THE PROGRAMMES OF STUDY AND THE CONSTRUCTION OF THE „MODEL READER"

Ilie Moisuc
"Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: The aim of this paper is to describe how reading competencies for the pupils in secondary and high school are presented in the Romanian programmes of study issued by the Ministry of Education and Scientific Research. The prescriptive nature of these documents allows us to understand the institutional expectations regarding the reading competencies that pupils should achieve during the years and the strategies for the implementation of these competencies. At the same time, by analyzing the Programmes of study for Romanian language and literature we could discover the profile of the "Model Reader" that these programmes elaborate, as a benchmark for teaching literature and evaluating the pupil's reading performance.

Keywords: literature, didactics, reading competency, programmes of study, level of education.

Introducere

Una dintre direcţiile epistemologice cele mai promiţătoare şi necesare ale teoriei lecturii o reprezintă, credem, deschiderea acesteia spre câmpuri de cercetare şi de acţiune în interiorul cărora lectura reprezintă activitatea de bază. O astfel de abordare „fragmentară" permite o înţelegere contextualizată a actului de a citi, cu atât mai necesară cu cât, de obicei, dimensiunea contextuală a lecturii este eludată sau tratată ca un aspect de la sine înţeles, supus prea multor variabile pentru a putea fi sistematizat teoretic). Pe de altă parte, un astfel de demers ar putea dobândi o dimensiune utilitară prin care s-ar aboli sau măcar s-ar atenua distanţa (transformată deseori în opoziţie) între *teorie* şi *practică*, în condiţiile în care concluziile teoriei s-ar putea constitui în puncte de plecare pentru diverse demersuri practice.

În ceea ce priveşte abordarea noastră, în rândurile care urmează, ne propunem să discutăm, de pe poziţiile teoriei lecturii, modul în care competenţa de lectură este asumată instituţional de către Ministerul Educaţiei şi Cercetării Ştiinţifice, prin *Programele şcolare* la Limba şi literatura română, pentru a vedea, în primul rând, care sunt *aşteptările* socio-instituţionale faţă de activitatea de lectură şi pentru a înţelege *principiile* şi *valorile* în sfera cărora această activitate este aşezată. Cu alte cuvinte, cercetarea documentelor „oficiale" cu valoare normativ-prescriptivă ar putea oferi răspunsul la următoarele două întrebări: „Ce reprezintă lectura pentru Ministerul Educaţiei şi Cercetării Ştiinţifice?" şi „Cum arată «cititorul model» pe care şcoala ar trebui să-l «construiască» în cadrul orelor de Limba şi literatura română?"

Dacă în teoria lecturii a discuta metaforic despre mijloacele prin care un text îşi „orientează"/„dirijează" propria receptare sau îşi „construieşte" cititorul a devenit un loc

comun[1], cu atât mai îndreptăţiţi suntem să vorbim despre „orientarea”/„dirijarea” lecturii în context didactic, acolo unde profesorul de (limbă şi) literatură acţionează (sau ar trebui să acţioneze) ca un „profesor de lectură”, a cărui „mizã” ar fi „să formeze pur şi simplu *cititori de literatură*”[2]. Cum activitatea profesorilor de limba şi literatura română se desfăşoară în acord cu prescripţiile prin care M. E. C. Ş. „coordonează şi controlează sistemul naţional de învăţământ”[3], este firesc să pornim de la aceste prescripţii pentru a dobândi o imagine de ansamblu asupra competenţei de lectură în contextul educaţional actual.

Prin urmare, vom încerca să arătăm cum „programarea” lecturii este un obiectiv major al educaţiei, analizând diversele indicaţii instituţionale vizând formarea competenţei lectorale a elevilor, începând cu ciclul primar şi terminând cu liceul, ipoteza noastră fiind că în spatele discursului didactic şi al practicii educative se ascunde un „model de lectură” pe care societatea încearcă, prin intermediul şcolii, să-l transmită elevilor. Cu alte cuvinte, unul dintre scopurile educaţiei este acela de a forma cititori de un anumit tip. De altfel, competenţa lectorală, integrată „modelului comunicativ-funcţional”[4] reprezintă un obiectiv cadru încă din ciclul primar („Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului scris – citirea/lectura”) care ar trebui să contribuie la dezvoltarea competenţei comunicative generale – obiectivul fundamental al disciplinei Limba şi literatura română.

De la „lectura conştientă” la „metodele de analiză”

Analiza programelor pentru această disciplină ne va arăta etapele de „implementare” ale tipului de lectură pe care societatea, prin instituţiile sale (Ministerul Educaţiei şi Cercetării Ştiinţifice în primul rând), îl propune/impune[5] elevilor. Altfel spus, parafrazând afirmaţia lui Eco citată mai sus, societatea nu se mulţumeşte să spere că elevii vor deveni cititori competenţi, ci va contribui ea însăşi la producerea acestei competenţe.

Astfel, pentru ciclul primar, lectura este vizată, am spus deja, de unul dintre cele patru obiective cadru ale procesului educativ. Obiectivele de referinţă în care este desfăcut acest obiectiv cadru – „Dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului scris – citirea/lectura” – (Clasa a IV-a), au în vedere capacitatea elevului de a distinge între codul grafic şi cel iconic (text şi ilustraţii), procesarea cognitivă a textului (înţelegerea ideilor principale şi secundare) şi, foarte important, interiorizarea unei „atitudini lectorale” (la sfârşitul ciclului primar, elevul trebuie „să citească conştient, corect, fluent şi expresiv” texte cunoscute sau necunoscute).

---

[1] *Cf.* Umberto Eco, *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*, traducere de Marina Spalaş, prefaţă de Cornel Mihai Ionescu, Bucureşti, Editura Univers, p. 88: „a prevedea propriul Cititor Model nu înseamnă doar «a spera» că există, înseamnă şi a orienta textul astfel încât să-l construiască. Un text doar nu se bazează pe o competenţă, el contribuie la producerea ei”.

[2] Emanuela Ilie, *Didactica limbii şi literaturii române*, Editura Polirom, Iaşi, 2014, p. 240.

[3] Aceasta este prima atribuţie a acestui Minister, cf. http://www.edu.ro/index.php/articles/c242/.

[4] *Programe şcolare pentru clasa a IV-a, Limba şi literatura română*, Bucureşti, 2005. Având în vedere că vom analiza *Programele şcolare* de la disciplina Limba şi literatura română de la clasa a IV-a până la clasa a XII-a, trimiterile se vor face de acum înainte în text, în formă prescurtată, prin simpla precizare a clasei/claselor la care respectiva *Programă* se referă.

[5] Termenul de „impunere” nu are, în perspectiva analizei noastre vreo conotaţie negativă. Din punctul nostru de vedere, societatea are dreptul să impună anumite standarde comportamentale, iar tipul de lectură pe care ea îl impune elevilor este tot un astfel de standard care poate fi rezumat sub forma unui *how to* dezirabil din punct de vedere social („cum să te comporţi în prezenţa textelor”).

Lectura conştientă înseamnă, pentru moment, pe de o parte, sesizarea valorii elementelor suprasegmentale marcate grafic (întrebare, exclamaţie, aserţiune), realizată fie prin „exerciţii de marcare prin intonaţie a semnului întrebării, a semnului exclamării, a virgulei – în enumerare şi pentru vocativ; exerciţii de marcare prin pauză a punctului şi a punctelor de suspensie dintr-un text citit", fie prin „exerciţii de reglare a intensităţii şi volumului vocii precum şi a ritmului vorbirii corespunzător încărcăturii afective a mesajului" şi, pe de altă parte, identificarea diferitelor tipuri de texte (narativ, dialogal şi descriptiv). În legătură cu această dublă competenţă se cuvine să observăm, în primul rînd, importanţa acordată *lecturii cu voce tare*, singura în măsură să indice în ce măsură elevul este „conştient" de ceea ce citeşte, prin „reglarea intensităţii şi a volumului vocii"[6]. De asemenea, trebuie să remarcăm strânsa relaţie dintre *competenţă* (ceea ce ştie/poate un elev) şi *atitudine* (cum este/cum se comportă un elev), elevul de clasa a IV-a trebuind „să citească conştient, corect, fluent şi expresiv texte cunoscute" şi „să manifeste interes şi iniţiativă pentru lectura unor texte variate literare sau nonliterare", acestea fiind, din punctul de vedere al societăţii atributele definitorii ale Cititorului model la acest ciclu de vârstă.

În gimnaziu, profilul Cititorului model va fi îmbogăţit cu alte caracteristici, iar competenţa lectorală va fi pusă sub semnul competenţei generale legate de „receptarea mesajului scris, din texte literare şi nonliterare, în scopuri diverse" (Clasele V-VIII). Acum, accentul se mută dinspre lectura ca procesare de informaţie către lectura ca activitate codificată, în raportul cu care elevul va trebui să-şi însuşească anumite „tehnici/strategii de lucru cu textul/cartea" (Clasele V-VIII).

Pentru elevii din ciclul gimnazial, aceste „tehnici" vizează achiziţionarea unor aptitudini sociale („mersul la bibliotecă"), dezvoltarea reflexelor „prelectorale" circumscrise cărţii ca „obiect cultural" prin atenţia acordată următoarelor componente: „titlul, autorul, tabla de materii, elementele componente ale paginii de carte, volumul" (Clasele V-VIII), şi, nu în ultimul rând, dezvoltarea reflexelor metatextuale elementare, prin întocmirea notelor de lectură. Toate aceste aptitudini şi competenţe completează portretul Cititorului Model vizat de programele ministeriale pentru disciplina Limba şi literatura română. Pentru ciclul gimnazial, „lectura conştientă" presupune nu numai o activitate intelectuală specifică, ci şi amorsarea unor reflexe comportamentale de ordin social (împrumutul/achiziţionarea de cărţi) şi analitic (fişele de lectură).

Trecerea de la gimnaziu la liceu marchează, din punctul de vedere al modelului de lectură vizat, înlocuirea „lecturii standard" (registru de lectură care presupune unele achiziţii comportamentale şi interpretative generale, în principiu funcţionale în receptarea oricărui tip de text) cu „lectura specializată"; dacă până în gimnaziu lectura era una dintre competenţele de bază ale „modelului comunicativ-funcţional" de tip integrativ (Clasa a IV-a, Clasele V-VIII), acum ea iese din acest orizont al „comunicării generale", pentru a intra în acela al „comunicării literare"; astfel se explică de ce, pentru clasa a IX-a şi a X-a, competenţa

[6] Pentru o discuţie aprofundată asupra problemei lecturii cu voce tare, cf. Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Editions Retz, Paris, 2007, capitolul VI, *La crise de la lecture à voix haute*, p. 131-158.

lectorală reprezintă „folosirea modalităţilor[7] de analiză tematică, structurală şi stilistică în receptarea diferitelor texte literare şi nonliterare" (Clasa a IX-a).

Privilegierea comunicării literare în raport cu comunicarea generală se observă şi din decalajul între receptarea textelor literare şi a celor nonliterare. Importanţa acordată textelor non literare este vizibil inferioară celei acordate celor literare. Astfel, în *Programa* pentru clasa a IX-a, apare o singură competenţă specifică legată şi de receptarea textelor nonliterare („aplicarea unor tehnici vizând înţelegerea textelor literare sau nonliterare"), iar conţinuturile asociate acestei competenţe sunt de fapt moştenite din ciclul gimnazial (stabilirea ideilor principale, rezumarea, identificarea câmpurilor semantice dominante dintr-un text). În rest, toate competenţele specifice de sub umbrela competenţei analitice de tip tematic, structural şi stilistic, se asociază cu studierea textelor literare aparţinând celor trei genuri (epic, liric şi dramatic). În clasele a IX-a şi a X-a, Cititorul model trece de la „lectura conştientă" la „analiză", iar sistemul educativ îi oferă posibilitatea de a învăţa cum se folosesc „instrumentele de analiză".

Din punct de vedere al diversităţii taxonomice şi funcţionale, conceptele („instrumentele") pe care trebuie să înveţe elevul să le folosească în lectură delimitează un tip de acţiune specifică, depăşind, după cum am spus, *lectura propriu-zisă* pentru a se împlini sau, de ce nu, a eşua, în *analiză*. Astfel, la sfârşitul clasei a X-a, Cititorul model trebuie să ştie să opereze cu noţiuni precum: incipit, episod, secvenţe narative, tehnici narative, (tipuri de) personaje, (tipuri de) perspectivă narativă, stil direct, indirect, indirect liber, motiv poetic, laitmotiv, figuri semantice, tropi, temă, viziune despre lume etc.

Tot la acest nivel de vârstă se pune explicit delicata problemă a raportului realitate-ficţiune şi din perspectiva receptării: una dintre competenţele specifice aparţinând competenţei generale de „folosire a modalităţilor de analiză tematică, structurală şi stilistică în receptarea diferitelor texte literare şi nonliterare" este aceea legată de „compararea trăsăturilor definitorii ale comunicării în texte ficţionale şi nonficţionale" (Clasa a IX-a). În cadrul ei, „se va urmări cu prioritate sesizarea diferenţelor privitoare la scopul comunicării, la situaţia de comunicare, la ceea ce se comunică şi la reacţia receptorului" (*Ibidem*). Conţinuturile subsumate acestei competenţe specifice sînt „ficţiune, imaginaţie, invenţie; realitate, adevăr, scopul comunicării (informare, delectare, divertisment etc.), reacţiile receptorului (cititor, ascultător), «eu ficţional» şi «eu real», text ficţional şi text nonficţional" (*Ibidem*). Această competenţă specifică ar trebui deci să genereze aptitudinea elevilor-cititori de a distinge textele ficţionale de cele nonficţionale, din perspectiva conţinutului, finalităţii şi contextului actului de comunicare şi, în spiritul aceleiaşi „lecturi conştiente", din perspectiva „reacţiilor receptorului" care va adopta un anumit tip de atitudine în faţa textului referenţial şi un alt tip de atitudine în raport cu un text pseudoreferenţial[8].

În cel de-al doilea ciclu de învăţământ liceal, (clasele XI-XII), competenţa de lectură nu mai este concepută în dimensiune instrumental-analitică (aplicare a unor strategii de analiză tematică, structurală şi stilistică), ci se subordonează explicit unei „competenţe culturale" (Clasa a XI-a, Clasa a XII-a), prin complementaritatea dintre două competenţe

[7] În *Programa pentru clasa a X-a*, substantivul „modalităţi" este înlocuit cu acela de „instrumente".

[8] Pentru distincţia referenţial, pseudoreferenţial şi autoreferenţial ca „modalităţi fundamentale ale textualizării", *cf*. Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Ediţia a II-a, Editura Polirom, Iaşi, 1998, p. 32-36.

generale care vizează receptarea textelor: prima competenţă generală circumscrisă lecturii este enunţată neutru şi general „comprehensiunea şi interpretarea textelor", iar a doua pare a se subordona celei dintâi şi vizează „situarea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale/literare" (*Ibidem*). Această dinamică literar-cultural se oglindeşte, la nivelul competenţelor specifice în două direcţii de activitate a cititorului.

Prima direcţie spre care se deschid competenţele specifice legate de actul lecturii este aceea a *personalizării*; elevul va adopta anumite tehnici de lectură/analiză adaptându-le viziunii sale: „interpretarea textelor studiate prin prisma propriilor valori şi a propriei experienţe de lectură" (Clasa a XI-a) şi „adecvarea strategiilor de lectură la specificul textelor literare studiate, în vederea înţelegerii şi interpretării personalizate" (Clasa a XII-a). Dacă în clasele a IX-a şi a X-a elevul devenea capabil să aplice instrumentele de analiză a textului literar în vederea unei interpretări coerente şi pertinente, acum „lectura conştientă" este implicată în competenţa argumentativ-polemică a cititorului capabil să „compare propria interpretare a textelor studiate cu altele, realizate de colegi sau de critici şi istorici literari" (Clasa a XII-a).

În planul „Conţinuturilor", aceste competenţe de tip „receptare personalizată" se actualizează în trei modalităţi de lectură „lectură-înţelegere (înţelegerea globală a textului, analiza unor elemente ce pot conduce la înţelegerea textului, anticipări, chei de lectură)" (Clasa a XII-a), „lectură critică (elevii evaluează ceea ce au citit)" şi „lectură creativă (elevii extrapolează, formulează interpretări personale, prin raportări la propria sensibilitate, experienţă de viaţă şi de lectură)" (Clasa a XI-a, Clasa a XII-a).

Cea de-a doua direcţie spre care se deschid competenţele specifice din câmpul lecturii este aceea a *contextualizării*; cititorul va deveni astfel capabil să conştientizeze raportul dintre text şi contextul de enunţare („Identificarea şi explicarea relaţiilor dintre opera literară studiată şi contextul cultural în care a apărut aceasta", Clasa a XI-a şi „Analiza relaţiilor dintre o operă studiată şi contextul cultural în care a apărut aceasta", Clasa a XII-a). De asemenea, el va putea discuta relaţiile între arta literară şi celelalte arte (pictură şi muzică), din perspectiva „viziunii despre lume, a temelor şi motivelor, a concepţiilor despre artă"[9] (Clasa a XI-a, Clasa a XII-a).

În ultima parte a liceului aşadar, Cititorul Model dobândeşte noi trăsături care îl individualizează în raport cu Cititorul Model din prima parte a ciclului liceal; devenit conştient de sine şi de rolul său constructiv-creator în raport cu textul, Cititorul Model va recepta şi judeca textele dintr-o perspectivă subiectivă, în acord cu viziunea, valorile şi experienţele sale, va susţine legitimitatea şi validitatea propriei lecturi în raport cu lecturile altora şi, nu în ultimul rând va deveni conştient de orizontul cultural al literaturii, prin contextualizare istoric-ideologică (relaţia text-context istoric şi relaţia text-ideologie literară) şi intersemiotică (raportul literaturii cu pictura şi muzica).

Concluzii

Urmărirea etapelor de construire a Cititorului model, aşa cum apare ea în *Programele* Ministerului Educaţiei şi Cercetării Ştiinţifice la disciplina Limba şi literatura română, indică

[9] În clasa a IX-a, raportul literatură-alte arte este particularizat pe „compararea limbajului cinematografic cu acela al textului scris".

un demers coerent[10] de transformare a elevilor în cititori lucizi şi competenţi, capabili să descifreze textul, să-l proceseze cognitiv, să îi analizeze structura şi „potenţialul de sensuri pe care îl pune la dispoziţie textul”[11], să îi descopere valoarea artistică, să îl raporteze la alte texte şi contexte şi să îl pună în dialog cu alte discursuri artistice. De asemenea, cititorii pe care ar trebui să îi formeze sistemul educativ sunt în stare să asimileze creator opera, în acord cu propria lor personalitate (aşteptări, valori etc.) şi să formuleze puncte de vedere critice coerente asupra ei.

Din acest punct de vedere, programarea lecturii de către societate, prin intermediul unei instituţii specifice (M. E. C. Ş.), se desfăşoară pe două direcţii, una a *competenţelor* (cititorii trebuie fie capabili să recunoască semnele grafice, să distingă epicul de liric şi dramatic, să facă diferenţa între o nuvelă romantică şi una realistă etc.) şi alta a *comportamentelor* (elevi trebuie să manifeste curiozitate şi interes pentru textele literare non literare, să îşi exprime părerea faţă de ele etc.).

După cum ne putem da seama, aceste două direcţii sînt convergente şi reflectă „Valorile şi atitudinile” în sfera cărora se desfăşoară educaţia la disciplina Limba şi literatura română din clasa a V-a până la sfârşitul liceului. În ceea ce priveşte lectura, două dintre aceste valori şi atitudini (identice în toate *Programele*) ne interesează: „Cultivarea interesului pentru lectură şi a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii” şi „Stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice în raport cu diversele mesaje receptate”. Aceste valori şi atitudini, ca şi competenţele vizate de sistemul educaţional ilustrează modul în care lectura, ca fenomen social, este pre-determinată prin actul educativ care nu lasă la voia întâmplării relaţia cititorului cu textul, ci o proiectează pe câteva coordonate ale acceptabilităţii sociale (elevii învaţă cum se citeşte şi cum nu se citeşte), iar această proiectare se asociază unui mecanism de selecţie-sancţionare: (în principiu) cititorii buni reuşesc la examene, primind astfel recunoaştere şi apreciere socială.

Chiar dacă, la nivel principial, şcoala îşi propune să cultive „interesul pentru lectură” şi „plăcerea de a citi”, trebuie să observăm o falie între proclamarea acestui ţel în secţiunea „Valori şi atitudini” în toate *Programele* de la clasa a V-a până la clasa a XII-a, şi „competenţele specifice şi conţinuturile asociate acestora” care vizează competenţa lectorală; dacă urmărim cu atenţie modul în care sunt formulate competenţele specifice legate de „receptarea textelor literare şi non literare”, vom observa cum, pe parcursul gimnaziului şi liceului, „interesul pentru lectură” şi „plăcerea de a citi” trec pe un plan secund, înlocuite fiind cu competenţe de tip analitic interpretativ. De-a lungul anilor, elevii trebuie să devină capabili să identifice „modurile de expunere într-un text epic şi a procedeelor de expresivitate artistică într-un text liric” (Clasa a VI-a), să recunoască „modalităţile specifice de organizare a textului epic şi a procedeelor de expresivitate în textul liric” (Clasa a VII-a), să sesizeze „valorile expresive ale categoriilor morfosintactice, ale mijloacelor de îmbogăţire a vocabularului şi ale

[10] Vorbim despre coerenţa proiectului instituţional, din perspectiva unui proces educativ ideal şi suntem conştienţi că în practica educativă această coerenţă este uneori abandonată în favoarea unor practici educative care, în loc să formeze un „Cititor Model”, formează un „Reproducător Model”.

[11] Wolfgang Iser, *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*, traducere, note şi prefaţă de Romaniţa Constantinescu, traducerea fragmentelor din limba engleză de Irina Cristescu, Editura Paralela 45, Piteşti, 2006, p. 86.

categoriilor semantice studiate" şi să identifice „valorile etice şi culturale într-un text" (Clasa a VIII-a), să folosească „modalităţile de analiză tematică, structurală şi stilistică în receptarea diferitelor texte literare şi nonliterare" (Clasele a IX-a şi a X-a), să utilizeze „strategiile de lectură în vederea înţelegerii adecvate a textelor studiate" (Clasa a XI-a) şi, în fine, să adapteze „strategiile de lectură la specificul textelor literare studiate, în vederea înţelegerii şi interpretării personalizate" (Clasa a XII-a). Ceea ce au în comun toate aceste „competenţe" este caracterul instrumental pe care îl imprimă lecturii/receptării textelor literare şi nonliterare. De la o activitate autonomă, de o importanţă majoră pentru formarea „progresivă a unui tânăr cu o cultură comunicaţională şi literară de bază" (Clasa a IV-a; Clasele V-VIII) şi a unei „unei personalităţi autonome a elevilor, capabile de discernământ şi de spirit critic, apte să-şi argumenteze propriile opţiuni, dotate cu sensibilitate estetică, având conştiinţa propriei identităţi culturale şi manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică" (Clasa a IX-a), lectura ajunge o etapă de multe ori dispensabilă în activităţile de analiză şi interpretare, în care prioritare sunt „modalităţile de analiză", „strategiile de lectură", însuşirea unei taxonomii de teorie literară etc. În locul „lecturii pentru lectură", experienţă individuală de receptare înţeleasă ca întâlnire nemijlocită cu textul, întâlnire în care interesul şi plăcerea să îşi aibă locul cel mai important, *Programele şcolare* privilegiază „lectura pentru interpretare", în care plăcerea şi interesul sunt înlocuite de obligativitatea deprinderii unui jargon tehnic şi a unor „modalităţi de analiză" în care textul devine un simplu pretext, dacă nu dispare de tot, înlocuit fiind de substitute metatextuale de diferite tipuri (de la cel mai subtil comentariu oferit de profesor până la cele analizele din cărţile de comentarii şi referatele de pe internet).

Distanţa pe care am putut-o observa, în chiar *Programele şcolare* pe care le-am analizat, între valorile proclamate („Cultivarea interesului pentru lectură şi a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii") şi privilegierea unor activităţi şi competenţe dacă nu opuse măcar străine acestor valori ilustrează, credem, un bovarism păgubos al sistemului educaţional românesc, mai ales în planul acesta, al prescripţiilor instituţionale. Deşi se vorbeşte despre cultivarea interesului pentru lectură, accentul cade pe alte activităţi considerate, nemărturisit şi poate nici măcar conştientizat, superioare simplei şi banalei lecturi. Aşadar, în loc să formeze (buni) cititori, şcoala ajunge să formeze mici „teoreticieni" literari, care învaţă să jongleze cu terminologia de specialitate, pe care o vor etala în examenele de final de ciclu şi care le va permite accesul în licee şi facultăţi, oferindu-le, în acelaşi timp, recunoaştere socială, dar care îi va priva, de cele mai multe ori, de bucuria întâlnirii cu textul. În loc ca acestei bucurii să i se ofere un cadru instituţional adecvat, ea este, cel puţin în documentele pe care le-am analizat, desconsiderată, atunci când nu este pur şi simplu ignorată.

În aceste condiţii, criza în care se află lectura şi slabele rezultate obţinute de elevii din România la testele PIRLS şi PISA pot fi mai uşor de înţeles. Chiar dacă nu doar „sistemul este vinovat", această „dublă măsură" cu care este cântărită lectura în *Programele şcolare* la Limba şi literatura română contribuie la această stare de fapt, determinând două comportamente diferite dar oarecum complementare. Pe de o parte, supralicitarea „modalităţilor de analiză" şi a „strategiilor de lectură" lasă de înţeles elevilor că performanţa la această disciplină nu depinde de lectura efectivă a textelor, ci de însuşirea unui jargon şi că

textele studiate nu trebuie neapărat citite, ci analizate şi comentate. Pe de altă parte, aceeaşi supralicitare declanşează uneori reacţii de opoziţie, manifestată atât prin refuzul de a citi „textele din Programă", cât şi prin lectura „sfidătoare" a altor texte, care nu vor trebui analizate tematic, stilistic, generic etc., lectură care va fi asociată cu „interesul" şi „plăcerea", tocmai pentru că se opune „lecturii specializate" la care sunt constrânși elevii.

***Acknowledgment*: Această lucrare a fost finanţată din contractul POSDRU/159/1.5/S/140863, proiect strategic ID 140863 (2014), cofinanţat din Fondul Social European, prin Programul Operaţional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013**

Bibliografie

Chartier, Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Editions Retz, Paris, 2007.

Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Ediţia a II-a, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

Eco, Umberto, *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*, traducere de Marina Spalaş, prefaţă de Cornel Mihai Ionescu, Editura Univers, Bucureşti, 1991.

Ilie, Emanuela, *Didactica limbii şi literaturii române*, Editura Polirom, Iaşi, 2014.

Iser, Wolfgang, *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*, traducere, note şi prefaţă de Romaniţa Constantinescu, traducerea fragmentelor din limba engleză de Irina Cristescu, Editura Paralela 45, Piteşti, 2006.

*** *Programe şcolare pentru clasa a IV-a. Limba şi literatura română*, Bucureşti, 2005.

*** *Programe şcolare pentru clasele a V-a – a VIII –a. Limba şi literatura română*, Bucureşti, 2009.

*** *Programe şcolare pentru clasa a IX-a. Limba şi literatura română*, Bucureşti, 2009.

*** *Programe şcolare pentru clasa a X-a. Limba şi literatura română*, Bucureşti, 2009.

*** *Programe şcolare pentru clasa a XI-a. Limba şi literatura română*, Bucureşti, 2006.

*** *Programe şcolare pentru clasa a XII-a. Limba şi literatura română*, Bucureşti, 2006.