului.

Dimensiunea socială a contextului vizează toate formele de interacțiune profesor-elev și elev-colegi. Sub această incidență se așază: situațiile de lectură individuală silențioasă și cele în care lectura este realizată în fața unui grup; lecturile ghidate și cele fără fișe-suport; lecturile pregătite de explicații și cele începute abrupt etc.

Componenta fizică a contextului se referă la aspectele concrete ce determină lectura: liniștea, claritatea tipăriturii, anticiparea corectă a duratei lecturii, elemente ce influențează din exterior, calitatea comprehensiunii, tot așa cum influențează, de altfel, toate procesele de predare-învățare.

Textul este, alături de context și de cititor, unul din elementele ”triunghiului lecturii”. Abordată din perspectiva didacticii, problematica textului poate fi circumscrisă în funcție de valențele lui formative și de accesibilitate.

Valențele formative ale unui text pot fi cuantificate prin raportarea problematicii sale la valorile conturate de idealul educațional, precum și prin raportarea structurii sale textuale la tiparele formale canonizate de instituțiile culturii. În cazul textului literar, valoarea formativă este dată și de prestigiul autorului, de prezența lui în seria personalităților reprezentative ale literaturii naționale.

Accesibilitatea unui text este o dimensiune ce se specifică: a) în gradul de lizibilitate al nivelului lingvistic; b) în claritatea macrostructurii textuale; c) în familiaritatea elevului cu domeniul referențial al textului pentru subiectul tratat.

A treia componentă a triunghiului lecturii și cea mai importantă din punctul de vedere al didacticii competențelor este elevul-cititor. 5. Angajarea elevului în lectură presupune, deopotrivă, activarea unor structuri cognitive și afective complexe și desfășurarea unor procese diverse; ele se întind de la recunoașterea cuvântului sau selectarea ideii centrale a unei fraze, până la configurarea sensului global.

Scopul principal al studiului literaturii române în clasele liceale este acela de a forma elevilor capacitatea și abilitatea de „a ști să citești” care se constituie la nivel de personalitate drept componentă fundamentală prezentă în sfera tuturor activităților intelectuale. ”Doar lectura iubește opera și întreține cu ea un raport de dorință, afirmă R. Barthes. A citi înseamnă a dori opera, a voi să fii opera și a refuza dublarea operei în afara oricărui alt cuvânt decât cuvântul operei”. Este implicată aici și formarea sensibilității pentru lectură ca o condiție –sine-qua-non a întregii educații.

Stăpânirea abilităților și sensibilităților pentru lectură a devenit obiectivul fundamental al procesului de receptare a literaturii. Aceste elemente depășesc cu mult atributele corectitudinii, fluentei și expresivității actului lecturii, asimilând ideea de selecție a lecturilor, de opțiune motivată de discernământ valoric în fața textului gratuit sau lipsit de virtuți contextuale.

De aici cerința ca profesorul de limba și literatura română, prin strategii, metode, tehnici și procedee didactice adecvate să implice elevul în procesul lecturii, astfel încât să trăiască subtextul emoțional al scriiturii. Abia acum putem vorbi de aspectul formativ, educațional al studierii literaturii române în școală. Opera literară receptată direct de către elevi printr-o lectură particulară în funcție de trăsăturile sale intrinsece, răspunzând „orizontului de așteptare” al elevilor, solicită implicarea permanentă a receptivității elevilor în comentarea ei, cu deschidere specială spre analiza stilului (expresivității) limbajului ei.

Este necesar ca orice profesor de limba și literatura română să gândească raționalitatea acțiunilor sale dintr-o dublă perspectivă, în principiu convergente: pe de o parte să-și stabilească strategia optimă în vederea finalității actului didactic: formarea

unor cititori avizați de literatură, și nu numai, competenți într-o discuție pe marginea textului literar, și pe de altă parte, posibilitatea ca elevii să convertească strategia practică de profesor pentru a deveni componentă a propriului stil de lector avizat.

Domeniul actual al didacticii literaturii se definește prin coexistența a două direcții distincte: o direcție informată de teoriile „imanentiste”, teorii ce descriu textul și o direcție informată de teoriile lecturii, teorii ce descriu textul în orizontul cititorului.

A doua direcție, caracterizată de demersuri ce accentuează și, uneori, supralicitează dimensiunea subiectivă a lecturii, este informată de varianta americană a teoriilor lecturii. Noua orientare opune abordărilor descriptive și tehnice, focalizate asupra descrierii structurii și descoperirii sensului, demersuri ce valorifică, în primul rând sau exclusiv, sensul construit de cititor în actul lecturii. Spiritul acestei direcții se manifestă uneori în practica școlară prin prezența obsesivă a strategiilor centrate asupra lecturii inocente și prin diminuarea secvenței interpretative.

Pentru așezarea cât mai corectă a parcursurilor didactice în spațiul teoriilor textului și lecturii se impune consultarea documentelor școlare. Citite din această perspectivă, programele pun în evidență următoarele finalități

1. asimilarea unor strategii de lectură capabile să transforme elevul în cititor autonom, orientare specificată în obiectivele de referință, obiective structurate, la rândul lor, în funcție de două mize distincte: a) identificarea unor componente și dimensiuni specifice textului literar și interpretarea lor (ex: „...elevul va fi capabil: să recunoască modalitățile specifice de organizare a textului epic și procedeele de expresivitate în textul liric” - clasa a VII-a; „să interpreteze un text literar făcând corelații între nivelurile lexical, morfologic și semantic - clasa a VIII-a);

b) exprimarea unor sentimente și atitudini legate de problematica textului (ex: „...elevul va fi capabil să identifice valorile etice și culturale într-un text, exprimându-și impresiile și preferințele - clasa a VIII-a”) și formarea interesului pentru lectură (ex: „...elevul va fi capabil să manifeste interes pentru cunoașterea unor texte cât mai variate” - clasa a VII-a).

2. asimilarea unui număr mare de cunoștințe de teorie literară manite să instrumenteze strategiile de lectură, orientare vizibilă în capitolul – Teoria literară - din secțiunea consacrată conținuturilor;

3. inițierea elevilor în orizontul culturii majore prin întâlnirea cu valorile consacrate ale literaturii române și universale, orientare manifestă în listele de „texte sugerate” (creații semnate de M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, I. Slavici, T. Arghezi sau V. Voiculescu, Romanele despre regele Arthur, Psalmii lui David, parabole biblice...).

Conturată din perspectiva acestor exigențe, ora de literatură ar trebui să fie un spațiu de inițiere în lectură și în cultură, un spațiu ce tematizează succesiv sau simultan lectura textului și textul însuși. 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 de memoria culturală. Și tot de aici necesitatea structurării unor demersuri capabile să cuprindă relația dialogică cititor-text și să valorizeze deopotrivă procesul lecturii și textul care îl face cu putință.⁸

În epoca exploziei informaționale, lectura ramane nu numai o activitate strict literar-culturală și o metoda esențială de învățare (instruire), ci ea tinde, în mod necesar, să devină și o tehnică indispensabilă de informare și de documentare, secvențe absolut utile în activitatea omului modern.

Bibliografie

- Barboi, Constanta(coord), *Limba si literatura romana in liceu*, EDP, Bucuresti, 1983
Craciun, Gheorghe, *Introducere in teoria literaturii*, Editura Magister&Cartier, Brasov, 1999
Cerghit, Ioan, *Metode de invatamant*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 2005
Eftenie, Nicolae, *Pedagogia lecturii*, Editura Dealul Melcilor, Brasov, 1998
Iser, W., *L'acte de lecture*, (trad.E.Szyncer), Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985
Liiceanu, G., *Dans cu o carte*, in Declaratie de iubire, Bucuresti, Humanitas, 2001
Matterlart, A , *Istoria teoriilor comunicarii* (trad.I.Panzaru), Iasi, Polirom, 2001
Pamfil, Alina, *Limba si Literatura Romana in Gimnaziu, Structuri Didactice Deschise*, Editura Paralela 45, 2004