

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ"
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
CZU: 37.015.31:821.09 (043.3)

Nina PUȚUNTEAN

**DEZVOLTAREA AXIOLOGIEI LITERAR-ARTISTICE A
STUDENȚILOR ÎN CONTEXTUL STUDIERII TEXTELOR DIN
LITERATURI STRĂINE**

Specialitatea 531.01-Teoria generală a educației

**Teză de doctor în pedagogie
Tom. I**

Conducător științific:

Vlad PÂSLARU
profesor universitar,
doctor habilitat în pedagogie,
531.01-Teoria generală a educației

Autoare:

CHIȘINĂU 2018

© Puțuntean Nina, 2018

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză).....	5
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE.....	9
1. PERSPECTIVA DIACRONICĂ A AXIOLOGIEI LITERAR-ARTISTICE A STUDENȚILOR	
1.1. Dezvoltarea istorică a conceptelor-cheie <i>valoare, valoare literar-artistică, axiologie și interculturalitate</i>	17
1.2. Studiul comparativ al educației axiologice.....	32
1.3. Interculturalitate și educație interculturală	38
1.4. Concluzii la Capitolul 1	44
2. CONCEPTUL PRAXIOLOGIC-PROIECTIV DE DEZVOLTARE LA STUDENȚI A AXIOLOGIEI LITERAR-ARTISTICE PE TEXTE DIN LITERATURI STRĂINE	
2.1. Valoare vs valori literar-artistice	45
2.1.1. Categoria valorii în filosofie, sociologie, pedagogie.....	45
2.1.2. Valorile literar-artistice.....	52
2.1.3. Cîțitorul de literatură	56
2.1.4. Tipologia TLA și principiile de selectare-structurare a TLA în DALIS	60
2.2. Receptarea literară, lectura literară și educația literar-artistică	66
2.2.1. Receptarea literar-artistică.....	66
2.2.2. Lectura literară.....	68
2.2.3. Educația axiologică a studenților pe TLA	82
2.2.4. Educația/ Metodologia ELA pe texte din literaturi străine.....	86
2.2.5. Finalitățile și evaluarea lecturii	89
2.3. Concluzii la Capitolul 2.....	91
3. DEZVOLTAREA EXPERIMENTALĂ A SISTEMULUI DE VALORI LITERAR-ARTISTICE ALE STUDENȚILOR PE TEXTE DIN LITERATURI STRĂINE	
3.1. Designul metodologic al experimentului.....	92
3.2. Modelizarea teoretică a demersului profesional de dezvoltare la studenți a axiologiei literar-artistice pe texte din literaturi străine	93
3.3. Studiul experiențial al axiologiei literar-artistice a pieselor curriculare și a subiecților lecturii.....	97
3.3.1. Potențialul pieselor curriculare de formare-dezvoltare a valorilor LA ale studenților.....	97

3.3.2. Aprecierea de către cadrele didactice a dezvoltării literar-artistice a studenților.....	98
3.3.3. Axiologia literar-artistică a studenților în perioada preexperimentală	100
3.4. Dezvoltarea experimentală a axiologiei literar-artistice a studenților	119
3.4.1. Designul activității experimentale de dezvoltare la studenți a axiologiei literare.....	119
3.4.2. Valorile literar-artistice operate-comentate de studenți în cadrul instruirii experimentale și atitudinile personale formulate față de operele studiate.	124
3.5. Concluzii la Capitolul 3	146
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRACTICE	148
BIBLIOGRAFIE	151
Declarația privind responsabilitatea asumată	164
CV-ul autoarei	165

ADNOTARE

Puțuntean Nina. Dezvoltarea axiologiei literar-artistice a studenților în contextul studierii textelor din literaturi străine. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2018

Structura tezei include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 291 titluri, 19 anexe, 150 pagini de text de bază, 5 figuri, 29 tabele.

Numărul de publicații la tema tezei: rezultatele obținute sunt publicate în 13 lucrări științifice.

Cuvintele-cheie: *axiologie literar-artistică, clase de valori, competență literar-artistică, dezvoltare literar-artistică, interculturalitate, sistem axiologic, student cititor, valori educative.*

Domeniul de studiu: Pedagogie generală – Educația literar-artistică a studenților.

Scopul lucrării: Determinarea/elaborarea și sistematizarea unor repere teoretice pentru dezvoltarea la studenți a axiologiei literar-artistice în condițiile studierii în original a textelor din literaturile franceză și engleză.

Obiectivele lucrării: determinarea/elaborarea, sistematizarea reperelor științifice privind axiologia literar-artistică; stabilirea nivelului de DALs pe filiera literaturilor străine; elaborarea modelului activității literar-artistice, specifice studiului în original al literaturii străine; experimentarea sistemului de activitate literar-artistică de studiere în original a TLA străine și stabilirea condițiilor de dezvoltare în aceste condiții a axiologiei literar-artistice a studenților; elaborarea concluziilor cercetării și recomandărilor pentru dezvoltarea pe principii științifice studenților a axiologiei literar-artistice.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în: abordarea TLA în învățarea limbii străine profesionale ca unități definitorii de DALs și, respectiv, de aprofundare și îmbogățire a raportului național-universal în sistemul lor axiologic general; configurarea bazei teoretice – idei, concepte, principii etc. cu privire la DALs prin filiera limbilor străine: tipul de cunoaștere artistic-estetică a lumii – originea literaturii în crearea imaginilor artistice verbale – re-crearea operei literare prin activitatea de lectură a cititorului – educația literar-artistică – valorile literar-artistice ca expresie supremă a valorilor educației etc.

Semnificația teoretică a cercetării este dată de: *Modelul teoretic de dezvoltare a axiologiei literare a studenților*; stabilirea claselor și tipurilor de valori și a raporturilor dintre ele, performate de studenți prin studiul în original al TLA în literaturile străine (franceză, engleză); validarea deplasării preponderenței axiologice a studenților de la valorile morale și sociale la valorile educației (generale și literar-artistice) datorită studiului în limba originalului al TLA în limbi străine.

Valoarea aplicativă a lucrării: stabilirea axiologiei literar-artistice a studenților, formată prin filiera limbilor străine; stabilirea nivelurilor de dezvoltare literar-artistică a studenților prin studiul în original al textelor literar-artistice din literaturile străine; oferirea cadrelor didactice universitare a unui model general de dezvoltare a axiologiei literare a studenților prin studiul în original al textelor literar-artistice din literaturile străine.

Implementarea rezultatelor științifice s-a făcut prin activitatea didactică a autoarei în cadrul UASM, comunicări la foruri științifice naționale și internaționale și publicații științifice.

АННОТАЦИЯ

Нина Пуцунтян. Развитие литературно-художественной аксиологии у студентов в контексте изучения текстов иностранной литературы. Диссертация кандидата педагогических наук. Кишинев, 2018

Структура диссертации включает: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиографию из 291 наименований, 19 приложений, 150 страниц основного текста, 5 рисунков и 29 таблиц.

Публикации на тему диссертации: полученные результаты опубликованы в 13 научных статьях.

Ключевые слова: *литературно-художественная аксиология, классы ценностей, литературно-художественная компетенция, литературно-художественное развитие, межкультурность, аксиологическая система, читающий студент, образовательные ценности.*

Область исследования: общая педагогика –литературно-художественное образование студентов.

Цель исследования: определение/разработка и систематизация теоретических ориентиров для развития литературно-художественной аксиологии в условиях изучения оригинальных текстов французской и английской литературы.

Задачи исследования: определение/разработка, систематизация научных ориентиров литературно-художественной аксиологии; определение уровня развития литературно-художественной аксиологии студентов в рамках зарубежной литературы; разработка теоретической модели литературно-художественной деятельности, характерной для изучения зарубежных литературных произведений в оригинале; экспериментальное признание разработанной модели и определение условий развития литературно-художественной аксиологии студентов; разработка выводов исследования и рекомендаций для развития литературно-художественной аксиологии студентов, основываясь на научных принципах.

Научная новизна и оригинальность: использование литературно-художественных текстов при изучении профессионального иностранного языка как определяющего звена развития литературной аксиологии учащихся, и, соответственно, углубления и обогащения национально-универсального вклада в их общую аксиологическую систему; структурирование теоретической основы – идеи, концепции, принципы и т. д. развития литературно-художественной аксиологии студентов сквозь призму иностранных языков; вид художественного и эстетического познания мира – происхождение литературы при создании словесных художественных образов – воссоздание литературного произведения читателем – литературно-художественное образование – литературно-художественные ценности как высшее выражение образовательных ценностей и т. д.

Теоретическая значимость исследования доказывается *Теоретической Моделью DALIS*; определение классов и типов ценностей и взаимоотношений между ними, осуществляемых студентами посредством изучения иностранных литературных текстов в оригинале; признание перемещения аксиологического преобладания студентов от нравственных и социальных ценностей к ценностям общего и литературно-художественного образования за счет изучения оригинальных литературно-художественных текстов зарубежной литературы.

Практическая значимость исследования состоит в: определении литературно-художественной аксиологии студентов, приобретенной в рамках изучения иностранных языков; определение уровней литературно-художественного развития студентов посредством изучения литературно-художественных текстов зарубежной литературы в оригинале; предоставление университетскому преподавательскому составу общей модели развития литературной аксиологии студентов посредством изучения оригинальных литературно-художественных текстов зарубежной литературы.

Внедрение научных результатов было реализовано посредством учебной деятельности автора диссертации в ГАУМ в качестве преподавателя иностранных языков, докладов на национальных и международных научных форумах и научных публикаций.

ANNOTATION

Nina Putuntean. The development of literary-artistic axiology of students in the context of studying texts of foreign literatures. PhD thesis in pedagogy. Chisinau, 2018

Thesis structure includes: the introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography of 291 sources, 19 annexes, 150 pages of the basic text, 5 figures and 29 tables.

Publications on the thesis theme: the obtained results were published in 13 scientific papers.

Key words: literary-artistic axiology, classes of values, literary-artistic competence, literary-artistic development, interculturality, axiological system, student reader, educational values.

Field of study: General Pedagogy - Literary-artistic education of students.

The purpose of research: To determine/develop and systematize some theoretical references in order to develop the literary-artistic axiology of students in the context of studying texts of the French and English literature.

The objectives of research: to determine/develop, systematize the scientific references on the literary-artistic axiology; to determine the development level of the literary-artistic axiology of students in the field of foreign literature; to develop the theoretical model of literary-artistic activity specific to the study of foreign literary works; to carry out the experimental validation of the developed model and to establish the conditions for the development of the literary-artistic axiology of students; to write the research conclusions and recommendations for the development of students' literary-artistic axiology based on scientific principles.

Scientific novelty and originality of the research consist in: the approach of the literary-artistic texts in the process of learning a foreign professional language as defining units in developing students' literary axiology and, respectively, in deepening and enriching the national-universal relationship in their general axiological system; the configuration of the theoretical basis - ideas, concepts, principles, etc. on the development of students' literary-artistic axiology through the prism of foreign languages: the type of artistic and aesthetic knowledge of the world - the origin of literature in creating verbal artistic images - the re-creation of the literary work based on the reading activity of the reader - the literary-artistic education - the literary-artistic values as the supreme expression of educational values, etc.

The applicative value of research consists in: determining the literary-artistic axiology of students acquired through the study of foreign languages; establishing the levels of students' literary-artistic development based on the study of literary-artistic texts from foreign literatures; providing university teachers with a general model of development of students' literary axiology by studying literary-artistic texts of foreign literatures in original.

The implementation of the scientific results was accomplished by thesis author didactic activity within the SAUM as a foreign language teacher, presentations at national and international scientific forums and scientific publications.

LISTA ABREVIERILOR

- ALA – Axiologia literar-artistică
- ALAE – Activitatea literar-artistică a elevilor
- CEE – Comisia Europeană pentru Educație
- CLL – Competență literară-lectorală
- CNCE – Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare
- DALS – Dezvoltarea axiologiei literare a studenților
- EDP – Editura Didactică și Pedagogică
- EAx – Educația axiologică
- EL – Educație lingvistică
- ELA – Educația literar-artistică
- ERȘ – Evaluarea rezultatelor școlare
- ExF – Experimentul de formare
- FLS – Franceza ca limbă străină
- IEA – Institutul de Educație Artistică al Academiei de Științe Pedagogice a URSS
- IȘE – Institutul de Științe ale Educației
- LD – Limba a doua
- LP – Limbaj poetic
- LȘ – Limbaj științific
- ME – Ministerul Educației
- MET – Ministerul Educației și Tineretului
- TELA – Teoria educației literar-artistice
- TLA – Text literar-artistic
- UASM – Universitatea Agrară de Stat din Moldova
- UC – Universitatea Criminologică
- UPSC – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
- USE – Universitatea de Studii Europene
- USM – Universitatea de Stat din Moldova
- VLA – Valori literar-artistice

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Motivația pentru investigarea axiologiei literar-artistice a studenților în contextul studierii în original a literaturilor străine este determinat de anumite *premise teoretice* și *practice*.

Cadrul teoretic este dominat de dezvoltarea raportului *operă-cititor* în estetică (Kant, T. Vianu, M. Heidegger, J. Mukařovský, U. Eco ș.a.), teoria literară (M. Corti, P. Cornea, S. Pavlicenco ș.a.), pedagogia artei/educația literar-artistică (N.A. Kușaev, C. Parfene, Vl. Pâslaru, C. Șchiopu), care este definit ca origine a operei, ambii subiecți ai creației, autorul și receptorul, având rol de paternitate în producerea operei: autorul – în crearea *valorii imanente*, înscrise, implicite a operei, iar receptorul/cititorul – adăugarea operei a *valorii in actu*, numită și valoarea cititorului. Conform lui H.-R. Jauss, aceasta din urmă se constituie din simbioza experiențelor de viață și a celor estetice ale receptorului/cititorului.

În condițiile studierii literaturii materne se produce cititorul de literatură artistică. Noțiunea de *cititor de literatură* presupune formarea-dezvoltarea la educabili a unor valori speciale, care provin din valoarea immanentă a literaturii și din cea adăugată operei literare în timpul activității de lectură, care nu se reduce la lectura propriu-zisă, ci este mult mai complexă. Drept urmare, au apărut lucrări care au constituit teoria lecturii (M. Corti, P. Cornea), urmată de cercetări aferente *teoriei educației literar-artistice* (N.A. Kușaev, E.V. Kviatkovski, V. Leibson, C. Parfene, Vl. Pâslaru, C. Șchiopu).

A fost fundamentată și aprobată științific și o a doua direcție de cercetare în pedagogia lecturii, acoperind epistemic domeniul metodologiei ELA: *didactica lecturii* (C. Șchiopu).

Alte premise teoretice sunt: teoria obiectivelor educaționale și teoria curriculumului (S. Bloom, V. și G. de Landscheere, Al. Crișan, Vl. Guțu, Vl. Pâslaru etc.); conceptul *învățământ formativ*; conceptul calitatea educației (Vl. Pâslaru, M. Hadîrcă ș.a.).

Premisele practice ale cercetării sunt:

- *insuficiența lecturii* și antipodul său *biblioteca personală de citire: kindle*, memoria căreia poate depozita peste 200 de cărți, oferă posibilitatea căutării unei anumite fraze, cuvânt sau nume dintr-o carte;

- *paradoxul editorial*: deși aparent se citește mai puțin, se editează tot mai multe cărți; deși se editează tot mai multe cărți, acestea sunt tot mai valoroase;

- *europenizarea și globalizarea*, care deschid noi perspective de educație literar-artistică prin învățarea limbilor străine și lectura în original a textelor literare străine.

• *potențialul imanent al studenților pentru dezvoltarea axiologiei literare* prin opere literare în original: studenții pot să-și dezvolte valorile literar-artistice achiziționate/formate în anii de școlaritate prin lectura în original a unor texte de literatură scrise în limba modernă pe care o studiază, cu condiția ca această activitate să se întemeieze pe particularitățile receptării operelor literare în limba străină.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor investigației.

Educația literar-artistică (ELA) are ca scop formarea cititorului elevat de literatură. Studenții se includ prin definiție în categoria de cititori elevați, deoarece activitatea lor principală – de învățare, studiu și cercetare, se realizează preponderent în forma lecturii. Manifestarea lor ca cititori de opere literare străine în original nu a fost cercetată în spațiul educațional românesc. În occident însă câteva țări dau tonul în domeniu: *Franța* (J.-I. Dufays, D. Hymes, C. Lafarje, K. Stierle); *Germania* (M. Heidegger, H.-R. Jauss), *Marea Britanie* (G.W. Allport, M. Byram, IRA/NCTE ș.a.), *Italia* (M. Corti, U. Eco); *SUA* (R.A. de Beaugrande, D. Deborah, R. Jakobson).

Cercetările în domeniu sunt sprijinite de studii de psihologia artei/literaturii, care domină știința mondială de peste un secol: G.W. Allport, L.S. Vîgotschi, A. Maslow ș.a., și de documentele ONU, UNESCO și CE în domeniul educației.

În Rusia și în spațiul românesc au fost făcute studii de educație literară, de către M. Bahtin, O.Ю. Богданова, E.B. Квятковский, H.A. Кушаев, A.M. Левидов ș.a.; L. Bârlogeanu, V. Marinescu, C. Parfene, E. Parpală ș.a.; N. Onea, Vl. Pâslaru, C. Șchiopu, M. Marin ș.a., în care chestiunea cititorului de literatură este examinată anume ca o confluență a valorilor literare ale acestuia (competențe literare-ectorale, trăsături caracteriale, comportamente, reprezentări/viziuni, aptitudini) și a valorilor implicite operelor literare: morale, religioase, estetice, teoretice. Aceste studii prezintă și primele reperi teoretice pentru o posibilă teorie a educației literare.

Aceasta a fost elaborată epistemic și metodologic, angajată experiențial și validată experimental în 1998 de către Vl. Pâslaru. Teoretic și epistemic TELA s-a întemeiat pe filosofia lui I. Kant, G.W.E. Hegel, W. von Humboldt, Șt. Lupașcu, L. Blaga și C. Noica; pe estetica lui Aristotel, F. Schiller, J. Mukařovský, M. Heidegger, H.-R.Jauss, T. Vianu și C. Radu; pe teoria lecturii a lui P. Cornea.

Obiectul cercetării noastre, *dezvoltarea axiologiei literar-artistice a studenților, a CLL*, se regăsește în toate componentele de bază ale teoriei ELA: *teleologică, conținutală, metodologică, epistemologică*.

Între timp, cercetările moderne (J. Meyer, M. Minder, I. Negreț-Dobridor, Vl. Pâslaru) au demonstrat necesitatea reamplasării accentului de pe demersul teleologic centrat pe obiective pe unul în care obiectivele sunt reconsiderate în funcție de competențele deja formate ale elevilor. Această nouă deschidere epistemologică și teleologică a marcat și noi probleme de cercetare, aferente metodologiilor specifice de dezvoltare a CLL, precum întrebările despre raportul dintre

obiective și CLL, despre cum se pot forma CLL concrete în cadrul fiecărei lecții, despre măsura în care curriculumul și manualele actuale favorizează formarea și dezvoltarea CLL, precum și despre calitatea pregătirii profesionale a cadrelor didactice pentru a soluționa pe teme științifice probleme particulare ale ELA a studenților.

Pe plan mondial, primul document care certifică preocuparea pedagogică pentru lectură poate fi considerat *Noul Testament: Cercetați Scripturile, pentru că socotiți că în ele aveți viața vecinică* (VI. Pâslaru). Lectura sau cercetarea textelor este deci condiția sine qua non a desăvârșirii ființei umane, conceptul creștin de veșnicie a sufletului identificându-se cu desăvârșirea acestuia.

Pe plan național, primul autor care s-a referit la lectură este M. Costin: *...că nu iaste altă și mai frumoasă și mai de folos în toată viața omului zăbavă, decât cetitul cărților* [19, p.139]. Frumosul și utilul, a căror unitate estetică este demonstrată încă de Platon, la M. Costin se realizează asociat cu *plăcerea* (zăbavă) lecturii, hedonismul estetic fiind de asemenea o categorie a anticilor [136, p.180].

În R. Moldova conceptul de competență/CLL este abordat în cercetări realizate în ultimele două decenii de VI. Pâslaru, C. Șchiopu, V. Goraș-Postică, S. Posternac, A. Fekete, M. Hadârcă, M. Marin, R. Burdujan ș.a. Acești autori examinează CLL dinspre teoria educației literar-artistice, conform căreia specificul metodologiei formării-dezvoltării CLL este determinat de specificul cunoașterii artistic-estetice, care impune receptorului/cititorului preponderent activități activ-participative, fără de care însuși actul receptării/lecturii nu poate avea loc. Teoria ELA stabilește:

- principiile artei/literaturii de creație-receptare;
- principiile educației artistic-estetice și ale educației literar-artistice pentru constituirea teologiei ELA, principiile conținuturilor și principiile metodologiei ELA, inclusiv principiile evaluării rezultatelor școlare la ELA;
- sistemul de activități literare-lectorale ale elevilor, pe care autorul îl include în metodologia ELA, astfel fiind demonstrată calitatea de al doilea subiect al educației pentru elevul cititor;
- criteriile de evaluare a rezultatelor școlare la educația lingvistică și educația literar-artistică;
- nivelurile de dezvoltare literar-artistică a elevilor pentru fiecare din clasele a V-XI-a, care, în majoritate, reprezintă valori ale CLL, de aceea sunt deosebit de semnificative cercetării noastre. Autorul teoriei ELA fundamentează în mod expres și terminologia noului domeniu al educației în comparație cu terminologia tradițională: *predarea-învățarea/studiul literaturii – educația literar-artistică; elev cititor, activitate literară-lectorală a elevului; controlul cunoștințelor - evaluarea rezultatelor școlare* etc. [86].

O ultimă performanță în domeniul ELA în spațiul educațional autohton, și nu numai, îl reprezintă fundamentarea de către C. Șchiopu a conceptului de *didactică a lecturii*, care întemeiază o metodologie a ELA, dedusă din teoria ELA și din conceptul de origine a operei literare în limbajul poetic, fapt demonstrat de autor prin abordarea genurilor a predării-învățării literaturii. C. Șchiopu oferă cadrelor didactice valoroase demersuri metodologice de predare-învățare a literaturii, întemeiate preponderent pe principiile ELA, dar care totuși înclină pe centrarea discursului didactic pe textul literar, nu pe formarea-dezvoltarea de CLL [123].

V. Goraș-Postică, pentru prima dată în spațiul educațional românesc, cercetează condițiile gramatical-stilistice ale producerii imaginilor poetice și astfel oferă și soluții pertinente integralizării în cadrul unei singure discipline a educației lingvistice și literare, ceea ce reprezintă o dezvoltare semnificativă a principiilor metodologice ale ELA [43].

Alți cercetători autohtoni au dezvoltat aspecte metodologice ale formării-dezvoltării CLL, studiul sociologic al valorilor național-universale ale CLL (S. Posternac, A. Fekete), aplicarea principiilor ELA la formarea CLL elevilor din clasele primare (M. Marin), dezvoltarea CLL în competență literară interculturală (R. Burdujan) etc.

Premisele indicate ne-au condus la formularea **problemei științifice:** *Care este axiologia literar-artistică a studenților contemporani și cum poate fi aceasta dezvoltată în condițiile studierii în original a textelor unei literaturi străine?*

Scopul cercetării: Determinarea/elaborarea și sistematizarea unor repere teoretice pentru dezvoltarea la studenți a axiologiei literar-artistice în condițiile studierii în original a textelor din literaturile franceză și engleză.

Obiectivele generale ale cercetării:

1. Determinarea/elaborarea, sistematizarea reperelor științifice privind axiologia literar-artistică.
2. Stabilirea nivelului de dezvoltare a axiologiei literar-artistice a studenților pe filiera literaturilor străine.
3. Elaborarea modelului unui sistem de activitate literar-artistică, specific studiului în original al unei literaturi străine (modelizarea teoretică).
4. Experimentarea sistemului de activitate literar-artistică, specific studiului în original al textelor unei literaturi străine, și stabilirea condițiilor de dezvoltare în aceste condiții a axiologiei literar-artistice a studenților.
5. Elaborarea concluziilor cercetării și recomandărilor pentru dezvoltarea pe principii științifice la studenți a axiologiei literar-artistice.

Epistemologia cercetării a angajat teorii, concepte, principii, idei etc. cu privire la:

- natura operei de artă/literare și a receptorului/cititorului de literatură: Aristotel, I. Kant, Hegel, W. von Humboldt, M. Heidegger, E. Cassirer, J. Mukarovský, H.-R. Jauss, T. Vianu, P. Cornea, C. Radu;

- valori și valorile ELA: T. Vianu, M. Heidegger, H.-R. Jauss, P. Cornea, C. Radu, Vl. Pâslaru, C. Șchiopu;

- educația literar-artistică – formarea cititorului de literatură: N.A. Kușaev, Vl. Pâslaru, C. Șchiopu, M. Marin, inclusiv în contextul unor valori ale literaturii universale, receptate prin filiera limbilor străine/LD (R. Burdujan) etc.

Metodologia cercetării a antrenat metode de cercetare *teoretică* – documentarea științifică, modelizarea teoretică, analiza, sinteza, generalizarea, extrapolarea; *practică* – convorbirea, interviul, disputa; *experimentală* – experimentul pedagogic; *statistică* – inventarierea și depozitarea datelor și *matematică* – de analiză a datelor statistice.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în:

- abordarea textelor literar-artistice în învățarea limbii străine profesionale ca unități definitorii de dezvoltare a axiologiei literare a studenților și, respectiv, de aprofundare și îmbogățire a raportului național-universal în sistemul lor axiologic general;

- configurarea bazei teoretice – idei, concepte, principii etc. cu privire la dezvoltarea axiologiei literar-artistice a studenților prin filiera limbilor străine: tipul de cunoaștere artistic-estetică a lumii – originea literaturii în crearea imaginilor artistice verbale – re-crearea operei literare prin activitatea de lectură a cititorului – educația literar-artistică – valorile literar-artistice ca expresie supremă a valorilor educației etc.

Semnificația teoretică a cercetării este dată de:

- *Modelul teoretic de dezvoltare a axiologiei literare a studenților;*

- stabilirea claselor și tipurilor de valori și a raporturilor dintre ele, performate de studenți prin studiul în original al textelor literare străine (franceză, engleză);

- validarea deplasării preponderenței axiologice a studenților de la valorile morale și sociale la valorile educației (generale și literar-artistice) datorită studiului în limba originalului a textelor din literaturi străine.

Valoarea aplicativă a lucrării rezidă în:

- stabilirea axiologiei literar-artistice a studenților, achiziționată prin filiera limbilor străine;

- stabilirea nivelurilor de dezvoltare literar-artistică a studenților prin studiul în original al textelor literar-artistice din literaturile străine;

- oferirea cadrelor didactice universitare a unui model general de dezvoltare a axiologiei literare a studenților prin studiul în original al textelor literar-artistice din literaturile străine.

Rezultatele științifice principale înaintate pentru susținere sunt sintetizate de tezele:

- Complementarea conținuturilor învățării limbii străine profesionale cu texte literar-artistice în original și abordarea acestora conform principiilor educației literar-artistice conduce în mod sigur la dezvoltarea literar-artistică și generală a studenților.

- Dezvoltarea literar-artistică a studenților pe texte literar-artistice din literaturile străine în original este principiu și strategie educativ-didactică definitorie performării unui sistem axiologic literar-artistice și general cultural dezvoltat, apt să satisfacă studenților cele mai importante nevoi și aspirații cu caracter literar-artistice, științific, general-cultural, comunicativ-estetic și de comunicare culturală generală.

- În procesul învățării la facultate a limbilor străine profesionale și pe texte în original din literaturi străine *structurile lingvare ale studenților se convertesc în imagini poetice.*

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin:

- activitate didactică personală în cadrul UASM în calitate sa de profesor de limbi străine;
- comunicări la foruri științifice naționale și internaționale:

- *Teaching values in the context of studying texts from foreign languages.* Conf. internaț. șt.-practică, 21 mai 2008, *Academia de administrare publică – 15 ani de modernizare a serviciului public din Republica Moldova*;

- *The role of intercultural competence in business communication.* Межд. н.-прак. конф. *Международная деловая коммуникация: проблемы и перспективы российско-молдавского сотрудничества в формировании коммуникативной компетенции кадров агробизнеса*, ВГСХА, Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА «Нива», 2009;

- *Value Oriented Education – an Imperative Content of the Higher Education Curriculum.* Colocv. șt. internaț. *Strategii actuale în lingvistică, glotodidactică și știință literară*, USARB, Ed. II. Bălți, 2009;

- *Intercultural competence – a controversial concept.* Colocviul Internațional *Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică și știință literară*, USM, Chișinău, 2009;

- *Revitalizing educational aims within the process of studying foreign languages by developing intercultural competence.* Conf. șt. internaț. *Diversitatea culturală și dialogul intercultural în procesul de comunicare.* Chișinău, UST, 2010;

- *Overcoming difficulties in analysing literature.* Conference „Current Perspectives in Language Teaching”, USM, Chișinău, 2010;

– *Using literature in the classroom. Conference Current Perspectives in Language Teaching*, USM, Chișinău, 2010;

– *Developing intercultural communication skills in EFL teaching. Teaching English: between research and practice: APLE Anual Conference Materials*, 13 martie 2010, Chișinău;

– *The Value of Communicative Competence in Foreign Language Teaching. APLE Annual Conf. Mat. Up-to-Date Techniques and Strategies in Teaching English*, USM, Chișinău, 2011;

– *Communicative approach as a means of foreign language teaching through literature. Conf. șt.: Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice*, 2015;

- publicații științifice și didactic-metodice.

Aprobarea rezultatelor științifice s-a făcut prin prezentarea acestora membrilor catedrei *Limbi Moderne* de la UASM, Sectorului *Educație Lingvistică și Literară* din cadrul IȘE, Seminarului Științific de Profil din cadrul UPSC.

Publicații la tema tezei: 2 articole științifice în reviste cu recenzenti, 11 texte de comunicări la foruri științifice.

Volumul și structura tezei. Teza s-a constituit din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări practice, bibliografie din 291 titluri, 19 anexe. În textul tezei sunt inserate 29 tabele și 5 figuri.

Termenii-cheie: *axiologie literar-artistică, clase de valori, competență literar-artistică, dezvoltare literar-artistică, interculturalitate, sistem axiologic, student cititor, valori educative.*

CONȚINUTUL DE BAZĂ AL TEZEI

În *Introducere* este prezentată actualitatea temei de cercetare, problema științifică, concepția cercetării, istoricul problemei, reperele epistemologice și metodologia cercetării, inovația științifică și originalitatea, valoarea teoretică și cea aplicativă a cercetării, tezele înaintate pentru susținere.

În Capitolul 1, *Perspectiva diacronică a axiologiei literar-artistice a studenților*, sunt urmărite conceptele de valoare/valoare literar-artistică, este abordată problema definirii valorilor/valorilor literar-artistice din perspectivă filosofică, socială, antropologică și pedagogică, care s-a soldat printr-o definiție proprie a valorii literar-artistice, autoarea explorând amplu, pentru prima dată în spațiul românesc, autori de limbă franceză, engleză, italiană, germană, spaniolă. Valorile literar-artistice sunt examinate în relație directă cu noțiunea de text și operă, precum și cu activitatea de lectură a cititorului și profesorului de limbă și literatură. Un compartiment special este consacrat studiului comparativ al valorilor, iar altul – interculturalității, examinate din perspectiva valorilor literar-artistice, stabilindu-se că interculturalitatea este trăsătură implicată oricărei opere literare.

În Capitolul 2, *Conceptul praxiologic-proiectiv de dezvoltare la studenți a axiologiei literar-artistice pe texte din literaturi străine*, este prezentată abordarea metodologică a soluționării problemei de cercetare (sistemul de principii), examinat raportul valoare – valoare literar-artistică, prima fiind explorată pe perspectivele filosofică, sociologică și praxiologic-pedagogică. Un compartiment special este consacrat analizei și definerii valorii literar-artistice (criterii, caracteristici definitorii), altul – cititului de literatură (funcții, sistem de valori). Urmează examinarea tipologiei textelor literar-artistice (istorie, teorie, valorile TLA, funcțiile textului literar-artistic) și a principiilor de selectare-structurare a acestora pentru dezvoltarea axiologiei literare a studenților. Raportul text – cititor este realizat de activitatea numită receptare. Receptarea literar-artistică și lectura literară (structură, limbajul poetic) sunt treptele finale către educația axiologică a studenților pe TLA (interculturalitate, metodologie specifică, finalități, evaluare).

În Capitolul 3, *Dezvoltarea experimentală a sistemului de valori literar-artistice ale studenților pe texte din literaturi străine*, este consacrat modelizării teoretice a acțiunii instructiv-educative și experimentului pedagogic. Sunt prezentate metodologia și desfășurarea experimentului, modelizarea teoretică (*Modelul teoretic al DALs*) a demersului profesional de dezvoltare studenților a axiologiei literar-artistice pe texte din literaturi străine, direcțiile strategice de educație axiologică a studenților prin artă și literatură, modelele metodologice de abordare/apreciere a valorilor literar-artistice de către studenți, este prezentat în formă grafică și explicat teoretic *Modelul DALs*. Modelizării teoretice i-a premerș studiul experiențial al valorilor literar-artistice a studenților și a modului de cultivare a acestora de către cadrele didactice (experimentul de constatare).

Sunt prezentate o multitudine de date cu privire la axiologia preexperimentală și cea postexperimentală a studenților și cea pedagogică a cadrelor didactice, care sunt inventariate și stocate pe clase/tipuri de valori și în raporturile dintre ele.

În *Concluzii generale și recomandări practice* sunt generalizate valorile teoretice și aplicative ale cercetării, se fac recomandări practice posibilităților utilizatori ai rezultatelor cercetării.

1. PERSPECTIVA DIACRONICĂ A AXIOLOGIEI LITERAR-ARTISTICE A STUDENȚILOR

1.1. Dezvoltarea istorică a conceptelor-cheie *valoare*, *valoare literar-artistică*, *axiologie* și *interculturalitate*

Conceptul de valoare. Prin extensie, valorile se clasifică de la preferințe personale, fiind dictate de plăceri, dorințe și nevoi, până la bunuri mult mai obiective, cum ar fi sănătatea, eficiența, adevărul, frumusețea ș.a. Valorile pot fi atât pozitive, cât și negative, ultimele fiind încă numite anti-valori, drept exemple servind durerea sau boala. Valorile, în ambele cazuri, influențează și sunt influențate de către știință și tehnologie. Conceptul de valoare, manifestarea acestuia în valori, cât și procesul de valorizare (și evaluare) au devenit subiectul diverselor analize filosofice, științifice, economice, sociale etc., fiecare dintre acestea introducând numeroase deosebiri relevante valorilor.

Pe *perspectiva filosofică*, examinarea valorilor s-a dezvoltat (în special în sec. XX) pe diferite căi, urmând tradiția pragmatică, analitică, fenomenologică și hermeneutică.

Tradiția pragmatică. R.B. Perry definește valoarea ca orice obiect care prezintă un anumit interes [272]. S. Pepper consideră definiția lui Perry prea îngustă și argumentează mai general că valorile sunt constituite din „toate selectările făcute de către un sistem selectiv care sunt relevante pentru deciziile umane” [271, p. 690-691]. J. Dewey și C. Lewis au continuat empirismul pragmatic al lui R. Perry și S. Pepper, argumentând caracterul fundamental al actului creativ uman de a valora. Ca și J. Dewey, C. Lewis consideră evaluările ca fiind forme ale cunoașterii empirice legate de acțiunea umană/preferințe personale. Studiul general al valorilor, care include nu doar valori etice, este denumit de către pragmatici teorie a valorilor sau axiologie, și nu etică [242, 262].

În *tradiția analitică*, primii lideri au fost Charles L. Stevens (1908-1979), A.J. Ayer (1910-1989) și R.M. Hare (1919-2002), care au menționat că analiza filosofică a valorilor poate fi mai bine descrisă ca metaetică decât etică, din moment ce scopul său este mai degrabă clasificarea sensului termenilor decât argumentarea normativă. O abordare mai abstractă, metaetică a valorilor, se găsește la G.H. Wright, care supune unei analize conceptuale extinse o valoare aparte, *bunătatea* [Apud M. Jarrety, 182].

În *tradiția fenomenologică* lucrări definitorii a scris M. Scheller (1874-1928) [282], care a căutat o elucidare conceptuală și o evaluare critică a sentimentelor de valoare fundamentală pe care oamenii le încearcă. Pentru Scheller anume preferințele preraționale, sau intuitive, se află la

baza eticii fundamentale. Aceste sentimente pot fi grupate în 5 categorii de bază: I. *valori senzoriale*, II. *valori pragmatice*, III. *valori de viață*, IV. *valori intelectuale*, V. *valori spirituale*. Conform lui Scheller tehnologia este constituită din valori pragmatice, iar știința – din valori intelectuale – mențione pe care s-a bazat și definirea tehnologiei pedagogice de către Vl. Pâslaru (1998), care o consideră un domeniu al praxis-ului educațional [47, 269].

J.-L. Jeannelle examinează valorile din trei perspective: *poetică* sau *artistică*, *morală* și *etică* [183]. Evaluarea, consideră autorul, este cea mai importantă în cercetarea și teoria literară, deoarece este punctul în care se întâlnesc cele două moduri de abordare, concomitent eterogene și inseparabile: *literară* propriu-zisă, înglobând domeniul *estetic*, și *etică și politică*, integrând întregul domeniu al *axiologiei*. Evaluarea trebuie să se facă pe criterii complexe, fără a primi sprijinul vreunei certitudini obiective – deci *comprehensiunea-comentarea-interpretarea operei literare este un act subiectiv-obiectiv*, principiu înregistrat și de teoria ELA.

Definit din *perspectivă economică*, termenul *valoare* provine de la latinul *valere*, și înseamnă ceea ce valorează sau este puternic, rădăcina fiind *valiant*, *valor* și *valid*. Economiiștii sec. XVIII au conceptualizat valoarea ca fiind dependentă de oameni, în opoziție cu conceptele antice de Adevăr, Bine și Frumos, considerate ca manifestări transcendente ale acesteia.

Din *perspectivă socială și științifică*, valorile sunt legate de persoană, au constituit societatea și au influențat comportamentul politic. Ch. Morris (1901-1979) deosebea valorile *operative*, *concepute* și *obiective*, a emis ipoteze despre determinantele socială, psihologică și biologică ale valorilor, a promovat ideea că valorile pot fi supuse unei investigații empirice [266]. După A. Maslow (1908-1970), ființele umane încearcă să-și satisfacă nevoile sau să caute valori în următoarea ordine: nevoi fiziologice (aer, apă, hrană), siguranță (securitate, stabilitate), nevoia de a aparține cuiva și de a iubi, nevoia de respect și de autoactualizare. Nevoia de autoactualizare a fost mai târziu asociată de Maslow cu căutarea de ceea ce el a numit valori ale ființei, precum adevărul, frumosul ș.a. [265].

În *sociologie și antropologie* valorile sunt descrise în termeni personali ca dimensiuni ale culturii. Valorile comune creează identitatea colectivă și solidaritate în cultură și societate. Socializarea este un proces de inspirare a valorilor de la o generație sau un grup la altul. Valorile sunt mai degrabă expresive și funcționale decât cognitive. Un sistem de valori este sugerat de M. Ghandi, care afirma că există șapte păcate: *bunăstare fără muncă*, *plăcere fără conștiință*, *cunoaștere fără caracter*, *comerț fără moralitate*, *știință fără umanitate*, *venerație fără sacrificiu*, *politică fără principiu* [248], inversul acestora indicând asupra prezenței a șapte tipuri de valori fundamentale, indispensabile omului. R. Hogan sugerează că conduita morală poate fi explicată,

iar dezvoltarea caracterului moral poate fi descrisă prin 5 concepte: *socializarea, judecata morală, sentimente morale, empatie, încredere și cunoaștere* [257].

„Toate valorile înglobate de termenul *cultură*, statuează VI. Pâslaru, sunt creații ale omului, iar omul creează doar raportându-se la lumea din afara sa și la propriul univers intim, în toate cazurile actul creației având motivație personală” [87, p. 7], fapt care dezvăluie valoarea implicit educativă a culturii.

Perspectiva pedagogică a definirii valorilor este cea mai complicată, deoarece științele educației, fiind un domeniu științific integrativ-corporativ, examinează deseori diferit *categoriile cunoașterii* în acest domeniu, care sunt *valorile de referință ale educației* [83].

Obiectul cercetării noastre face parte dintr-un domeniu și mai controversat al științelor educației: *educația artistic-estetică*. *Educația artistic-estetică* (EAE) este legată de *Școala moscovită a EAE*, care s-a constituit în cadrul IEA al AȘP a fostei URSS în anii '80 ai sec XX, a elaborat *concepte originale de EAE*, și care, pentru prima dată în lume, argumentează teleologia, conținuturile și metodologia acesteia pe principii ale artei și literaturii în interacțiune cu principii ale didacticii generale și ale educației. Fiind limitată de totalitarismul ideologic al educației în fosta URSS, școala moscovită și-a declarat în mod modest misiunea: a completa principiile didacticii generale cu principii specifice ale educației artistic-estetice.

Nefiind cunoscută pe plan mondial din cauza cortinei de fier care îngreună spațiul sovietic, școala moscovită nici nu figurează în vreun document cu un astfel de nume, el datorându-se unor discipoli ai ei din R. Moldova, precum VI. Pâslaru, I. Gagim, C. Șchiopu ș.a. Școala moscovită de EAE (Б. Алиев, А.И. Буров, Е.В. Квятковский, Н.А. Кушаев, Б.Т. Лихачев, Л.П. Печко, Б.П. Юсов ș.a.) a formulat, pentru prima dată pe plan mondial:

a) *principii ale educației artistic-estetice*, precum adecvarea activității de receptare a operei de artă la structura artistică a acesteia, examinarea operei de artă în unitatea fond-formă, structurarea unui sistem de obiective ale EAE pornind de la trebuințele firești de dezvoltare artistică a educabililor, valorile istorice și ontice ale literaturii și demersul educativ social, valorificarea istoric-ontologică a operei de artă/literatură, adecvarea metodelor de EAE la specificul obiectului de cunoaștere (opera de artă/literară) și la cel al elevului receptor/cititor ș.a.;

b) *principii de selectare-structurare a operelor de artă/literare* pentru studiu pe trepte de învățământ și pe clase [cf.: 82, 83, 121, 134, 137];

c) un *sistem original de activitate literară-lectorală a elevilor* în funcție de structura și mesajul operei și particularitățile psihologice și de vârstă ale elevilor [137] ș.a.;

d) a lansat termenii *educație artistic-estetică* (художественно-эстетическое воспитание), *educație literar-artistică* (литературно-художественное воспитание), *educație muzical-artistică*

(музыкально-художественное воспитание), *educație artistico-plastică* (художественно-изобразительное воспитание), *educație teatrală* (театральное воспитание), *educație cineastă* (кино-образование) ș.a.

Unii discipolii ai Școlii moscovite de EAE au devenit ei înșiși fondatori de școli științifice, acreditate pe plan național și mondial, întemeind, respectiv, Vl. Pâslaru – școala științifică *Educația literar-artistică*, I. Gagim – școala științifică *Educația muzical-artistică*.

În spațiul cultural și educațional românesc problema valorilor a fost abordată din perspectivele:

- *filosofică* – definirea și clasificarea filosofică a valorii: P. Andrei [2], L. Blaga [9], T. Vianu [129], Vl. Pâslaru [87];

- *sociologică*: P. Iluț – dimensiunea sociologică a valorilor [52];

- *culturologică și a civilizației*: S. Mehedinți – definirea valorilor din perspectiva civilizației și culturii [69], M. Măciu – definirea culturii ca sistem de valori [66], G. Mantzaridis – definirea valorii în contextul dinamicii globalizării și universalizării [61]; G. Antonescu [3], L. Antonesei [4], D. Pichiu și C. Albuț [95] – valorile drept componente ale culturii și ale educației;

- *raportului național-universal*: D.Al. Miron [71], M. Pompiliu [97]; S. Ionescu – evoluția valorilor spirituale ale omenirii [53];

- *matricei națiunii române*: C. Rădulescu-Motru [114], R. Vulcănescu [132], C. Noica [76], Vl.Pâslaru [85, 88, 90, 94] – definiție, sistem, conceptul de frumos al poporului român, poziția românilor în axiologia universală ș.a.; M. Măciu – prezentarea științei valorilor în spațiul românesc [66];

- *estetică*: T. Vianu – valorile artistic-estetice [129, 130], Vl. Pâslaru – structurarea principiilor estetice în constitutive, regulative, ale receptării; definirea și structurarea valorilor literar-artistice [86];

- *psihologică*: I. Negură – valori ale referențialului cadrului didactic [75];

- *pedagogică*: definirea valorilor educației – Vl. Pâslaru [87]; valorile naționale și educația – B. Șerbănescu [124], Vl. Pâslaru [94]; definirea valorilor curriculumului școlar (de bază, universitar, disciplinar) – Vl. Pâslaru [25, 26, 93]; sistemul de valori al curriculumului psihopedagogic universitar de bază – I. Negură, L. Papuc și Vl. Pâslaru [75]; definirea, clasificarea și explorarea pedagogică a valorilor/valorilor educației interculturale – C. Cucuș [23], R. Burdujan [10]; definirea și structurarea valorilor ELA (epistemologice, teleologice, conținutale, metodologice), stabilirea sistemului de valori literar-artistice ale elevilor, epistemologia educației axiologice, manifestările valorilor atitudinale [26, 86, 87, 88, 93, 94] – Vl. Pâslaru; abordarea sociologică a raportului național-universal în educația axiologică a elevilor – A. Fekete [40]; sociologia percepției valorilor literar-artistice românești de către elevii alofoni din R. Moldova – S. Posternac [98].

Abordarea pedagogică a valorilor în spațiul educațional și cel academic românesc este similară abordărilor din alte spații educaționale, occidental și sovietic/rusesc, efortul autorilor centrându-se pe interpretarea conceptului de valoare ca unitate de conținut educațional și pe explorarea valorilor în variate condiții educativ-didactice.

VI. Pâslaru depășește acest stereotip, viziunea sa asupra valorilor educației incluzând toate lucrurile și ființele semnificative educaționale, inclusiv principiile educației, curriculumul școlar și componentele sale – teleologică, conținutală și metodologică. Viziunea sa este explicit întemeiată epistemologic pe *raportul subiect-obiect* în cunoaștere și pe *tipurile de cunoaștere* umană – mitic-religioasă, empirică, artistic-estetică și științifică [83, 85, 87].

Originalitatea viziunii lui VI. Pâslaru asupra axiologiei educației este reprezentată mai ales de prima încercare, pe plan național și mondial, de a defini atitudinile ca valori definitorii ale educației: a actualizat principiul orientării pozitive a educației, pe care, în premieră, îl avansează la rang de principiu general al educației [96, 98]; a sistematizat și a definit șase tipuri de manifestări ale atitudinilor în sferele dezirabilului, afectivă, volitivă, evaluativă, conceptuală și comportamentală [87].

Printre interpretările originale ale valorilor deja consacrate ale educației se numără și conceptul lui VI. Pâslaru, care reprezintă neîndoiește o contribuție esențială la conceptualizarea educației pentru toleranță și care definește toleranța drept conștientizare a propriei identități: suntem toleranți față de cel din alteritate, afirmă VI. Pâslaru, în măsura în care suntem conștienți de propria noastră valoare [91, 270].

O contribuție esențială în științele educației a realizat VI. Pâslaru prin a sa teorie a educației literar-artistice [86], una din constituentele căreia este atribuirea științific fundamentată a calității de valori tuturor fenomenelor operei literare, atât celor care alcătuiesc mesajul/conținutul ei, cât și celor care reprezintă limbajul/forma operei, precum și celor care se referă la receptarea operei literare de către cititor.

Demersurile sale în domeniu culminează într-o structură originală a axiologiei educației, care, pe lângă valoarea teoretică comparabilă cu cea a înaintașilor T. Vianu, P. Andrei, P. Iluț, B. Șerbănescu ș.a., are și o incontestabilă valoare aplicativă, ea oferind cadrelor didactice, școlare și universitare, un model general de educație axiologică în cadrul fiecărei componente curriculare și la fiecare treaptă de școlaritate [25, 26, 34, 47, 87-89, 93].

Ultima în timp și cea mai valoroasă cercetare consacrată valorilor și educației axiologice în spațiul educațional românesc este studiul colectiv *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*, Chișinău, 2011 [87].

În afară de compartimentul realizat de Vl. Pâslaru, la ideile căruia ne-am referit mai sus și care deschide lucrarea cu primul capitol – *Abordarea epistemică a educației axiologice*, autorii studiului exegează asupra perspectivelor de abordare a educației în schimbare (M. Hadîrcă, A. Afanas, V. Chicu, V. Volcov), noilor educații ca valori ale axiologiei moderne (N. Silistraru, Sn. Cojocaru, I. Crețu, V. Clichici, I. Grigor), educației permanente ca factor al schimbării (T. Callo).

M. Hadîrcă face o radiografie a învățământului din perspectivă axiologică, răspunzând la întrebările *Care sunt valorile sistemului educațional actual, Cum sunt ele stabilite, Cine le emite, Ce tipuri de valori sunt promovate astăzi în școală, unde se regăsesc aceste valori și cât de cunoscute sunt ele la nivelul practicii școlare* etc. [ibid., p. 24]. Generalizat, răspunsul la aceste întrebări este dat de autoare prin formularea unei probleme științifice: În ce măsură educația, proiectată bine la nivel conceptual, îl și pregătește, la modul practic, pe elev pentru cunoașterea și înțelegerea valorilor, alegerea liberă, interiorizarea și convertirea acestora în atitudini și comportamente dezirabile pentru omul trăitor în societatea de astăzi? [Ibid., p. 26], în care se înscrie și cercetarea noastră, care-și propune dezvoltarea unui sistem de valori literar-artistice studenților prin studiul operelor literare în limba străină. Concluzia dezarmantă a autoarei – ”*educația pentru și prin valori, ca principiu călăuzitor, deocamdată nu funcționează*” (în învățământul din R. Moldova. – N.P.) [Ibid., p. 29], este urmată de o recomandare făcută în baza principiilor lui V. de Landsheere de valorizare a personalității, obiectivelor axiologizării procesului educațional ale lui M. Minder și a triplei perspective de eficientizare a acțiunilor educative a lui S. Cristea. Or, aportul M. Hadîrcă la conceptualizarea educației axiologice în învățământul din R. Moldova constă nu atât în referențialul propus, cât, mai ales, în analiza praxiologiei educației axiologice, iar în teorie – de marcarea unor concepte importante de educație axiologică pe plan mondial și național, avansate de V. de Landsheere, M. Minder, S. Cristea, C. Cucuș, Vl. Pâslaru.

Studiul lui N. Silistraru din lucrarea examinată, *Educația pentru identitate etnică* [94, p.75-90] este semnificativ cercetării noastre prin exemplul de discriminare a elementelor culturii (universale) de cele ale culturii etnice (p. 89).

Capitolul 4 al lucrării, *Educația permanentă ca factor al schimbării*, redactat de T. Callo [87, p. 133-162], se deschide interesului nostru științific prin sistemul de valori prescrise profesorului (p.159), care ne-au ghidat cu deosebire în conceptualizarea și desfășurarea experimentului pedagogic.

Valorile literar-artistice. *Între social și textual.* Unul dintre cei mai importanți cercetători ai perspectivei social-textuale în pedagogia lecturii literare este V. Jouve. El asociază foarte convingător abordarea semiotică a textelor cu diferite *teorii ale lecturii*; el distinge, pe de o parte, relațiile dintre valorile și instituțiile literare și, pe de alta, „relațiile dintre valori și textualitate”: el separă abordarea *genetică* (*De unde vin valorile pe care le găsim în text?*) de abordarea *semiotică* (*Prin care procedee*

textul face ca valorile la care pretinde să fie sensibilizate?), această discriminare servindu-i pentru a insista asupra interacțiunii *text-cititor* [184, p. 10]. Valoarea lucrării lui V. Jouve constă în reconsiderarea problemei valorilor textelor literare, în teoretizarea *metodei judecării efectului-valoare al textului*, care reclamă formarea-dezvoltarea-aplicarea capacității de a mobiliza conținuturile ideologice, a le ordona și a programa interpretarea lor – acțiuni care se înscriu, conform concepției cercetării noastre și în axiologia cititorului.

Efectuând o *analiză semiotică a valorilor*, V. Jouve distinge două moduri de a afișa valorile: a se referi la valorile existente sau a propune valori originale sau problematice. În primul caz, evaluarea constă în „acțiunea de a stabili legături între o acțiune și o normă extratextuală” [ibid., p. 19], unde intervin patru vectori de evaluare – *privirea, limbajul, lucrul și etica*, și care implementează patru tipuri de cunoștințe: *le savoir-voir, le savoir-dire, le savoir-faire și le savoir-vivre*. Ideile și comportamentele personajelor sunt, în interiorul ficțiunii, obiect de interes sau dorință: anume astfel acestea devin vectori de valori.

V. Jouve distinge, în studiul asupra *efectului-ideologie*, două puncte: locul *punctelor-valori*: cine apără pe cine și când?, și *ierarhizarea* care se desprinde din ansamblu, adică „valoarea valorilor” [ibid., p. 34]. El studiază multiplele situații unde valorile intervin la nivel local într-o ficțiune: cuvintele, gândurile și acțiunile personajelor; modul în care un text, în globalitatea sa, capătă un sens ideologic, la nivel discursiv, narativ și programatic.

Punctele-valori sau manifestarea valorilor la nivel local [ibid., p. 35], evidențiază trei planuri diferite: *semantic, sintactic și pragmatic* (modul în care personajele încercă să influențeze pe alții și, prin urmare, își dezvăluie valorile lor prin alegerea locutorilor și strategiilor aplicate, TLA progresând pe două moduri de organizare (*parataxă – hipotaxă*) și urmând o logică narativă sau o logică argumentativă, incluzând *logo-ul* (utilizarea unor procedee demonstrative: definirea, antiteza, paradoxul, analogia), *patosul* (valorizarea afectivității și a funcției emotive a discursului) și *etosul* (oferirea unei imagini „de încredere” în sine, în scopul de a inspira încredere ascultătorilor săi) [ibid., p. 61], o serie de universuri de valori, compuse ca o secvență din patru faze (*manipularea, competența, performanța și sancțiunea*), menționând pentru manipulare elementele care schițează „portretul intențional” al unui personaj (*motivul, mobilul, statutul, rolul său*), pentru competență – faza de achiziție de către subiect a *poate face-lui* (*pouvoir-faire*) și a lui *a ști să facă* (*savoir-faire*) [ibid., p. 76], pentru areciere – posibilitatea de a compara valorile realizate cu cele definite în faza manipulării, „pentru a vedea cum și de către cine este judecată acțiunea subiectului-operator” [ibid., p. 83].

Partea finală și principală a lucrării lui V. Jouve este consacrată studiului „valorii valorilor” – a modului în care aceste puncte-valori alcătuiesc global un sistem în text, sunt ordonate,

ierarhizate pentru a contribui la conferirea de sens întregului text, pe trei niveluri: nivelul discursiv sau punctul de vedere al autorității enunțiative – autor, personaj-narator (responsabil de întregul text), structura generală a istorioarei povestite (care întotdeauna are sens prin ea însăși) și indicii lecturii (deduse din text) [ibid., p. 89].

Nivelul *discursiv* este reprezentat de noțiunea de *autor implicit*, mai ales în cazul ficțiunilor narate la persoana I și a III, sugerând că este necesară referința la enunțiator pentru a interpreta semnificația istoriei/poveștii, căci enunțiatorul este „reprezentantul, un *supersistem* ideologic care ierarhizează sistemele parțiale reprezentate de actori” [ibid., p. 92].

Funcția ideologică naratorul o exercită prin utilizarea de maxime și raționamente atemporale. Dar el are și o *funcție de guvernare*, căci se exprimă pe sine ca arhitect al povestirii prin elemente redundante [ibid., p. 94], de aceea, legat de funcția de guvernare, autorul atribuie naratorului *funcția modalizantă*, constructoare a dimensiunii antropologice a operei literare.

Caracterul discursiv al TLA este complementat de *comentariile autorizate*, valoare atribuită personajelor: evaluări explicite, portrete, punerea în scenă a unui al treilea ochi etc.

Nivelul *narativ* este definit de V. Jouve cu trimitere la S. Suleiman: fiecare povestire de ficțiune are aceleași efecte de persuasiune prin inducție ca și *exemplum*, căci „există o coeziune suprastructurală a romanului, o organizație de secvențe și evenimente care are sens în sine. Structura povestirii este întotdeauna *formă-sens* <...>. Contradicția ce se află la originea crizei, odată ce este depășită, permite sistemului a experimenta, sau chiar a consolida coeziunea sa” [216, p.113-114].

Sesizarea sintetică a ansamblului opțiunilor alese de personaje se face prin aplicarea *pătratului veridicității* sau *pătratul semiotic* (elaborat de lingvistul lituanian Algirdas Greimas) [174], urmărind cele patru seme: *umilirea*, *puterea*, *neputința* și *elevarea*, precum și ținându-se cont de cazurile de bruijă axiologic (numite *polifonie*): tăcerea naratorului, bruijajul intrigii, ambiguități în enunțare și ironia.

Indicii lecturii sunt numiți de V. Jouve *nivelul programatic* al producerii sensului: „modul în care o operă își programează propria lectură: schițând figura unui *naratar*, oferind indicații privind modul în care ea vrea să fie citită, sau reglementând raportul cititorului față de ficțiune” [185, p. 124].

Includerea în text a figurii naratorului fiind stabilită de G. Prince [199], V. Jouve se axează pe studiul direcțiilor/*indicațiilor de lectură*: *paratextul*, *incipitul*, *rolurile tematice*, precum și *intertextualitatea* și *metatextualitatea*, pentru care el se bazează pe o *tipologie a modurilor de lectură* – V. Jouve fiind și autorul unei sinteze a teoriilor lecturii [185]. Această abordare antrenează o analiză minuțioasă a modurilor de coordonare a unor variate puncte de vedere asupra personajelor (prin compensare, contrast, eșalonare și succesiune).

O valoare deosebit de importantă a lucrării lui V. Jouve este dată de ultimul capitol, *Reglementarea raportului cu ficțiunea*, în care este abordată distincția dintre *lectura participativă* [J.-L. Dufays, 166] sau *lectura extensivă* [B. Gervais, 174] și *lectura obiectivantă* sau *lectura intensivă*.

Lectura participativă sau extensivă privilegiază iluzia referențială: cititorul „caută să surprindă ceea ce este reprezentabil în text” [V. Jouve, 185, p. 144], deci ea se bazează pe prezența unei intrigi lineare și progresive, a unor personaje credibile, a unui cadru spațio-temporal ușor de identificat, pe utilizarea de *script*-uri (cunoștințe prestabilite), dar, de asemenea, și pe *fantezii originale*, care favorizează participarea cititorului.

Lectura intensivă sau obiectivantă, dimpotrivă, favorizează toate procedeele care pun în evidență enunțarea, rupând/distrugând astfel „efectul-ficțiunii” (accent pus pe poeticitate, păcat, originalitate sau polisemie).

De la normă la morală. Cercetând aspectul ideologic al TLA, V. Jouve arată că valorile nu țin doar de filosofie, de istoria ideilor sau de sociologie; ele pot fi, de asemenea, obiectul unei teorii semiotice riguroase, deoarece acestea reprezintă o parte semnificativă a elaborării semnificației oricărui text literar. În plus, problema valorilor este direct legată de cea a *valorii literare*, deoarece inscripția de ideologic devine unul dintre modurile de evaluare a literarității operelor, adică a modului lor de compunere. Contribuția reflecției teoretice a lui V. Jouve este, din acest punct de vedere, incontestabilă.

Totuși *Poétique des valeurs* se bazează pe postulatul unei stricte restricții privind valorile înscrise în text, adică privind normele – în care se încadrează, de altfel, majoritatea cercetărilor literari din spațiul ex-sovietic, asociați pe dimensiunea conceptului monologal de literatură [Cf.: Al. Burlacu, 11], care concept însă, trebuie menționat, nu este dăunător ELA, dimpotrivă, el reprezentând una din cele două perspective inerente abordării TLA: monologală și interactivă, sau hermeneutică.

Cadrelor acestui tip de analiză sunt foarte clar delimitate de Ph. Hamon: o ideologie poate fi considerată o ierarhie a nivelurilor de mediere (instrumentul, limbajul, semnificația corporală...), care ierarhie „definește subiecți-actanți fiefixați în *axiologii* (scări, liste și sisteme de valori), fie angajați în *praxiologii* (ansamblul mijloacelor orientate spre finalități), și dotate de o competență de evaluare veritabilă” [175, p. 219-220], deoarece „orice romancier este un enciclopedist al domeniului normativ; relația cu normele, *savoir-vivre* (în sensul larg al termenului), împreună cu aparatul de norme, principii, maniere, sancțiuni, evaluări și scheme mai mult sau mai puțin codificate, fie că sunt prohibitive, prescriptive sau permissive, constituie materialul și subiectul principal al oricărui roman” [ibid.].

Aici însă se manifestă și principala limită a lucrării: proiectarea asupra TLA a valorilor social-istorice și biografice, care, de regulă, sunt cunoscute a priori lecturii. V. Jouve ține cont

perfect de această limită, precizând, că nu e vorba de a aduce orice text la un „mesaj” clar și coerent, ci de a arăta *cum un text devine purtător de valori* (evid.n. – N.P.), fie și contradictorii. Degajarea circuitelor textuale a transmiterii valorilor nu este decât prima etapă a analizei. *De unde vin valorile transmise? Pe cine vizează ele și cu ce scop?* – sunt întrebări la care numai un studiu în afara textului ar putea oferi răspunsuri [185, p. 163-164].

Cele două întrebări formulate de V. Jouve deschid un domeniu de cercetare extrem de vast: ansamblul *valorilor extratextuale*. Deși întrebările lui V. Jouve marchează un domeniu amplu și complex, câteva elemente de răspuns la ele pot fi oferite.

Posibilele răspunsuri ar trebui să pornească de la niște repere sociologice, care au deja formulate de un șir de autori (J. Dubois, C. Duchet, P.V. Zima, P. Bourdieu). Autorul însă consideră că acestea creează un cadru metodologic prea îngust și străin operei literare, deoarece abordarea sociologică nu ia în calcul decât dimensiunea normativă a TLA. Or, problema valorilor necesită o reflecție metasociologică și chiar metaliterară.

La întrebarea *De unde vin valorile astfel transmise?*, V. Jouve demonstrează printr-o amplă exegeză, *valorile TLA nu țin de ideologie ci de moralitate, adică de principiile pe care le implică individul în relația cu sinele și cu alții, de valorile unice, proprii pentru o existență și înscrise într-o lucrare dată* (evid.n. – N.P.).

Astfel constatăm și poziții diferite la V. Jouve și M. Jarrety: la propunerile teoretice ale celui dintâi răspund lecturile foarte specifice ale celui de-al doilea, valoarea literară a operei măsurându-se în capacitatea sa de a transmite o experiență etică și morală specifică, conceptul făcând parte și din teoria lui H.R. Jauss [54, 55] și convertit în teoria ELA a lui Vl. Pâslaru.

Factorii extraliterari, care acționează asupra scriitorului – istoria culturală, națională și universală, îl determină, în măsură mai mare sau mai mică, să realizeze un transfer de valori istorice, sociale, personale în operă, diminuându-i acesteia capacitatea înscrisă de a prezenta valori literare/de a se prezenta pe sine ca valoare literară. Astfel socializată, menționează V. Jouve, redusă practic total de către istoria culturală și politică, prezența autorului în lume este parțial dezlegată de valorile pe care cărțile sale le promovează în mod special, și din care nu erau reținute, în cel mai bun caz, decât principii abstracte, adică separate totodată de experiența proprie în baza căreia au fost construite și de forma care le dă forță [185, p. 5].

Valoarea, prin urmare, este considerată ca atare atunci când aceasta devine parte a unei intenționalități și când oferă acces la un proiect existențial unic; ea nu mai depinde de normele colective, ci de unicitatea/singularitatea alegerilor unui scriitor astfel precum ele sunt construite de-a lungul operei sale literare. Dificultatea moraliștilor deci constă în contradicția dintre tendința firească de a prezenta și promova valori morale impuse social-cultural și nevoia de a

construi o entitate artistică originală, care, prin sine, adică reprezentând anumite valori literare și estetice, să reprezinte concomitent și morala cerută social.

Epistemic, contradicția ia forma opoziției dintre *Subiectul cunoscător* (deci și creator) și *evoluția unei societăți* contestate (de către același subiect). Apare însă întrebarea cu privire la posibilitatea creării în aceste condiții a unei valori acceptabile individual și social, la care scriitorii, în funcție de propria viziune asupra lumii, constituită din atitudinile lor față de lumea cea descrisă-narată și lumea cea creată prin opera literară, de epoca istorică în care trăiesc și de școala/curentul literar la care aleg să adere/să nu adere, oferă răspunsuri, deși personale, social valabile. În acest travaliu moralitatea este obligatoriu prescrisă de anumite principii și legi, ilustrate, de ex., de discursul lui Camus la Stockholm (*Artistul se construiește în acest tur-retur perpetuu de la el spre alții, la jumătate de drum de frumusețea de care el nu se poate lipsi și de comunitatea de la care el nu se poate rupe*), de armonia cu lumea sensibilă la Camus și Char sau de mărturisirea lui Cioran despre dragostea sa de viață, contrazisă de opera sa [185, p. 8].

Una dintre problemele cele mai frecvente din literatură, cea a *intenționalității*, este abordată de M. Jarrety în lucrarea *La Morale dans l'écriture* [182], în care, deși în Franța predomină o abordare sociologică a TLA, autorul preferă analiza valorilor ca proces global și legăturile dintre valori (etica) și valoare (estetică).

Cea mai reprezentativă axiologie literară din spațiul anglo-saxon din zilele noastre o oferă studiul lui Wayne C. Booth *The Compagny we keep. An Ethics of Fiction* [232], care marchează revenirea în acest spațiu a unor probleme nedorite până la el.

Orice analiză, decretează Booth, se bazează pe următoarea axiomă: nu există nici o posibilă neutralitate etică: fiecare are opinia sa cu privire la relația dintre artă și etică, cu privire la ceea ce este arta sau ce ar trebui să fie, și pentru ca această opinie să fie explicită sau implicită, Booth consideră că este mai bine să cădem de acord asupra implicitelor etice și estetice care subînțeleg evaluările noastre. Or, critica literară, statuează W.C. Booth, se bazează pe *judecăți de valoare*, care ar trebui să fie examinate ca atare.

Bazându-se pe concepția lui R. Barthes [148-150], pe care o avansează la nivel de simbol, W.C. Booth pune în discuție eliminarea problemei criticii valorilor impuse de formalism, argumentând că „*literatura bună, în general, este ceva la fel de vital pentru viața studenților precum este și pentru noi*” [232, p. 4], prin „literatură bună” autorul înțelegând orice apreciere pozitivă a acesteia, cititorul/criticul/cercetătorul urmând să decidă cărui tip de abordare să se asocieze. „Critica etică, precizează W.C.Booth, încearcă să descrie întâlnirile etosului naratorilor cu cel al cititorului sau ascultătorului” [ibid., p. 8].

În sprijinul conceptului de critică etică, autorul se întreabă *De ce critica etică a ajuns vremuri grele?* și prezintă unele motive ale acestei situații: judecata morală ar putea duce la cenzură; nu putem judeca decât pornind de la fapte, nu de la *valori care țin de opinie*; cunoștințele ar necesita dovezi că nu pot fi seduse de acest tip de critică; valorile s-ar contrazice reciproc și ar conduce la aporii... (evid.n. – N.P.).

Importanța problemei este argumentată de W.C. Booth cu trimitere la gânditori precum W. Schapp sau P. Ricoeur, care acceptă că povestirile (narațiunea) sunt în orice moment parte a vieții noastre și în numeroasele povestiri în care suntem „prinși” (W. Schapp), judecățile etice joacă pe deplin, căci „cultura noastră pare a fi cel mai narativ centrată din toate timpurile. <...> etica narativă este inerent un subiect universal: la început, și de atunci încolo, a fost povestea, și în mare parte, anume în poveste au fost create ființele umane și acum continuă să se recreeze/creeze din nou” [ibid., p. 39].

W.C. Booth, la fel ca și colegii săi de meserie – J.-L. Dufays, B. Gervais, Ph. Hamon, M. Jarrety, J.-L. Jeannelle, V. Jouve ș.a., confirmă caracterul subiectiv-obiectiv al lecturii (*percepției-comprehențiunii-comentării-interpretării*), menționând că „nimeni nu citește conformându-se imperativului „openness” (deschidere), care domină în critica contemporană: fiecare din noi se supune aderărilor epistemologice, ideologice sau metafizice care *sunt ale sale*, deci *orice evaluare depinde de cititor* și este, prin urmare, *subiectivă, relativă*; judecățile țin de convențiile sociale, valoarea și valorile unui text sunt conferite de către instituții” [ibid.]. (evid.n. – N.P.).

Constatăm astfel că toți cei trei autori evită moralismul, refuză abstractizarea unei poziții care se va aplica tuturor în favoarea căutării unei forme de autenticitate. Importanța fiecărui autor examinat în economia generală a teoriei lecturii este evidentă, și nici una dintre cele trei abordări ale lecturii nu o invalidează pe cealaltă; nici uneia nu i se poate reproșa că ar fi incompletă: reducerea la un anumit domeniu sau o metodă specifică de analiză apare, dimpotrivă, ca o garanție a unei rigori intelectuale mai mari, și pune chestiunea cu privire la explorarea domeniului în care se suprapune problema valorii și a valorilor, a eticii și a esteticii, pornind de la metode de analiză literară preponderent semiotică și istorică, precum și aplicând metode de analiză filosofică.

Pentru Franța însă, susține J.-L. Jeannelle, se menține problema complexă a avansării postmoderne de la critica etică și sociologistă la critica bazată pe paradigma valorii, care este cu siguranță paradigma dominantă de mai mulți ani în țările vorbitoare de limbă engleză.

Secolul XX este marcat de *abordarea hermeneutică* a valorilor, respectiv, a literaturii și artelor și a educației artistic-estetice și literar-artistice.

Chr. Gérard (Universitatea Tübingen¹, Germania), tratând despre *hermeneutica valorilor*, face o caracteristică definitorie a valorilor: acestea nu se constituie altfel decât *prin participarea nemijlocită a individului* [171] – avem deci încă o exegeză în favoarea caracterului subiectiv-

obiectiv al valorilor literare, expresionată, conform lui L. Lavelle, de o atitudine responsabilă față de lucruri și ființe [189]. O definiție asemănătoare, dar mai pertinentă epistemic, a oferit în 1998 Vl. Pâslaru: *valorile apar ca rezultat al raportării individului la lucrurile și ființele cunoscute apropiat* [92]. Cu privire la valoarea textelor, Chr. Gérard apreciază că această chestiune trimite la o alta, la cea cu privire la caracteristicile valorii și ale evaluării textelor literare, iar evaluarea TLA – la definiția TLA: o arie epistemică ce depășește referențialul textului propriu-zis, răspândindu-se nu numai asupra unor probleme generale ale artelor și științelor textului, dar și asupra unor probleme ce depășesc cu mult domeniul strict al textului, fapt datorat în primul rând potențialului nelimitat al valorii, pe care autorul o definește cu un citat din Lavelle: „Putem spune că cuvântul *valoare* este aplicat pretutindeni unde ne confruntăm cu o ruptură a indiferenței sau egalității între lucruri, pretutindeni unde una dintre ele trebuie să fie pusă în fața alteia sau deasupra alteia, pretutindeni unde aceasta se dovedește a fi superioară alteia și merită să fie preferată în locul alteia <...>. Noi o putem găsi în opoziția naturală pe care o stabilim între important și accesoriu, principal și secundar, semnificativ și nesemnificativ, esențial și accidental, justificabil și nejustificabil” [189, p. 3], caracteristici însumate mai târziu de definiția lui Vl. Pâslaru a valorilor ca *lucruri și ființe semnificative individului-grupului-comunității* [cf.: 87, 91].

Valorile sunt *pretutindeni*, statuează autorul, deoarece atribuirea valorilor (morale, estetice, intelectuale, pragmatice etc.) se impune atât prin universalitatea sa (ca o dimensiune fundamentală a activității noastre perceptual-interpretative), cât și prin transversalitatea sa.

Evaluarea este *permanentă* pentru individ: *ea însoțește nu numai toate raporturile posibile față de lume, dar și fiecare moment al constituirii sensului*. Aceasta înseamnă că, pe de o parte, ea precede înțelegerea/comprehensiunea, în intuiție; pe de altă parte, evaluarea urmează după interpretare, în argumentare. Evaluarea este deci o chestiune constitutivă pentru retorică, cât și pentru hermeneutică (teoria interpretării).

Evaluarea este *relativă*. Universalitatea, generalitatea și permanența caracterizează atribuirea valorilor. Totuși, chiar dacă este o constantă a judecății (estetice, de ex.), evaluarea este definită prin relativitatea sa, deoarece este mereu dependentă de anumite condiții socio-istorice (de ex., departe de a fi atemporală, noțiunea de frumos s-a transformat de-a lungul secolelor) și singularități individuale (valorile individuale ale unei persoane – de ex., ceea ce el crede la un moment dat că este adevărat, frumos sau bun – variază și se schimbă de-a lungul vieții sale).

Conform definiției lui L. Lavelle, orice valoare presupune existența unui diferențial: important și accesoriu, principal și secundar etc. Mai exact, sesizarea valorii presupune existența a doi poli, unul pozitiv și altul negativ (util - dăunător, adevărat - fals, frumos - urât, bun - rău etc.), între care nu există un continuum gradat, ci, mai degrabă, o „ruptură” de ordin calitativ: „...opozitia dintre cei doi

poli ai valorii are un caracter eminent calitativ și nu implică o scară continuă, ca în cazul gradelor ce indică temperatura, dar o ruptură și o schimbare de sens <...> care face ca fiecare contrar să-l excludă și să-l înlăture pe celălalt, în loc de a exprima creșterea sau scăderea, ceea ce ar fi absurd” [L. Lavelle, 189, p. 233]. Această opoziție însă este privată, trecerea de la un pol la celălalt fiind determinată de variați factori – afirmativi, de întărire sau de respingere a operei la care se raportează receptorul, astfel încât, într-o cultură și pentru o comunitate dată, orice evaluare orientează viitorul obiectului său în prezentul unei interpretări.

Fie că este examinată filosofic sau empiric, valoarea, consideră autorul, se conjugă în mod necesar la plural. Clasificarea (sau tipologia) valorilor reprezintă deci această activitate de conceptualizare, care are ca scop nu numai să recunoască și să definească diferitele tipuri de valori utilizate în sfera socială, dar, de asemenea, să stabilească diferite raporturi care organizează anumite tipuri de valori. Deoarece oferă cunoștințe de bază complementare pentru definiția valorii, munca de clasificare este de mare importanță pentru axiologie, în general, și pentru studiul axiologic al textelor, în particular.

O cale sigură de definire-conceptualizare și de structurare aplicativă a valorilor literar-artistice este, ca și în majoritatea fenomenelor din domeniul umanistic, cea de la general la particular. E și calea aleasă de Chr. Gérard, care presupune și o clasificare a valorilor. Autorul și-a definit drept repere de clasificare câteva concepte filosofice, aparținând lui Rickert (1913), Polin (1944) și Lavelle (1955), fără să le antreneze și pe cele ale lui Dufays (1994, 2000) și Heydebrand/Winko (1996), pentru care textul devenise centrul lor de interes, deci clasificările lor au un grad mai mic de generalitate.

În pofida arbitrarului relativ al acestei selectări, compararea acestor clasificări a dus la câteva concluzii interesante (*Tabelul 1.1*).

Tabelul 1.1. Clasificarea valorilor pe criterii filosofice

Schema (tipurilor de valori)		
Non-structurate	Structurate	
Tipul 1: Polin, Dufays	Fără subordonare Tipul 2: Rickert, Heydebrand	Cu subordonare Tipul 3: Lavelle

În primul rând, există cel puțin trei moduri de a răspunde provocărilor clasificării.

Tipul 1 oferă o reprezentare axiologică relativ simplă, cu aranjamente puțin sau deloc structurate: valorile se succed sub forma unei liste mai mult sau mai puțin ordonate; *Tipul 2* stabilește numitori comuni, iar *Tipul 3* – o ierarhie.

Există relații semnificative între diferite tipuri de valori. L. Lavelle propune un aranjament ierarhic, care indică modul în care unele valori sunt susceptibile să le determine pe altele.

Valorile economice, de ex., implică de obicei valori afective (plăcere/durere), iar M. Scheler afirmă despre existența unei relații necesare între etică și estetică [210].

Evidențierea acestor relații ne ajută să înțelegem, în parte, de ce actul de evaluare nu este de multe ori „monoton/monocord”, dar tinde să acționeze în diverse planuri, să combine diferite puncte/unghiuri de observare. Astfel, faptul că aceeași evaluare poate fi plurală ține cu siguranță de natura obiectului semiotic, cât și de motivele și motivațiile unei persoane, dar și de posibilitățile generale care-i sunt acestuia oferite de a „trece” de la un tip de evaluare la altul. În acest sens, putem afirma că orice „sistem de valori” stabilește nu numai combinații de valori, dar, de asemenea, și niște parcursuri de evaluare pe care le împrumută individul pentru a-și exprima relația sa axiologică față de obiectul atenției sale.

Dintre tipurile de valori organizate de fiecare dintre aceste clasificări, doar trei formează un consens – *valorile estetice-emoționale/afective*, *valorile etice-morale* și *valorile „veridictorii”*, care sunt deduse din conținutul/mesajul textelor.

Un al doilea cerc de valori este reprezentat de o clasificare a valorilor ce corespund principalelor activități umane: *valori juridice*, *valori economice* și *valori religioase-sacre*.

Acest cerc dublu de valori generale, menționează Chr. Gérard, nu este însă suficient elucidării chestiunii valorii textelor literare sub aspectul clasificării, fapt demonstrat, de ex., de clasificarea lui Dufays:

1. *Valoarea lingvistică* (a TLA. – N.P.) ridică întrebarea dacă textul respectă regulile/normele limbii – de ortografie, morfosintaxă, relevanță lexicală și coerență textuală.

2. *Valoarea estetică* a TLA (sau frumusețea) se referă la calitățile stilistice și/sau retorice ale TLA, la poeticitatea sa, la lucrul cu forma, care are evident o natură diferită, fie că se referă la estetica clasică (bazată pe armonie și echilibru) sau la cea modernă (bazată pe asimetrie și rupturi).

3. *Valoarea de referință/referențială* a TLA (sau adevărul) permite a aprecia realismul textului, conformitatea sa cu ceea ce noi considerăm ca adevăr – care diferă în mod evident, dacă textul apare ca o mărturie sau ca ficțiune.

4. *Valoarea etică* (sau bunătatea) ne pune să ne întrebăm dacă TLA preconizează într-un mod sau altul modele de comportament compatibile/conforme cu ideea pe care o avem despre binele moral sau, dimpotrivă, dacă el preconizează transgresiunea lor.

5. *Valoarea semnificativă* (sau polisemia) permite să ne întrebăm dacă textul este clar sau unificat, sau, dimpotrivă, bogat, dens, complex și multiplu.

6. *Valoarea informativă* (sau noutatea) permite să ne întrebăm dacă textul – atât în planul formei, cât și al conținutului – este inovator, original sau subversiv, sau cel puțin bogat în informații, sau invers, dacă respectă cunoștințele sau canoanele cunoscute.

7. În fine, *valoarea psihoafectivă* (sau emoția) pune întrebarea cu privire la emotivitatea textului, la capacitatea acestuia de a mobiliza o mulțime de trăiri și a provoca prin ele o proiecție asupra identității lectorului sau, dimpotrivă, să arate un lector neutru, impassibil, distant [Dufays, 167, p. 282].

Caracteristicile date de punctele 2, 3, 4 și 7 se referă la valorile generale bine cunoscute ale clasificării (estetice, veridice, etice și „psihoafective”). Fiecare punct este dezvoltat de un comentariu cu caracter practic (*permite a*), fapt care indică că o astfel de valoare servește (*Dar cui? Din ce punct de vedere?*) pentru a interoga textele sub diferite aspecte. Această clasificare, în care valorile generale ale filosofiei par să se particularizeze în contact cu obiectul semiotic, *textul* prezintă o abordare „regională” și nu generală a axiologiei [ibid.].

În concluzie. Valoarea/valoarea literar-artistică sunt definite de către specialiștii occidentali în domeniul lecturii din câteva perspective, fiecare descoperind un factor de definire, dedus din natura participanților la lectură: a autorului TLA, a textului literar, a cititorului concret/cititorului virtual, asupra cărora se suprapune experiența socială în domeniu, demersurile sociale etice, politice, ideologice, precum și dogmele și sistemele filosofice, artistice, teoretico-literare etc.

Perspectiva pedagogică în definirea valorii/valorii literar-artistice în lucrările examinate este minimă sau lipsește. Or, complementar axiologiei filosofice, este esențial a concepe/dezvolta o regionalizare a axiologiei care să aibă ca fundament practic capacitatea evaluării de a se adapta și a răspunde la specificitatea semiotică a obiectului țintă.

De aici și întrebarea: Care sunt valorile strict textuale ale operei literare (cele ce țin de limbaj)? Răspunsul este, conform lui E. Coșeriu, *valorile ce completează textul, valorile ce proiectează evaluarea limbajului* [20].

1.2. Studiul comparativ al educației axiologice

Pe care valori trebuie să se întemeieze educația axiologică – e întrebarea cu privire la conținuturile educației.

Conform P.R. Schmidt și A.W. Pailliotet [278], chestiunea explorării valorilor literaturii este controversată de-a lungul timpurilor și este circumscrisă predării valorilor prin literatură. Autorii constată că majoritatea controverselor privind valorile și educația axiologică sunt bazate pe presupuneri false și neînțelegeri.

Deci la întrebarea, care anume valori ar trebui predate – religioase, democratice, civice, personale, morale sau universale?, răspunsul nostru este: în funcție de context și de opțiunile conjugate ale factorilor de bază ai educației (familia, societatea, școala, educabilii).

A.R. Seetharam tratează despre conceptul și obiectivele *educației prin valori* și constată o „criză de valori” în societatea indiană [277], care este una tradiționalistă. Or, răspândirea conceptului „criză de

valori”, chiar și în societățile tradiționaliste, demonstrează că acesta a devenit, în mod gratuit, omniprezent în științele umanistice, inclusiv în cele de pedagogie contemporană. Căci o criză de valori ar fi un nonsens, dacă valorile sunt înțelese nu doar ca entități existente în afara subiectului cunoscător ci și, mai ales, drept formațiuni stabile ale persoanei. Oamenii au fost, sunt și vor fi, în primul rând, purtători și autori de valori, o existență *non-valorică* a oamenilor desființându-i ca entități umane.

Multuzitata „criză de valori” ar trebui deci înlocuită cu *reconsiderarea valorilor* sau *redefinirea axiologică* a ființei umane contemporane, proces de cunoaștere și desăvârșire firesc oamenilor, în primul rând educabililor și contextului în care acesta se produce, al educației. Autorul însuși menționează în continuare caracterul general și universal uman al valorilor, ele cuprinzând întreaga ființă umană, pe *dimensiunile sale definitorii: fizică, intelectuală, estetică, religioasă și comportamentală*, avertizând împotriva tratării simpliste a educației axiologice – doar ca formare de comportamente simple, manierate și a unor obiceiuri și virtuți morale și civice, subliniind că educația pentru valori include o componentă esențial cognitivă și că acest lucru nu ar trebui să fie ignorat. Un obiectiv foarte important al Eax, consideră A.R. Seetharam, este capacitatea de a efectua o judecată morală bazată pe raționament sănătos, și că aceasta trebuie să fie cultivată în mod deliberat, căci, deși educabilii trăiesc în cadrul unor grupuri sociale, ei nu preiau în mod automat valorile grupului, fiind sunt constrânși de moștenirea genetică și tentațiile cotidianului [ibid.].

Autorul combate și punctul de vedere conform căruia EAx ar ține, în esență, de educarea emoțională, fără să implice și formarea de abilități cognitive: dezvoltarea morală include atât gândirea morală, cât și comportamentul moral; ea este un tip distinct de gândire, caracterizat prin exercitarea alegerii raționale [ibid.].

Merită menționată și înțelegerea de către autor a noțiunii de *obiectiv educațional*, alias, obiectiv al Eax: formulări explicite privind modul în care *se așteaptă* schimbarea gândirii, sentimentelor și acțiunilor educabililor. Obiectivele sunt determinate de o varietate de factori psihologici, sociologici, epistemologici și au o dimensiune temporală. Obiectivele Eax își au originea în religie și filosofie, istoricește spațiul pentru gândirea morală și capacitatea de decizie morală independentă fiind foarte limitat. În lumea modernă însă acestea sunt tipuri de cereri sociale față de oameni [ibid.]. Evidențierea verbului *se așteaptă* o facem pentru a declara subscrierea la conceptul de competență al lui V. Pâslaru, conform căruia obiectivele educației sunt competențe proiectate iar finalitățile educaționale – competențe formate [34].

Prioritățile de ordin teleologic ale Indiei, marcate de A.R. Seetharam, confirmă unitatea, în mare, a cadrului axiologic al lumii contemporane la nivelul celor două tipuri de cultură: europeană și orientală, oferind temeuri epistemice pentru educația interculturală pe baza oricăror materii, inclusiv prin literatură. Astfel se explică faptul că cititorul european percepe și înțelege adecvat operele

autorilor indieni, iar cititorii indieni – pe cele ale autorilor europeni. Acestui argument servesc și tipurile de valori evidențiate de A.R. Seetharam ca dominante în educația Indiei contemporane: *educația fizică, educația emoțională, dezvoltarea mentală, dezvoltarea estetică și domeniul moral-spiritual*, valorile care trebuie urmărite în domeniul moral-spiritual fiind *sinceritatea, fidelitatea, supunerea față de ceea ce este conceput de a fi mai mare, recunoștința, onestitatea, bunăvoința, generozitatea, bucuria, altruismul, lipsa de egoism, calmul în bucurie și suferință, în onoare și dezonoare, succes și eșec, năzuința de a atinge profunzimea și cele mai înalte culmi ale absolutului și, în final, exprimarea progresivă a acestei urmăriri prin gândire, simțire și acțiune* [277].

Este prima sursă occidentală consultată de noi, care include în sistemul de obiective educaționale și dimensiunea estetică, aceasta, după Vl. Pâslaru [34, p. 66; 269], fiind ignorată, de exemplu, de competențele cheie recomandate de Comisia Europeană pentru Educație (CEE).

Un aspect cu valoare epistemică importantă în definirea obiectivelor educaționale, de asemenea ignorat de către cei mai mulți autori, dar și de CEE, căruia A. Seetharam îi acordă semnificația pe care o merită, este corelarea științifică a valorilor culturii naționale tradiționale și a celor ale civilizației moderne, pedagogia comunitară europeană și cea nord-americană impunând lumii contemporane un sistem de obiective educaționale, atingerea cărora să aducă educabililor doar o distribuție mai echitabilă a beneficiilor aduse de modernizarea socială. În acest proces, menționează autorul indian, valorile culturale tradiționale au avut puțin timp să se adapteze la anumite atribute ale modernizării [277], conceptorii de curriculum confruntându-se cu nevoia de a identifica valorile și trăsăturile de caracter necesar a fi formate educabililor pentru a-și putea găsi locul său în societatea modernă. Or, obiectivele EAx ar trebui să fie astfel elaborate, consideră A. Seetharam, încât curriculumul să recunoască tensiunile care sunt determinate de conflictele dintre tradiție și schimbare. Programul planificat ar trebui să se concentreze asupra dezvoltării unei perspective de valoare critică în elevii noștri, care să le permită să utilizeze competențele moderne pentru binele omenirii, ajutându-i în același timp să-și reînnoiască angajamentul față de valorile tradiționale fundamentale [ibid.].

O altă dimensiune a EAx, în viziunea lui A. Seetharam, este cea *spațială*, prin care este înțeleasă educația națională și patriotică. Autoarea consideră că acest lucru este necesar în scopul integrării și consolidării unei națiuni, mai ales în cazul în care aceasta și-a câștigat libertatea recent sau dacă securitatea ei este amenințată într-o formă. [ibid.], dimensiune deplin actuală și educației în R. Moldova. Educația național-patriotică însă se îi va face conștienți pe educabili cu privire la unitatea lumii contemporane drept comunitate de națiuni interdependente și că supraviețuirea și bunăstarea oamenilor din lume depinde de cooperarea reciprocă, copiii fiind îndemnați să-și dezvolte o viziune asupra lumii și capacitatea de a aprecia contribuțiile aduse la progresul lumii de către diferite culturi, precum și caracterul nociv al conflictelor între țări și popoare [277].

Conform aceluiași autor, obiectivele EAx ar trebui să sintetizeze dimensiunile *cognitivă*, *conativă* (referitoare la comportamentele volitive) și *afectivă*:

pe *dimensiunea cognitivă* educabilii învață să gândească corect;

pe *dimensiunea afectivă* educabilii își formează cultura emoțională, considerată în ultimul timp egală cu sau chiar mai importantă culturii intelectuale [D. Goleman, 251];

pe *dimensiunea comportamentală* educabilii învață activitatea; de menționat, că prima inserție, argumentată teoretic, în structura metodologiei educației a sistemului de activitate a elevilor a fost realizată tot în Rep. Moldova [cf. Vl. Pâslaru ș.a., 93].

Interconexiunea celor trei dimensiuni, notează A. Seetharam, este implicită, dar și necesar a fi cultivată, ea deschizând înțelegerea de către educabili a naturii multidimensionale a întreprinderii EAx. A. Seetharam își sprijină conceptul de EAx pe principiul enunțat mai sus cu privire la unitatea național-universală a culturii, ilustrându-l cu valorile fundamentale ale hindușilor și cu sisteme de valori recomandate pentru educația axiologică de către occidentali (Tom. II, *Anexa I*).

F. Cubukcu (Universitatea Eylul, Turcia) în urma cercetării valorilor a 120 de profesori de limba engleză, pentru a testa modul în care ei abordează *dilemele morale* din TLA pe care le-au studiat la orele de literatură, conchide că școlile nu sunt niște zone lipsite de valori sau neutre axiologic, de angajament social și educațional, deoarece, prin misiunea lor de a forma competențe și a edifica caractere, realizează un obiectiv specific educației axiologice – promovarea *grijii pentru celălalt*, *respectul* și *cooperarea* [237].

El apreciază că educația axiologică este un mod de conceptualizare a educației, EAx plasând căutarea sensului și scopului educației în centrul procesului de învățământ.

Scopul educației, conform autorului, include recunoașterea meritului și integrității tuturor subiecților educației implicați în viața și activitatea școlii, consideră că acestea sunt esențiale creării unei comunități de învățare bazată pe valori care să favorizeze construirea de relații pozitive de calitate în educație.

Privitor la *metodologia educației axiologice* a elevilor și studenților, componenta morală, realizată pe materii literar-artistice în limba engleză, F. Cubukcu consideră, cu trimitere la Rest și colab., că aceasta trebuie să angajeze definirea structurii moralei din patru componente: *sensibilitatea morală*, *motivarea morală*, *judicata morală* și *acțiunea morală*.

Profesorii pot alege să cultive aceste atribute prin metode și procedee/tehnici, precum luarea de perspectivă, povestirile, transmiterea culturală, dilemele morale, luarea deciziilor, învățarea serviciilor, implicarea comunității.

Luarea de perspectivă este o strategie de promovare a altruismului și empatiei și de dezvoltare atât a cunoașterii morale, cât și a afecțiunii (sentimentului) morale. Cadrele didactice

crează oportunități pentru ca educabilii să se pună (imaginativ. – N.P.) în locul altora, pentru a înțelege punctele de vedere și sentimentele celor din alteritate, precum și să anticipeze modul în care comportamentul lor poate avea un impact asupra celor din alteritate.

Povestirea, apreciază F. Cubukcu, cu trimitere la C. Koh, este deosebit de eficientă pentru dezvoltarea convingerilor personale și pentru identificarea și clarificarea valorilor.

Transmiterea culturală este valoroasă mai ales într-o societate pluralistă, deoarece permite cultivarea valorilor culturale dorite de societate. Educabilii sunt încurajați să-și împărtășească practicile și tradițiile lor culturale, promovând în consecință un etos de toleranță și respect. Transmiterea valorilor nu este astfel limitată la un transfer vertical de la o generație la alta în cadrul unei anumite culturi; ea poate apărea, de asemenea, dincolo de/prin mai multe culturi, oferind individului oportunitatea de a experimenta o multitudine de valori.

Judecata morală este recomandată a fi realizată pornind de la teoria lui L. Kohlberg despre raționamentul moral [259]. Prin raționamentul moral (=judecata morală), statuează L. Kohlberg, se caută răspuns la întrebarea *Cum devine omul ființă morală?* Răspunsul său este că acest proces parcurge șase etape, grupate pe trei niveluri de dezvoltare:

Nivelul I: *pre-convențional*, etapele I și II, atunci când individul descrie judecata morală bazându-se pe consecințele fizice care-l afectează pe dânsul, cum ar fi evitarea pedepsei sau urmărirea unei recompense;

Nivelul II: *convențional*, cu etapele III și IV, atunci când accentul raționamentului moral se transformă în ceea ce beneficiază alții și este așteptat și aprobat de aceștia, iar accentul este pus pe aderarea la normele sociale și la legi;

Nivelul III: *post-convențional*, cu etapele V și VI, atunci când raționamentul moral merge dincolo de dictonul autorității, îndreptându-se spre una bazată pe orientarea pe contract social și se adoptă o poziție democratică pentru luarea deciziilor, în scopul de a obține cel mai mult bine pentru majoritate sau pentru societate.

Conform lui L. Brady, educația și învățământul sunt pline de valori [233, p.56-57], fapt menționat la noi de Vl. Pâslaru cu opt ani mai devreme: în 1998 [92], apoi în 2003 [91].

Primul subiect al educației, cadrul didactic, de asemenea este plin de valori. Acestea sunt comunicate educabililor în procesul pedagogic și, conform lui P. Freire [247], sunt reprezentate de valorile personale și cele profesionale. Este important, menționează P. Freire, să nu se confunde valorile personalității cu cele legate de „caracter”, iar valorile personale (*abordabil, fermecător, entuziast, un puternic simț al umorului sau distant, flegmatic* etc. – valori preferate de elevi și studenți la profesorii lor) cu valorile profesionale: *smerenia, afectivitatea sau dragostea* (lovingness), *curajul, toleranța, hotărârea, siguranța, înțelepciunea, bucuria de a trăi* [ibid., p. 42].

De menționat în legătură cu această cerință a lui P. Freire că, cu un an mai devreme, în 1997, în R. Moldova Vl. Pâslaru avansa în primul model național de curriculum disciplinar principiul metodologic al *unității trăsăturilor personale și a celor profesionale* [cf. 93].

F. Cubukcu prezintă patru abordări ale educației prin valori – abordarea trăsăturilor, clarificarea valorilor, dezvoltarea cognitivă, jocul de rol [237], acestea însă sunt generale, nediscriminate pe tipurile de cunoaștere, deci nesemnificative educației prin valori literar-artistice, decât doar în măsura în care răspund principiilor acesteia, precum luarea în considerație a experiențelor de viață și estetice ale educabilului (=receptorului) (H.R. Jauss), examinate însă ca rezultate ale acestor experiențe, manifestate în forma de trăsături și atitudini ale persoanei. Cercetarea însăși a cadrelor didactice de limba engleză de către autor a vizat câteva valori morale (*hotărârea, toleranța, înțelepciunea, curajul*), care, deși sunt legate de personajele literare ale operelor examinate, sunt abordate în context extraliterar. Autorul însă insistă pe o astfel de abordare a valorilor literar-artistice, considerând că profesorii, în aplicarea acestei metode, ar trebui să se concentreze asupra următoarelor obiective:

- să cultive o apreciere de sine a profesorului, inclusiv stima de sine, inițiativă și grija pentru alții;
- să încurajeze o înțelegere a rolului și a relațiilor profesorului în societate, în special cu comunitatea locală și părinții;
- să se concentreze asupra valorii persoanelor și asupra unui angajament de îmbunătățire a acestora;
- să promoveze respectul pentru unicitatea persoanelor;
- să promoveze conștientizarea și responsabilitatea pentru rolul profesorului în „atingerea” vieții elevilor;
- să creeze o pasiune pentru cunoaștere și o apreciere care o astfel de cunoaștere nu este neutră;
- să acorde o importanță sporită relațiilor;
- să dezvolte respectul pentru autonomia individuală a studenților.

Obiectivele date certifică preocuparea autorului pentru dezvoltări ale valorilor literar-artistice (imanente și in actu, ale cititorului) în contexte sociale concrete. Or, autorul pledează pentru o transcendere inversă a educabililor: din existența suprasensibilului, în care i-a adus receptarea operelor literare, în existența fizică, valorile literar-artistice fiind tratate doar ca instrumente de desăvârșire morală, nu și ca desăvârșirea însăși.

În concluzie. Valorile avansate ca bază axiologică pentru educație în diverse locuri pe glob sunt reunite într-un singur bloc general uman și reprezintă *universalitățile educației*. Ele includ valori din toate domeniile vieții spirituale a oamenilor.

Pe de altă parte, țări, și chiar instituții educative, își formulează filoane axiologice proprii, prin care se intenționează a da o educație axiologică unor grupuri concrete, în condiții concrete.

Astfel, una din supozițiile cercetării noastre – că o posibilă axiologie literară a studenților trebuie să se consolideze pe unitatea național-universal, este validată cu experiențele descrise de autori din mai multe țări [N. Puțuntean, 102].

1.3. Interculturalitate și educație interculturală

Autorii de referință care sunt preocupați de interculturalitate o definesc drept un fenomen indispensabil individului, grupurilor și comunităților umane, ca și întregii omeniri, în lume neexistând entități umane formate exclusiv pe valori ale culturii naționale.

Dezvoltarea axiologiei literare a studenților pe texte în limba străină (originală) este deci un proces/activitate educațională interculturală prin definiție, deoarece studenții, citind TLA din literaturi străine în limba originalului își depășesc cadrul național axiologic, edificându-și un nou sistem axiologic – *național-universal*.

Conform lui J. Serghini (Univ. *Mohammed Premier*, Oujda, Maroc), *problema interculturalității* a devenit în actualitate o prioritate socială, științifică și culturală, literatura menținându-și calitatea de unul dintre cele mai eficiente mijloace-modalități de a reflecta asupra omului, asupra ființei sale și asupra unei lumi pline de schimbări geopolitice, fapt care pune întrebări cu privire la natura/esența acestui fenomen. Interculturalitatea, opinează autorul, este de două feluri: *realitatea interculturală*, certificată de orice evaluare a faptelor sociale, și *interculturalitatea* ca structură implicită a unui proiect politic sau utopic a ceea ce se dorește: dialogul civilizațiilor, înțelegerea între popoare, descoperirea celuilalt, generarea de legi și referințe legale comune, legitimizarea și recunoașterea diferențelor, căutarea a ceea ce P. Ricoeur numește „regulator universal” [204].

Implicit, definiția interculturalității a lui J. Serghini conține și *scopul educației interculturale*: „...luarea în considerare a disparității de coduri culturale și conștientizarea atitudinilor și mecanismelor psihologice declanșate de alteritate”; cunoașterea și înțelegerea a ceea ce au în comun oamenii ca deținători de culturi; respectarea diferențelor (care nu sunt inegalități și ierarhii ale culturilor, ci ca legitimare de a transcende ulterior).

Atingerea acestui scop presupune realizarea unor *obiective*, precum: urmărirea unui sens comun recunoscut de diferite culturi, capacitatea de a dialoga, schimbul și comunicarea interculturală, formarea de cunoștințe și flexibilitatea cognitivă, afectivă și comportamentală drept condiție de adaptare la noi culturi; gestionarea conflictelor generate de confruntarea diferitelor culturi; identificarea soluțiilor pentru coexistența oamenilor de diferite origini.

Abordarea problemei interculturalității presupune implicit întrebarea cu privire la *relația dintre culturi*, Tz. Todorov definind interculturalitatea ca parte a culturalității [220, p. 16]. Complexitatea raporturilor dintre culturi face ca individul să devină produsul mai multor culturi

și a tensiunilor dintre ele, dar cu menținerea sau ștergerea, sau relativizarea legăturilor tradiționale și a contrastelor de identitate.

Fenomenele culturale nu pot fi concepute ca entități, ci mai degrabă, după definiția antropologului D. Sperber, ca fluxuri care se intersectează, se suprapun, transmițând coduri, modele și cunoștințe prin rețele de comunicare umane [213, p. 241]. Ideile, operele, cunoștințele trec astfel dintr-o arie culturală spre alta, suferind deseori mutații.

Interculturalitatea, atenționează J.O. Serghini, ascunde o *dinamică culturală*; ea reflectă interacțiunea dintre culturi, schimbul, comunicarea, partajarea, complementaritatea, recunoașterea culturii celuilalt în afara unui etnocentrism reducător. Societățile umane sunt de fapt niște structuri care mențin relații reciproce într-o solidaritate de legături și contacte, iar o cultură, în realitate, este constituită printr-o muncă constantă de traducere, de trecere de coduri, de transcodare. Această exoconstrucție încearcă totodată să reducă izolarea unei culturi la anturajul său și să limiteze efectele unui „malinchismo” cultural (adoptarea categorică a valorilor celuilalt). Interculturalitatea este suma compozițiilor/computerilor relaționale [211].

Cl. Clanet definește *interculturalitatea ca interacțiune*: „Cine spune *intercultural*, spune, dând sensul deplin al prefixului *inter-*, interrelaționare, intercunoaștere, interacțiune, schimb, reciprocitate ... și dând sensul deplin al cuvântului *cultură*: recunoașterea valorilor reprezentărilor simbolice, stiluri de viață la care alții se referă (indivizi, grupuri, societăți), în relația lor cu ceilalți și în înțelegerea lor a lumii; recunoașterea interacțiunilor și interdependențelor care intervin între multiplele registre ale unei culturi și între diferite culturi” [Apud: C. Camilleri, 158, p.34]. Pentru C. Camilleri interculturalitatea este și un instrument eficient de reglementare, care gestionează relația dintre culturi și tensiunile care pot apărea.

Majoritatea autorilor tratează interculturalitatea ca fiind legată definitiv de *alteritate*.

Conform lui M. Abdallah-Preteuille, „textul literar, producția imaginarului reprezintă un gen inepuizabil pentru exercitarea artificială a întâlnirii cu Celălalt: desigur o întâlnire prin procură, dar totuși o întâlnire” [151, p. 138]. Literatura oferă o confruntare cu alteritatea și cu o altă viziune asupra lumii. Ea este un punct de sprijin pentru studiul reprezentărilor purtătorilor de culturi.

Lumea, reconfirmă J. Serghini după atâția alți autori, este din ce în ce mai multiculturală. În această lume particularul și universalul adesea se confruntă, valorile unora fiind măsurate cu valorile altora și fiecare exponent de cultură afișând ostentativ dorința sa de a fi diferit. În aceste condiții, alteritatea apare ca un dispozitiv care asigură construirea de sens a relațiilor cu celălalt [211].

Alteritatea interculturală este o adevărată dialectică a raportului față de sine, prin recunoașterea celuilalt (evid.n. – N.P.). Eul, deci, nu poate fi înțeles fără celălalt. Apare astfel provocarea care ascunde alteritatea în construcția identității: „reprezentarea dorinței de identitate este strâns legată de dorința

celuilalt. Nu putem concepe identitatea decât prin imaginea pe care ne-o facem despre sine și despre celălalt”, afirmă *Abdallah Alaoui Mdarhri*, citat de B. Badie și M. Sadoun [146, p.18-19].

Interculturalitatea, deci, este în primul rând o reflectare a acestei dinamici a întâlnirii între sine și celălalt și a ceea ce putem socoti ca reprezentări. Abordarea interculturală constă în a transcende aceste reprezentări și a trăi experiența expunerii, schimbului, partajării și confruntării identității cu celălalt. Textul literar include adesea o reprezentare a lumii, valori împărtășite de la o cultură la alta. Textele scriitorilor noii generații înscriu alteritatea în centrul operei lor ca un răspuns la o cerere urgentă de cunoaștere a celuilalt și a dialogului intercultural. Suportul literar se dovedește a fi una dintre cele mai sigure căi de dialog între culturi, deoarece textele, concepute ca un punct de întâlnire a lumilor diferite, sunt revelatoare și privilegiate de viziuni pluraliste ale lumii.

L. Collès afirmă în acest sens că chiar și originalitatea autorului este percepută astfel ca expresie și modelare estetică a reprezentărilor împărtășite de membrii aceleiași comunități [160], de unde decurge că operele literare pot constitui o cale de acces la codurile sociale și la modele culturale în măsura în care acestea reprezintă anumite expresii lingvistice ale acestor sisteme diferite, căci textul literar, afirmă autorul citat, își găsește locul în predarea limbii ca în cultură, pentru că „este unul dintre locurile unde se elaborează și se transmit mituri și rituri, prin care o societate este recunoscută și se deosebește de altele” [ibid., p.17] – o trimitere directă la obiectul cercetării noastre.

Abordarea interculturală a textului literar, statuează H. Besse, este cea care prin excelență promovează descoperirea reciprocă a culturilor. Ea este un mod care stimulează întâlnirea și confruntarea dintre universuri culturale profund divergente. Abordarea interculturală este o descentrare în ceea ce privește propria sa cultură, ea vizează o înțelegere a Celuilalt prin cultura sa [153, p.7].

Interculturalitatea, afirmă E.W. Saïd, a existat dintotdeauna. E o realitate pe care o poate arăta-demonstra orice examinare a faptelor. Întâlnirea dintre culturi a avut loc dintotdeauna și ea a determinat evoluția omenirii. Nu există nici o cultură care să fi rămas „etanșă și omogenă” de-a lungul secolelor [209, p. 135].

Deși interculturalitatea, conform lui J. Serghini, nu este un scop elaborat (în literatură.- N.P.), în activitatea de receptare a acesteia este necesită o muncă mare, în special la nivelul reprezentărilor pe care le cultivă purtătorii de culturi. În Franța, explicitează autorul, problema interculturalității este înțeleasă diferit de alte țări, ea nedeclarându-se țară interculturală, chiar dacă în anii șaptezeci politicile sale au promovat-o mai ales prin educație. În Franța există o asimetrie în interculturalitate, deoarece pare să implice numai populațiile de imigranți. Anume problema alterității este pusă în centrul atenției împreună cu toate fricțiunile pe care le ridică în ceea ce privește relația cu Celălalt și cu cultura. Dar această dilemă exacerbează întreaga Europă

care este cuprinsă între dorința de unitate și cea de diferențe pe plan cultural, pe care fiecare țară în spațiul european o afișează cu mândrie [211].

O poziție dură prin realismul său în chestiunea interculturalității promovează unul dintre cei mai mari specialiști din lume în acest domeniu, Tz. Todorov. El denunță Occidentul, care operează o *constrângere culturală* față de alte națiuni, asumându-și și calitatea de unic și „veșnic evaluator”, care dă note culturilor, civilizațiilor și personalităților în funcție de propriile interese, menționând o cauză a interculturalității pe care n-a mai indicat-o nimeni: războiul; interculturalitatea este o continuare a războiului cu mijloace ale culturii. „Dialogul presupune două condiții: recunoașterea alterității altora și oferirea unui cadru comun în care să se poată discuta. În plan practic, <...> Occidentul deseori s-a plasat în poziție dominantă, ai cărei reprezentanți au crezut că dialogul consistă în ceea ce înțeleg alții, ca în sfârșit să trebuiască să li se alăture în funcție de cultura lor. <...> Într-o astfel de situație, nu există nici o posibilitate de succes pentru dialog” [220, p.18].

B. Lewis (Universitatea Princeton), considerat cel mai mare istoric al lumii musulmane, susține, că „ciocnirea civilizațiilor” este dată de cele două entități clar definite, *Islamul și Vestul*. El constată conservarea musulmanilor într-o cultură înghețată, considerată de ei veșnică, de aceea lumea musulmană este disproporționată, distingându-se prin respingerea civilizației occidentale și chiar prin ostilitate vădită față de aceasta. Musulmanii resping nu doar ceea ce face o țară concretă, ci întreaga civilizație occidentală, o resping nu pentru că le-ar dăuna, ci pentru că există. Acest tip de gândire nu e o rătăcire, e un semn al identității culturii islamice [261]. În consecință, societățile se închid în sine tot mai mult, așa-numitul dialog al civilizațiilor și al religiilor devenind tot mai mult imposibil [ibid.].

Or, apreciază J. Serghini, dialogul intercultural din acest secol este departe de a fi o realitate, mai degrabă e o utopie. Interculturalitatea poate fi obținută doar prin multiple dificultăți; un amestec de social, politic și cultural fac din interculturalitate un exercițiu periculos. Globalizarea oferă interculturalității un tur foarte mediatic astfel încât ne putem întreba dacă nu ne confruntăm mai degrabă cu un fenomen de modă decât cu o necesitate. Interculturalitatea și politica de multe ori nu au aceleași provocări. Deși interculturalitatea este mereu însoțită de conflicte și contradicții, deoarece are ca *arrière plan* reprezentări și valori diferite, el consideră că problema interculturalității poate fi rezolvată prin educație, efortul celor implicați în acest domeniu trebuind orientat la construirea unui proiect de civilizare și intercultural [211].

Al. Chumakov (Rusia) consideră că originea interculturalității se află în progresul tehnico-științific, deci și reglementarea acestei chestiuni trebuie examinată în contextual revoluției tehnico-științifice, dar ambele procese sunt condiționate educațional, căci au apărut și se dezvoltă datorită/din cauza educației. Moralitatea deci, consideră el, se află în legătură strânsă cu realizările sociale și tehnologice. Deci este necesară o reevaluare a moralei, flexibilitate și

toleranță față de orientările valorice (pericolul unui război nuclear global, dezechilibrul ecologic, creșterea instabilă a populației, decalajul în dezvoltarea socio-economică a țărilor) [238] .

Surprinzător – căci filosofii de azi nu prea oferă motive să fie remarcați pentru implicări directe în pedagogie, A.Chumakov declară că soluția principală pentru toate problemele lumii contemporane este educația: *doar prin educație <...> umanitatea are șansa să minimizeze, dacă nu să elimine, consecințele negative ale științei și tehnologiei* (evid. n. – N.P.).

Discursul lui A. Chumakov, mai mult patetic decât filosofic, este totuși valoros prin promovarea ideii – binecunoscute în antichitate, despre unitatea filosofiei și pedagogiei, însăși acțiunea de a filozofa pe atunci identificându-se cu cea de a desăvârși natura ființei umane prin propriu efort (cf.: Socrate, Platon, Aristotel, Confucius). În actualitate însă, conform lui Vl.Pâslaru, pedagogia și filosofia „au divorțat”, pedagogia pierzându-și temeliile epistemice [83].

În cercetarea noastră, interculturalitatea este examinată drept unificare cultural-spirituală a oamenilor și obiectiv de educație interculturală, fiind întemeiată epistemologic pe valorile literare morale și interculturale și desfășurată educativ-didactic pe principii ale creației-receptării literar-artistice, prin metodologii și activități literare preconizate pe principiile interacțiunii literaturilor [N. Puțuntean, Vl. Pâslaru, 101].

În concluzie. Interculturalitatea este examinată din câteva perspective: a valorilor imanente, a subiecților producători de valori, a procesului de interacțiune a valorilor, a deschiderii-închiderii pentru interculturalitate, a operelor literare.

Interculturalitatea este: *firească, implicită, perenă, continuă, omniprezentă, universală*, ca și educația.

Fiecare perspectivă oferă esențe specifice interculturalității, iar deschiderea-închiderea către interculturalitate a unor factori, deși condamnată în cazul închiderii, ar trebui definite ca manifestări ale identității și entității, care nu se pot schimba - tocmai de aceea că anume ele construiesc identitatea oamenilor, grupurilor, comunităților și națiunilor.

Aspectul comun tuturor autorilor este crezul lor că, deoarece interculturalitatea este un *dat cultural*, ca și entitatea și identitatea, modul și măsura în care culturile pot să se apropie poate fi stabilit și realizat doar de educație.

În ceea ce privește literatura, aceasta este apreciată ca interculturală prin definiție, deoarece interculturalitatea este implicită atât autorului, cât și formei-mesajului operei, ca și cititorului ei.

Definirea interculturalității aduce după sine noi *obiective de cercetare*, precum modul de tratare a interculturalității în scrierile noii generații (cercetători și scriitori), contextul de examinare a problemei interculturalității, este interculturalitatea fenomen sau matrice a unui proiect în devenire, *cum se modifică identitatea celui din alteritate prin angajarea în interculturalitate* ș.a.

Chestiunea definiției exacte a termenului de competență interculturală a fost discutată timp de decenii de către experții care au utilizat o terminologie numeroasă și variată cum ar fi competență globală, internațională și transculturală, eficacitate interculturală, cetățenie globală, sensibilitate interculturală etc. Lipsa specificității în definirea competenței interculturale este cauzată de dificultatea de a identifica componentele sale specifice.

Prezența competenței interculturale în sistemul de valori al studentului contemporan îi ajută să concureze cultural pe plan național și global, să-și creeze identități etnice, să excludă stereotipurile etice, egocentrismul și etnocentrismul. În ultimă analiză, aceasta facilitează contactul între indivizii de diferite culturi, promovarea cunoașterii și acceptarea persoanelor din alteritate, deci a toleranței și diversității culturale, ceea ce conduce la rezolvarea unei probleme sociale stringente: a rămâne viabil intelectual și cultural într-o lume în schimbare rapidă [N. Puțuntean, A. Cozari, 106].

Competența interculturală, împreună cu alte tipuri de competențe, în special cu cea de comunicare culturală, evoluează în *conștiință interculturală*. Aportul limbilor străine în formarea-dezvoltarea conștiinței interculturale este enorm, deoarece studiul acestora la facultate formează abilități care includ cunoștințe și capacități strategice. Limbile nu sunt doar simple instrumente de transmitere a unor informații, ci și vectori de comunicare a culturilor de la care provin. Textele literare reprezintă o sursă incomparabilă atunci când alegem materiale didactice, datorită faptului că ele sunt pline de astfel de elemente care permit mobilizarea unei varietăți de reprezentări ale aceleiași realități. Scopul educației interculturale deci nu este doar stăpânirea mai bună a limbii străine, ci revitalizarea obiectivelor educaționale: depășirea stereotipurilor sociale, lupta împotriva xenofobiei, respectul față de alte persoane, deschiderea spre diversitate etc. [A. Cozari, N. Puțuntean, 21]

1.4. Concluzii la Capitolul 1

Studiul teoretic al problemei DALIS a confirmat existența acesteia pe plan național, european și mondial:

- Valoarea este definitorie și indispensabilă ființei umane; ea reprezintă condiția *sine qua non* a existenței sale cultural-spirituale, îi marchează existența biologică și materială. Valorile se clasifică în funcție de originea lor, tipul de cunoaștere/activitate care le-a produs și mesajul conținut implicit.

- Valoarea literar-artistică este o entitate complexă, care este creată atât de către autor, cât și de cititor; este rezultat și proces al cunoașterii artistic-estetice/literar-artistice, identificându-se cu imaginea poetică creată de autor, cu valorile percepției cititorului, cu starea sa de lectură și cu

valorile comprehensiunii-comentării-interpretării operei literare de către acesta. Spre deosebire de alte tipuri de valori, valoarea literar-artistică are caracter subiectiv-obiectiv definitoriu.

- Educația axiologică în modernitate, conform majorității autorilor consultați, trebuie să se sprijine/să angajeze pe valorile fundamentale ale omenirii – *Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea*; să includă tipurile de cunoaștere umană – mitic-religioasă, empiric-praxiologică, artistic-estetică și științifică; să exploreze valorile contextuale ale conținuturilor educaționale; să cultive educabililor, în viziune pedagogică modernă, un anumit sistem de valori produse de omenire și un sistem de valori personale – care dau identitate ființei celui educat.

- Virtual, axiologia literar-artistică a studenților reprezintă un sistem de valori literar-artistice cu caracter conținutal și procesual, cu origine în cultura națională și cu extindere în literatura universală; valori științifice și praxiologice, aferente actului de lectură și de producere a valorilor literare în procesul comprehensiunii-comentării-interpretării operelor receptate/lecturate. Praxiologic, valorile literar-artistice ale studenților se manifestă în competențe literare-lectorale (inclusiv interculturale), trăsături caracteriale specifice cititorului cult, comportamente literare, reprezentări și viziuni asupra tabloului național-universal al literaturii și a domeniilor antrenate de operele și fenomenele literare.

Conceptele examinate confirmă problema cercetării noastre – întrebarea cu privire la conținutul axiologiei literar-artistice a studenților contemporani și la modul în care poate fi aceasta dezvoltată în condițiile studierii în original a textelor unei literaturi străine.

2. CONCEPTUL PRAXIOLOGIC-PROIECTIV DE DEZVOLTARE LA STUDENȚI A AXIOLOGIEI LITERAR-ARTISTICE PE TEXTE DIN LITERATURI STRĂINE

Abordare metodologică. Înainte de a iniția un studiu al axiologiei literar-artistice și literar-pedagogice ale subiecților cercetării, am considerat necesar precizarea conceptelor-cheie ale cercetării, care ne dau anumite principii valabile întregii cercetări.

Primul principiu afirmă că *tot ce există are rațiunea de a exista*, deci acceptăm orice valoare științifică ca pe un dat.

Al doilea stabilește că *doar valorile științei care dezvăluie atât esența ființei umane, cât și esența procesului de devenire a acesteia ca atare au prioritate în selecția și structurarea valorilor științifice, în proiectarea și desfășurarea actului pedagogic*, deci pot fi „botezate” ca principii constitutive ale educației.

Al treilea stipulează că, fiind *metoda cale spre adevăr* (Goethe), adevărurile produse de educație sunt mai degrabă *subiectiv-obiective* decât *obiectiv-subiective*; cu atât mai mult se aplică acest principiu educației literar-artistice, deoarece, se știe, literatura și artele operează cu/crează adevăruri subiectiv-obiective. Prin urmare, vom accepta din start ideea că procesualitatea DALS, bazându-se pe principii imuabile, este totuși una reglementată subiectiv.

Noțiunile și categoriile examinate sunt structurate într-o ierarhie care sugerează un model teoretic verbal de dezvoltare a axiologiei literare la studenți, al cărui principiu constitutiv este de la general la particular și de la el la singular, așa încât fiecare definiție, clasificare și interpretare sunt deduse din principiile generale ale cunoașterii, principiile cunoașterii artistic-estetice, principiile ELA și experiențele educaționale în domeniul obiectului de cercetare.

2.1. Valoare vs valori literar-artistice

2.1.1. Categoria valorii în filosofie, sociologie, pedagogie. Valoarea este definită în funcție de un șir de criterii – autor/subiect creator, apartenență națională, importanță, amploare, frecvență, domeniu de utilizare etc., toate acestea fiind sintetizate de categorii pedagogice precum *educația, instruirea, cultura*.

Teorii ale valorilor. Au fost elaborate câteva teorii ale valorilor, care conțin, respectiv, și structurări ale acestora – în funcție de modul de definire a valorilor:

filosofice: P. Andrei [2], L. Blaga [9], E. Cassirer [13], L. Lavelle [189], S. C. Pepper [271], R.B. Perry [272], M. Rokeach [275], J. Stoetzel [215], Al. Tănase [125], T. Vianu [129] ș.a.;

sociologice: D. Gusti [45], P. Iluț [52];

etnologice: D. Gusti [45], D.Al. Miron [71], C. Rădulescu-Motru [114], B. Șerbănescu [124], Tz. Todorov [126], J. Tomlinson [127], R. Vulcănescu [132];

pedagogice: W.G. Allport [1], G. Antonescu [3], L. Antonesei [4], F. Cubukcu [237], Al. Chumakov [238], C. Cucuș [23], Vl. Pâslaru [87, 92, 94]; D. Pichiu, C. Albuț [95], O. Reboul [202]; C. Schifirneț [117] ș.a.

Valoarea și tipurile cunoașterii. Definirea oricărui obiect de cunoaștere, inclusiv a valorilor, este în funcție și de tipul de cunoaștere în cadrul căruia se face definirea, cunoaștere, care, la rândul său, este determinată de natura obiectului cunoașterii [V. Kelle, M. Kovalson, 57; Vl. Pâslaru, 83, p. 8-12].

Perspectiva filosofică a valorii. Filosofia stipulează că tot ce există, există în forma de lucruri și ființe [Cf.: Aristotel, 5; C.Noica, 77], în acest context *om* însemnând în egală măsură individ, comunitate etnică și/sau socială, umanitate (=omenire). Ființele sunt apreciate pentru valoarea lor, pentru ceea ce semnifică ele pentru alte ființe umane.

Platon definește educația ca „artă a răsucirii” ființei umane către *valorile absolute*.

Kant afirmă că educația presupune îngrijire, disciplină și cultură, care sunt valori.

E. Spranger marchează pentru educație trei aspecte: receptarea *valorilor culturale*, trăirea sau vibrarea spiritului în contact cu *valorile supraindividuale*, și *crearea valorilor* [cf.: 81].

Valorile constituie esența vieții umane, ele determină calitatea acesteia, iar dezintegrarea valorilor înseamnă literalmente dezintegrarea a însăși vieții sau moartea – sentință valabilă doar pentru ființa umană, căci doar omul se raportează la universul exterior sieși, această acțiune fiind și adevărtoarea conștiinței.

Idea se regăsește la mai mulți gânditori, deși în expresie terminologică puțin diferită. Pentru Spinoza și T. Vianu, de ex., *dorința* deține poziția centrală printre emoțiile individuale; pentru Schopenhauer, Nietzsche ș.a. această poziție este ocupată de *voință* sau de puterea de voință. Dacă excludem voința din moralitate, excludem însăși viața umană [cf.: 81].

J. Dewey susține că „valorile cele mai des enumerate sunt cultura, disciplina, informația (sau cunoașterea) precum și utilitatea” [242, p. 44], cea mai importantă valoare educațională fiind cultura, ca model al vieții însăși, ca instrument „de creștere a experienței, de reorganizare și acumulare a acesteia prin intermediul educației, ca și scop și mijloc fundamental al educației” [Ibid., p. 45].

P. Andrei, afirmând fundamentalitatea noțiunii de valoare pentru filosofie, descoperă și esența educațională a acesteia, deoarece filosofia nu numai că explică lumea prin valori logice, dar o și transformă, în conformitate cu idealuri omenești etice [2]. Valoarea, conform aceluiași autor, „nu este un atribut nici al subiectului, nici al obiectului, ci o relație funcțională a amândurora...” [ibid., p.24].

D. Pichiu și C. Albuț menționează că în fenomenul valorii avem două elemente constitutive: subiectul și obiectul. Subiectul valorii este Persoana, iar obiectul este lucrul [95, p.172] și că „valoarea este rezultatul unui proces de cunoaștere” [Ibid., p.178]. „Prin cultură propriu-zis trebuie să înțelegem realizarea tuturor valorilor... *Cultura este o obiectivizare a spiritului omenesc în activitate, în opere*” [Ibid., p.177](evid.n. –N.P.).

Potrivit lui M. Ralea, citat de D. Pichiu și C. Albuț, „grație libertății sale, omul configurează o nouă lume, care este aceea a valorii și a culturii”, căci „omul *se raportează* în mod specific la realitatea socială tocmai prin valorile pe care le creează” [95, p.205](evid.n.-N.P.).

Conform lui Al. Tănase, conținuturile pe care le include fiecare dintre factorii subiectivi și obiectivi ai culturii sunt:

a) *subiectiv* – acțiunea și efectul de cultivare a corpului și spiritului;

b) *obiectiv* – totalitatea complexului de obiective pe care omul le creează, le transformă și umanizează – creații de limbaj, de literatură, de artă, de știință și morală, de politică și de drept etc., datorită cărora se ridică deasupra stării naturale. Este o lume proprie omului [125, p.27].

Generalizând caracteristicile filosofice ale valorii, Vl. Pâslaru oferă o definiție pe înțelesul tuturor cadrelor didactice (acestea neavând suficientă formare filosofică):

Valorile sunt lucruri și ființe semnificative omului [83; 87, p. 4], deci și dorite/voite de indivizi sau grupul/comunitatea etnică/socială. În alte lucrări ale autorului definiția apare în formula: *Valorile sunt lucruri și ființe semnificative individului, grupului, comunității, omenirii.*

Ca individ biologic, omul este în afara valorilor, ca și celelalte ființe biologice. Ca ființă cultural-spirituală, el este chiar producător de valori, producător de *cultură* – totalitatea valorilor create/elaborate de omenire [DEX]. Susținând că valorile constituie esența vieții umane, avem în vedere faptul că fără valori viața *umană* este imposibilă, căci anume valorile determină calitatea vieții umane: cu cât este mai mare numărul de valori după care un individ sau un grup de oameni trăiește cu atât mai valoroase sunt viețile acestora. Și dimpotrivă, cu cât numărul de valori al acestora este mai mic cu atât mai săracă este viața pe care aceștia o trăiesc [87].

Cu referire la valori însă conceptul de număr (=cantitate) nu trebuie înțeles literalmente, deoarece un număr mai mic de valori importante poate face viața oamenilor mult mai bogată și mai valoroasă decât un număr mare de valori de o semnificație, intensitate și durată modestă. Calitatea vieții, prin urmare, nu este determinată doar de cantitatea sau numărul valorilor, ci mai ales de diversitatea, adică de bogăția acestora [Ibidem].

Valori date – valori create. Același autor popularizează conceptele filosofice despre valoare, amintind că valorile sunt date (cele ce nu sunt create de om: Natura, Cosmosul, Universul, Divinitatea,

precum și însuși omul, care este, conform religiei, o ființă creată să creeze etc.) și valori create (de om). La nașterea omului însă atât valorile date, cât și cele create sunt valori date nou-născutului.

Valoarea ca bun și valoarea ca raport de cunoaștere. Deseori valoarea este confundată cu obiectele materiale care o susțin, adică cu depozitarea acesteia. *Bunurile* însă nu trebuie confundate cu *valorile*, deoarece primele echivalează cu obiectele/ființele (=animale) de mare preț. M. Scheler menționează ca evident faptul că „experiența valorii nici gradul său de adecvare și de evidență nu depind în nici un fel de experiența suporturilor acestei valori” [210], adică *valoarea este un produs al acțiunii de raportare la lucruri și ființe.*

Perspectiva praxiologică a valorii. Primele experiențe de viață sunt și primele experiențe axiologice. Ele survin într-o fază preconceptuală și vor lăsa amprente pe toate celelalte facultăți ale psihicului uman, căci formează o bază inițială, o primă înțelegere care susține și ghidează pentru totdeauna procedeele sensibilității, raționalității și dorinței, în funcție de gradul variabil de intensitate.

Studierea tuturor disciplinelor școlare și cursurilor universitare, în primul rând a istoriei, necesită înțelegerea valorilor culturii epocilor. Limitările care decurg din condițiile geografice, din domeniul tehnologic, influențează caracteristicile culturilor. Prin urmare, istoria nu este o știință a normelor, un studiu al procesului vieții oamenilor în lume, așa cum și literatura nu este „o reflectare în imagini artistice a realității”, precum o definește marxismul, ci însăși viața umană, a doua dimensiune a existenței sale, precum o definește Kant [56].

Oamenii sunt liberi să aleagă din diferite valori, însă nu să aleagă între valoare și nonvaloare. Fiecare va urmări valoarea care corespunde trebuințelor personale, personalității sale, căci valorile sunt reținute mai ales prin experiență și mai puțin prin cunoașterea rațională. Sensibilitatea omului le sesizează la nivel material. Însă sentimentul numit de unii „intuiție emoțională”, de ex., M. Scheler [210], le reține de asemenea la nivelul non-material. Astfel conștientizăm și o altă formă de cunoaștere, diferită de cea rațională/intelectuală: *afectivitatea*, care nu este pasivă, ci activă, deci e o formă definitivă cogniției. Senzațiile de plăcere, frumos și bine antrenează cunoașterea valorii gustului, frumuseții și bunătații, frumosul fiind perceput și definit ca armonie a formelor, căci emoția estetică nu apare decât ca valoare estetică a naturii, vieții, artei sau literaturii [cf.: L. Bârlogeanu, 7; L. Blaga, 8; C. Cucoș, 24; Șt. Lupașcu, 59; J.-P. Sartre, 116].

Progresul unei anumite culturi, deci, ca și progresul în educație, depinde de gradul instaurării valorilor în această cultură/sistem educațional, adică *de calitatea receptării valorilor*, care trebuie să corespundă întâi de toate exigențelor omului ca persoană, apoi și omului ca personalitate [P. Andrei, 2; L. Blaga, 8; C. Noica, 77].

Perspectiva pedagogică. Șt. Bărsănescu identifică educația cu crearea valorilor „printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare și cultivare”, stabilind o relație indisolubilă între educație și cultură:

„Mai întâi cultura este înțeleasă ca totalitate a valorilor realizate de spiritul uman, vehiculate în știință, artă, morală, religie, drept. Este o creație a omului ce se obiectivează în cărți, tablouri, monumente. Prin intermediul lor omul se educă” [Apud C. Cucuș, 24, p.35-43](evid.n. – N.P.).

Autorii preocupați de definirea valorilor acordă acestora și o *dimensiune educațională*: valorile sunt create prin cunoaștere și există prin cunoaștere, iar cunoașterea este educativă prin definiție; cunoașterea schimbă, desăvârșește ființa umană, atribuindu-i o nouă valoare, care de asemenea este o acțiune de domeniul educației [G. Antonescu, 3; L. Antonesei, 4; L. Blaga, 8; C. Cucuș, 24; Vl. Pâslaru, 83; C. Rădulescu-Motru, 114; F. Cubukcu, 237; Al. Chumakov, 238; D. Pichiu, C. Albuș, 95; O. Reboul, 202; C. Schifirneț, 117] ș.a.

Valorizarea. Abordarea pedagogică a valorii indică asupra necesității discriminării noțiunilor de *valoare* și *valorizare*. R. Frondizi afirmă că „este cert, că valorizarea este subiectivă și că valoarea este anterioară valorizării. A confunda valorizarea cu valoarea, înseamnă a confunda percepția cu obiectul perceput. Același lucru se întâmplă în cazul valorizării. Subiectivul este procesul perceperii valorii” [283].

Omul producător de valori. Acțiunea de a produce valori se face într-un proces de implementare a valorii în concret și astfel a semnificației sale. În general, acest lucru poate fi făcut construind un pod peste râu sau un tunel într-un munte, reparând o mașină, formulând o lege fizică, compunând o piesă muzicală sau o poezie, susținând justiția în viața socială sau receptând și interpretând un text literar-artistic - acțiuni care se reflectă în lume, în celălalt și în sine însuși și care dezvăluie umanitatea omului, îl determină să se dezvolte. Pentru că doar omul este producător de valori. Astfel orice producție umană, fie că ține de domeniul științei sau al relațiilor umane, al artei sau al normelor juridice, începe mereu cu o alegere a valorilor, care reprezintă o trebuință a individului. În procesul de producere a valorilor nimic deci nu este mai important decât recunoașterea valorii și interpretării sale corecte, acestea fiind și condiția sine qua non a educației artistice și literare.

Structurarea pedagogică a valorilor. Vl. Pâslaru a sintetizat o structură a valorilor anume pentru ELA, care include clasificări pe tipuri de valori; pe tipurile de cunoaștere și disciplinele școlare; pe componentele de bază ale curriculumului școlar; pe perioadele de vârstă la care pot fi formate valorile [86, 93].

Principiul fundamental de clasificare a valorilor în raport cu educația este *penetrabilitatea universală a valorilor în sistemul educațional*, conform căruia valorile fundamentale ale omenirii se regăsesc, în forme concrete, în orice acțiune educațională, după formula:

valori fundamentale-valori ale disciplinei/cursului-valori contextuale-valori personale.

Valorile fundamentale: *Adevărul. Binele. Frumosul. Dreptatea. Libertatea.*

Deoarece educabilul își apropiază prin educație valorile date, valorile fundamentale ale omenirii reprezintă și valorile fundamentale ale educației și învățământului.

Teleologia educației în lumea contemporană se constituie plenar pe valorile fundamentale ale *humanitas*-ului atât ca valori preexistente actului educativ cât și ca valori produse de acesta.

Pedagogia, deducem din studiul lui VI. Pâslaru, este factorul prim al culturii, căci prin educație „omul avansează din natură în cultură”, cea mai importantă valoare culturală produsă de el prin educație fiind chiar propria-i ființă. *Cultura* poate deci fi definită drept *axiologie a educației*, căci educabilul nu însușește doar valori create de omenire, ci, însușindu-le, își creează propriile cunoștințe, capacități, atitudini, care, pe de o parte, ele însele sunt niște valori, iar pe de alta, constituie mecanismele de creare a noi valori obiectivate în știință, literatură, artă etc.

Scopul principal al educației este formarea personalității umane, deci este o activitate *de cultivare*, pentru care definatorii sunt coordonatele spațio-temporale și axiologice:

spațiu: casa părintească, curtea, localitatea, țara, planeta Terra;

timp: activitatea de cultivare a personalității se realizează într-o anumită epocă istorică, secol, deceniu, an, lună, săptămână, zi, oră, clipă;

axiologie: valorile puse în circuitul educațional nu sunt nici ele abstracte, ci obiectivate în formă de idei, scopuri, concepte, atitudini, competențe, care fac posibilă formarea și perfecționarea unui cadru existențial concret, a unei ființe umane concrete.

Considerăm importantă mențiunea autorului cu privire la *personalizarea activității de formare a valorilor*: „În anii de școlaritate, ca și pe parcursul întregii vieți, educații își apropiază valorile fundamentale ale omenirii, dar le și produc prin propria activitate. *Nu există Adevăr, Bine, Frumos, Dreptate și Libertate decât cu raportare la oameni, la activitatea lor*” (evid.n. – N.P.).

Modelul educațional contemporan, conform autorului, are la bază trei perspective globale:

I. *Cultura națională*; II. *Realitatea școlară*; III. *Obiectivele general-umane*.

Principalele relații ale omului în cadrul culturii sunt definite de trihotomia culturii, care se constituie din raporturile: *Om – Natură, Om – Om, Om - Absolut*.

Relația *Om – Natură* presupune dezvoltarea unui sistem de legături cu toate sistemele vieții materiale – de la sistemele atomice și celulare până la Cosmos și Univers.

Relația *Om – Om* presupune atingerea unui astfel de grad de dezvoltare cognitivă, afectivă și psihomotorie care permite individului să se conștientizeze atât ca valoare intrinsecă irepetabilă cât și ca parte componentă a întregii omeniri. Exemplu: baciul moldovean din balada populară *Miorița*, care se identifică cu Natura, Cosmosul, Universul, dar și cu mediile ocupațional și originile spirituale, deci cu lumea materială și cea spirituală.

Relația *Om – Absolut* nu este o inovație a pedagogiei contemporane. Un șir de filosofi – de la Platon, Kant, Hegel și până la Steiner, Blaga, Eliade și Noica, recunosc caracterul transcendent al existenței spirituale a omului. Această relație indică asupra faptului că fiecare om, ca ființă spirituală, face parte din Spiritul Universal, care doar el singur este absolut, că Spiritul Universal, deci Absolutul, se manifestă prin viața spirituală a fiecărui individ [92].

Unitatea și interdependența celor trei tipuri de relații este evidentă.

Valorile dominante ale disciplinei/cursului sunt:

- valorile *epistemologiei* disciplinei/cursului (bazei conceptuale);
- valorile *teleologiei* (sistemelor de obiective);
- valorile *conținuturilor educaționale*;
- valorile *metodologiilor educaționale*;
- valorile evaluării succesului școlar.

În cotidianul pedagogic se operează cu valorile contextuale – acelea care se produc/apar în timpul activității educaționale, sursa lor fiind una din componentele curriculumului școlar – epistemologia, teleologia, conținuturile, metodologia predării-învățării-evaluării (imaginea unui peisaj creat în opera literară, a unei lupte descrise în manualul de istorie, operațiile de gândire, percepție, comunicare etc.); fiecare disciplină școlară/curs dispune de resurse proprii, specifice, de educație axiologică, și de resurse comune tuturor disciplinelor școlare.

Valorile personale (achiziționate-formate de educabili) au forma competențelor generale și speciale (cunoștințe-capacități-atitudini).

Manifestările atitudinilor, după VI.Pâslaru, sunt:

- în sfera *afectivă*: emoții, sentimente, stări sufletești (inclusiv ale personajelor literare);
- în sfera *dezirabilului*: dorințele, aspirațiile, idealurile;
- în sfera *volitivă*: actele de voință;
- în sfera *evaluării*: opinii, aprecieri/autoaprecieri, acte evaluative;
- în sfera *conceptuală*: convingeri, idei, principii, concepții etc. *personale*.

Comportamentele sunt sfera în care se produc primele cinci tipuri de manifestări ale atitudinilor, dar ea nu reprezintă o sumă a acestora, comportamentele umane având valoare proprie anume ca atitudini [87].

Al doilea principiu fundamental de structurare psihopedagogică a valorilor în sistemul și procesul educațional este *adecvarea valorilor la particularitățile psihologice și de vârstă ale educabililor*. Sinteza unei astfel de structurări este dată de C. Cucuș, care indică șapte perioade de vârstă, a șaptea fiind cea matură, care are ca interese dominante nevoile trans-sociale,

raționale, individul se centrează către valorile spirituale înalte (adevărul, frumusețea, dragostea, pietatea) [24, p.74].

VI. Pâslaru constată astfel că *definierea valorii nu este indiferentă nici față de educație în general, prin care se înțelege un sistem de acțiuni ordonate epistemologic, teleologic, conținutal (=axiologic) și tehnologic de formare-dezvoltare a ființei umane, fiecare din componentele definiției ale educației fiind o valoare, ca și acțiunea de a educa.*

Prin urmare, educația este prin definiție o valoare, s-ar putea spune, valoarea umană supremă, căci datorită educației omul devine om (I. Kant).

Recent, cercetătorii în domeniul educației morale au fost atrași de ideea dezvoltării virtuților, idee care ar oferi o interpretare a procesului de transmitere a valorilor. Și aici, o problemă la care ar trebui să ne referim îndeosebi este faptul că într-adevăr diferite calități sunt tratate ca virtuți în cadrul diferitor tradiții. Pentru Aristotel, de ex., mândria era considerată o virtute majoră, iar smerenia (modestia) lipsea din lista sa, pe când pentru Isus, trei secole mai târziu, era aproape invers. Am putea afirma deci că în societatea modernă înțelegerea sensului valorilor este mult mai importantă decât simpla deținere a lor [N. Puțuntean, 107].

Epoca contemporană este epoca marilor confuzii și marilor pierderi. Cele mai importante valori ale societății sunt astăzi practic pierdute. Astfel de noțiuni cum ar fi binele și răul, adevărul și falsul, frumosul și urâtul sunt de seamă cu omenirea. Axiologia este o disciplină relativ nouă, însă problemele și situațiile pe care aceasta le cercetează au existat printre noi din momentul în care omul a început să reflecte asupra condițiilor sale de viață, structurii realității, ordinii în natură și locul omului în această societate. Educația bazată pe valorile umane reprezintă procesul dezvoltării binelui, adevărului, frumosului, libertății, egalității și fraternității. Dacă acestea ar fi explorate adecvat naturii valorilor și cunoașterii, fiecare student va deveni liber să determine pentru sine însuși valorile pe care ar dori să le adopte drept rezultat al unei explorări sincere a paletei de valori umane [N. Puțuntean, 105].

2.1.2. Valorile literar-artistice (VLA). Preferința pentru forma de plural a termenului nu este stilistică, ci una de fond: o valoare literar-artistică niciodată nu se dezvoltă receptorului de una singură, ci doar împreună cu alte valori ale operei. De ex., un tablou de natură descris în opera literară este o imagine artistică complexă, care solicită cititorului reconstruirea ei prin apelarea la propriile experiențe de viață și estetice [H.-R. Jauss, 54], iar atitudinea receptorului față de valoarea-imagine poetică este în același timp trăire estetică și acțiune morală. În general, în teoria literaturii domină conceptul conform căruia valorile operei literare sunt valori morale – altfel opera literară n-ar avea rațiunea de a fi [cf. 1.1.2] – deși marii esteticieni ai lumii – Aristotel, Kant, Schelling, Hegel, W. von Humboldt, Heidegger ș.a., au demonstrat că

rațiunea creării și existenței operei de artă nu constă într-un anume scop, ea fiind suficientă sieși în procesul creării-receptării, care este concomitent și scopul său de a fi ca entitate culturală.

De modul în care sunt înțelese-definite valorile literar-artistice depinde deci și felul în care literatura este predată în instituțiile de învățământ și interpretată în studiile teoretice.

În cercetarea noastră, deosebim *valorile literare* (termen generic pentru toate tipurile de valori conținute implicit sau produse în timpul receptării-lecturii) de *valorile literar-artistice*, care sunt asociate cu imaginea poetică. Valori literare sunt comentariile și interpretările textelor literare, care însă reprezintă valori din domeniul esteticii și teoriei literaturii, precum și din alte domenii adiacente [cf.: Vl. Pâslaru, 86; Vl. Pâslaru și colab.: 25, 26; 93].

Examineate în plan ontologic, valorile create de omenire, sau valorile culturale, care i se comunică omului prin educație, pentru acesta din urmă sunt tot valori date, deoarece el n-a participat la producerea lor. Însă în momentul în care procesul de comunicare prin educație a valorilor culturale s-a declanșat, acestea nu mai aparțin doar omenirii ci și educabilului, căci nici o valoare nu poate fi achiziționată altfel decât prin efortul apropierei ei – de transformare a acesteia într-o valoare proprie. Chiar și 2+2 este o operație personal semnificativă, cu atât mai mult valorile literar-artistice, apariția-existența cărora se datorează, dacă nu în egală măsură autorului și receptorului, cel puțin în măsură semnificativă și cititorului (receptorului) [87, 93]. J. Mukařovský, citat de același autor, a formulat chiar principiul priorității receptorului, care preconizează că receptorul ar fi mai important în cunoașterea artistică decât autorul, deoarece opera de artă nu poate exista fără acțiunea de receptare [72, 86].

Valorile literare, conform lui P. Cornea, apar și se manifestă în trei domenii: „Lectura e, în primul rând, *sens*, dar este și *reprezentare*, și mai e încă *trăire*” [16, p.115](evid.n. – N.P.).

• *Prima caracteristică definitorie a VLA*: deși sunt sugerate ca valori imanente ale operei (create de autor), VLA nu pot apărea altfel decât prin activitatea cititorului de decodare-apropriere a sensurilor operei: percepția-comprehensiunea-comentarea-interpretarea-creația.

M. Scheler consideră că VLA sunt reprezentate de cele șapte calități ale unui text literar - *sugestivitatea, permanența, universalitatea, stilul, valorile morale, valorile intelectuale, artistismul*, care oferă trei dimensiuni definatorii cunoașterii și existenței artistic-estetice:

- *cognitiv-afectivă*: alimentează viața noastră emoțională;
- *cognitiv-intelectuală*: largesc perspectivele noastre asupra lumii;
- *cognitiv-dinamică*: dezvoltă o suplețe a minții, utilă în orice disciplină sau profesie [210].

Dar tot el leagă caracteristicile VLA de activitatea și caracteristicile cititorului.

Cercetătorii literari sunt de comun acord că un text literar-artistice poate fi valoros din câteva puncte de vedere. *Tabelul 2.1* sintetizează aceste perspective.

Tabelul 2.1. Raporturi caracteriale literatură – lectură

<i>Literatura are:</i>	<i>dacă lectura:</i>
o valoare recreațională	este un mod plăcut de a petrece timpul.
o valoare politică	poate schimba modul de viață al oamenilor și de a se influența unul pe celălalt.
o valoare artistică	ne ajută să contemplăm natura frumuseții și creativității umane.
o valoare culturală	aruncă lumină asupra locului și timpului autorului lucrării.
o valoare istorică	ne ajută să înțelegem trecutul și modul în care a evoluat lumea.
o valoare filosofică	explorează cunoștințele umane, modul în care noi cunoaștem și ce anume cunoaștem.
o valoare morală	va fi o lecție bună pentru cititor care-l va inspira să trăiască o viață mai bună.
o valoare etică	ne ajută să punem întrebări legate de standardele unei vieți „bune”.

• *A doua caracteristică definitorie a VLA*: acestea sunt entități complexe, deoarece la elaborarea lor participă ambii subiecți ai creației, autorul și cititorul, în plan ontic reprezentând o simbioză a valorilor hedoniste, morale și etice, politice și istorice, artistice și culturale, filosofice.

Valorile literare deduse din clasificarea generală a valorilor a lui T. Vianu [129] și complementate de Vl. Pâslaru din perspectiva ELA, sunt:

- *conceptuale sau teoretice*: principii de ghidare care modelează concepția despre lume, atitudinile și comportamentul cititorului; idei, concepte, principii și legi ale literaturii și artei, inclusiv ale creației-receptării-interpretării;

- *estetice*: întregul spectru de valori sugerat de opera literară și comunicat cititorului în forma mesajului artistic: emoții, stări sufletești, inclusiv starea de lectură, sentimente, dorințe, aspirații, reprezentări, cunoștințe din varia domenii, idei, concepte, principii, viziuni etc.;

- *morale*: valorile morale percepute în timpul lecturii și valorile morale cultivate în baza lecturii: calități, trăsături caracteriale, virtuți, idealuri, principii etc.;

- *religioase*: emoții, sentimente, cunoștințe, credințe și comportamente religioase – toate comunicate artistic-estetic de opera literară [87].

Conform lui Vl. Pâslaru, categoria *valori literar-artistice* desemnează totalitatea fenomenelor constitutive ale operei literare și receptării acesteia, care atribuie identitate acestora - ale mesajului (conținutului), formei/limbajului și acțiunii de receptare/recreare a operei [ibid.].

Criterii generale ale valorilor literar-artistice (sinteză a exegezelor de mai sus) sunt:

- însușirea de a fi element constitutiv indispensabil al viziunii autorului, operei literare ca entitate artistică și cititorului ca al doilea subiect al procesului literar (T. Vianu);

- capacitatea de a induce plăcere cititorului: în „cotidianul lectoral” sintagma *valorile literaturii* denumește acele calități ale TLA care le fac să merite să fie citite. Dacă simțim că timpul petrecut asupra lecturii unui text literar este consumat cu folos și plăcere, putem afirma că

lucrarea dată are valoare pentru noi; dacă e doar o irosire de timp, afirmăm că acesta n-are valoare (pentru noi). Dar există un aspect între aceste două extreme, reprezentat de cazul în care cineva nu preferă să citească și deci n-are ce spune (M. Scheler);

- capacitatea de a influența dezvoltarea generală și artistic-estetică a individului, comunității și societății (T. Vianu, M. Scheler, Vl. Pâslaru);

- însușirea de a fi etalon de dezvoltare a națiunii și societății – deci de componente ale matricei unei națiuni (M. Scheler, Vl. Pâslaru).

Generalizând, obținem **caracteristicile definatorii ale VLA**.

• *VLA sunt valori subiectiv-obiective*, deci personalizate, „consumatorul” lor, cititorul, participând el însuși la re-crearea și crearea lor, astfel calitatea VLA depinzând semnificativ de calitatea personalității cititorului.

Obiectivitatea VLA, pe lângă valoarea imanentă strict estetică, atribuită de autor, rezidă și în caracterul limbajului poetic, care, deși personalizat, este angrenat din structuri comunicative universale. Universalitățile limbajului poetic fac posibilă traducerea și comprehensiunea oricărui TLA, în orice punct de pe planetă, de către oricine și în orice perioadă de timp. Deschiderea universalităților TLA în limba străină către studentul cititor face posibilă cultivarea acestora unei axiologii literare național-universale.

• *În ipostază imanentă* (produse de autor), VLA reprezintă mesajul autorului în forma de limbaj poetic, codificate în textul literar-artistic, precum și elementele limbajului poetic și ale TLA, în care sunt incorporate – informații și date istorice, fapte, evenimente etc.; idei, concepte, enunțuri, sentințe etc.; descrieri și reprezentări verbale ale acțiunilor și stărilor personajelor/ eroului liric ș.a.

• *Ca valori in actu* (procesual-dinamice, adăugate de cititor) – sunt totalitatea valorilor afective (emoții estetice, sentimente, stări afective), a dorințelor, a actelor volitive (legate de percepția-comprehensiunea-comentarea-interpretare-creația literară), actelor evaluative (ale fenomenelor operei și a operei), actelor de gândire și a comportamentelor literare ale cititorului.

Caracteristicile *in actu* ale VLA se manifestă în forma stărilor de lectură, actelor de gândire internă, discursurilor orale și scrise, creațiilor artistice (literare, artistico-plastice, muzicale etc.) și științifice, elaborate în legătură cu opera citită-comentată/interpretată [cf.: T. Vianu, 129; Г.Н. Кудина și З.Н. Новлянская, 137; А.М. Левидов, 139; Vl. Pâslaru, 87].

• Geneza VLA se află în interacțiunea text-cititor [V. Jouve, 184, L. Lavelle, 189, p. 207].

Fiecare națiune și-a creat un ideal educațional la care tinde, dar acesta proces nu poate fi atins fără a lua în considerare valorile umane fundamentale. În acest context, literatura reprezintă o sursă inepuizabilă, originală și permanentă. Valorile literar-artistice sunt influențate de imaginație și de gândirea artistică. Ele conțin atât valorile imanente ale textului literar cât și cele

ale cititorului. Cititorul de literatură artistică se formează pe parcursul studierii literaturii naționale. Studenții pot continua să-și dezvolte sistemul de valori literare-artistice format în timpul studiilor secundare prin studierea textelor din literaturi străine. Însă procesul studierii valorilor literar-artistice pe texte literare scrise în limba națională este diferit de cel al studierii acestora într-o limbă străină. Acesta reprezintă un proces specific de cunoaștere care unește două sisteme literar-artistice: unul în limba maternă și altul în limba străină [N. Puțuntean, 103].

2.1.3. Cititorul de literatură. Chestiunea cititorului nu este una minoră, precum se crede, ci una definitorie atât literaturii, cât și ființei umane. Ea deci nu poate fi atribuită pentru soluționare exclusiv unui domeniu reglementat doar de principii reglatoare, precum este metodică literaturii. Cititorul de literatură, afirmă autorități notorii ale filosofiei și științei mondiale, precum Aristotel [5], Kant [56], Hegel [48] și Scheler [210] (cu referire la receptorul de artă), W. von Humboldt [135], M. Heidegger [49], H.R. Jauss [54], J. Mukařovský [72] ș.a., este al doilea subiect re-creator al operei literare, căci în afara actului de lectură opera literară în fapt nu există, de aceea el a fost definit de Heidegger drept cel care „o adeverește”, iar de către Mukařovský drept „mai important chiar decât autorul”.

Cititorul de literatură deci, nu poate fi examinat în viziune metodologică (ca știință despre metode) – pe principii reglatoare, înainte de a fi examinat în viziune epistemică – pe principii constitutive ale cunoașterii, inclusiv ale cunoașterii artistice. Acest mod de abordare a cititorului este fundamentat pentru prima oară de Vl. Pâslaru în a sa teorie a educației literar-artistice, în care autorul formulează și structurează un sistem de principii constitutive-regulative-ale receptării-ale ELA.

În România conceptul de cititor ca cel de al doilea subiect creator al literaturii este lansat de către C. Dobrogeanu-Gherea afirma [31, p. 421-422]. Deși Gherea se preocupa de statutul cititorului mai mult ca socialist decât ca estetician, fapt confirmat și de propriile exegeze, printre care nu găsim nici una consacrată expres cititorului, mențiunea sa merită toată atenția, deoarece punctează clar chestiunea cititorului ca subiect al procesului literar.

Astăzi *abordarea dialogală* a literaturii – ca dialog între cei doi subiecți creatori ai ei, autorul și cititorul, este general cunoscută și acreditată datorită atât autorităților sacre mai-sus indicate, cât și unor esteticieni, cercetători literari și pedagogi, care au redefinit cititorul de literatură ca participant implicit și direct al procesului literar. Fără un destinatar, receptor – R. Bartes [148], P. Cornea [16], M. Corti [17, 18]; U. Eco [35-37]; M. Heidegger [49], V.E. Mașek [65] ș.a., TLA nu există decât ca virtualitate, ca suport material al unei încărcături simbolice.

Sarcina lectorului este *decodificarea semnelor și interpretarea lor*. El nu descifrează automat, el este un subiect dotat cu inițiativă și capacitate opțională, deci comprehensiunea sa depinde de capacitatea sa intelectuală, de gradul în care stăpânește codurile, de competențele sale literare-lectorale.

Funcțiile cititorului. Prima și cea mai importantă funcție a cititorului este cea de *adeveritor al operei* [M. Heidegger, 49]: cititorul este cel care adevărește (=face să fie adevărat, să existe, îi confirmă existența) opera.

Adeverirea operei se face prin funcțiile: *de percepție a imaginilor, de decodare a sensurilor, de comprehensiune a mesajului operei, de comentare și de interpretare a fenomenelor operei, de creație.*

Concomitent, se realizează și funcția a II-a, *de evaluare* a operei și a fenomenelor sale.

Aceasta de obicei e legată de personalitatea lectorului și de apartenența sa socială. În procesul lecturii comprehensiunea și evaluarea funcționează solidar.

A III-a *funcție este cooperativă* și rezultă din primele două. Este firesc ca emitentul unui text (autorul) să ia în considerație ambii parametri chiar în faza elaborării [M. Heidegger, 49; H.R. Jauss, 54; J. Mukařovský, 72; U. Eco, 35; P. Cornea, 16; C. Radu, 112 ș.a.].

Receptorul este cel ce condiționează natura lucrării artistice, sau îi impune forma sa de prezentare (culturile orale). Îndepărtarea autorului de cel căruia i se adresează este o consecință a generalizării relațiilor de piață: pe măsură ce literatura devine o ramură a industriei cărții, contactul direct între producător și consumator se întrerupe fiind înlocuit de jocul dintre ofertă și cerere.

Receptând-analizând-comentând/interpretând opera literară, cititorul o re-creează, o instalează într-un anumit loc pe scara ierarhică a valorilor literaturii naționale și celei universale – această acțiune fiind în fapt făcută nu atât de specialiștii în literatură (deși e valabilă și relația inversă, critic/teoretician/istoric literar - cititor), cât mai ales de către cititori, deoarece anume ei dau viață socială și individuală operei – nu prin istorii literare, ci prin simpla prezență a cititorului în procesul literar și în viața socială.

Realizarea sintetică a tuturor funcțiilor cititorului conduce la *formarea atitudinii față de opera literară*, care nu este o simplă evaluare, ci un act de transformare personalizată a operei și a personalității cititorului, deosebit de importantă în perspectivă pedagogică.

Valorile cititorului sunt reprezentate de întreaga personalitate a acestuia: atât din valorile culturii generale cât și din cele ale culturii literare-lectorale.

Pluralitatea. Cititorul, apreciază A. Rouxel, este *o instanță plurală*, mobilă în sincronie, cu toate acestea, el prezintă de fapt cea mai rezistentă componentă a actului literar-artistic, pasibil a fi abordat științific [206].

Orizontul de așteptare – „un ansamblu de așteptări și reguli de joc” [U. Eco, 35], este un concept împrumutat din fenomenologie. Orice text se referă la niște elemente deja constituite, care vor permite cititorului să-și construiască lectura sa. Aceste elemente, care construiesc și amenajează orizontul său de așteptare (caracteristici de gen și specie, de ex.) sunt, la fel ca și

cunoașterea referințelor culturale, niște coduri estetice. Cititorul declanșează și desfășoară lectura din prezent prin lecturile sale anterioare, numite de H.R. Jauss –

experiențe estetice, de asemenea definiții ale cititorului, deoarece nici o valoare nu se întemeiază/nu decurge din nimic; întotdeauna există o premisă, o condiție, un motiv, o cauză (=valoare), care generează valoarea. În acest sens, este de menționat teza lui Vl. Pâslaru, potrivit căreia omul se deosebește de alte ființe nu atât prin inteligență – elemente de inteligență au mai multe ființe, ci mai ales prin relația sa cu divinitatea și prin capacitatea de a recepta și a crea frumosul artistic, elemente ale cărora nu s-au atestat și la alte ființe [86] – teză ce sugerează, că experiențele estetice au o premisă congenitală.

Istoricitatea, conform lui H.R. Jauss, este înregistrarea în istorie a cititorului prin lectură, care a dus la o schimbare permanentă a efectelor acesteia, ficțiunea implicând un domeniu de referință, unele elemente ale căruia nu mai sunt perceptibile pentru cititorul modern [54].

Receptarea – atât procesul cât și capacitatea de a recepta, se identifică, în mare, cu însăși personalitatea cititorului. În estetică și în pedagogia moderă a lecturii, receptarea nu mai este înțeleasă ca un simplu act de decodare-comprehensiune a mesajului etic-ideologic al operei, ci drept cea mai complexă activitate/calitate a cititorului, care nu numai că explorează și valorifică opera, dar îl creează efectiv și pe cititor, și mediul educațional-social, în care acesta există ca entitate umană. Rădăcinile unei astfel de definiții a receptării ca valoare a cititorului se regăsesc în estetica la Aristotel [5], Kant [56], W. von Humboldt [135], S. Lupașco [59], T. Vianu [129], H.-R. Jauss [54], M. Heidegger [49] ș.a., fiind generalizate de J. Mukařovský în teza despre prioritatea cititorului [72] și fundamentate pedagogic de Vl. Pâslaru prin elaborarea unui sistem scop-obiective-principii-conținuturi-metodologii de formare a cititorului elevat de literatură, în care sistemul receptării literare și lectura literară sunt denumite cu termenul generic *activitate literar-artistică*, sistemul căreia, la rândul său, se formează atât din activități cât și din trăsături de personalitate [86].

Conform lui V. Jouve, această abordare este cunoscută cu numele de *critica etică*, despre care menționează că *întâlnirea noastră cu textul literar-artistic are loc la orizontul propriilor noastre valori* [184] (evid.n.-N.P.). Or, relația dintre cititor și text – adică receptarea (N.P.), este cea care produce *valorile lecturii*, căci impactul pe care literatura îl poate avea asupra vieților noastre definește literatura ca practică umană. Și aici V. Jouve prezintă un punct de vedere încă foarte slab conștientizat în practica ELA de la noi: faptul că nu ceea ce trebuie să memorizăm în timpul lecturii definește opera literară ca operă (valorile istorice, personale, relative înscrise într-un text dat), ci *ceea ce se întâmplă în fiecare din noi în momentul lecturii* (evid.n. – N.P.), concept dezvoltat și promovat în spațiul educațional românesc de T. Vianu [129], P. Cornea [16] și C. Radu [112], de Vl. Pâslaru [83, 86, 93, 269], L. Bârlogeanu [7] și C. Șchiopu [123, 269].

Vezi o prezentare mai amplă a receptării, ca fenomen estetic și literar general, în 2.2.1.

Creativitatea cititorului, conform lui W. Iser, se manifestă în relația sa cu textul și în faptul că „autorul și cititorul iau parte <...> în măsură *egală* la jocul imaginației” [178, p. 49], deci este autorul textului, lectura fiind o activitate de creație. Cititorul este implicat textului, deci el reacționează în primul rând la solicitările incluse în text. Astfel, după W. Iser, orice lucrare scoate în evidență o reprezentare a cititorului său/și orientează în prealabil receptarea sa: ea organizează și dirijează lectura; cititorul reacționează la căile impuse de aceasta. Mai mult, menționează W. Iser, „lectura nu devine distractivă dacă creativitatea nu intră în joc, doar dacă textul ne oferă șansa de a pune abilitățile noastre la încercare” [ibid., p.199]. Astfel apare problema esențială privind ponderea cititorului și a textului în actul lecturii.

Conform lui U. Eco, atât textul, care este destinat să fie actualizat, cât și cititorul sunt predispuși creativității, lectura literară devenind astfel un *act de cooperare interpretativă* [35].

M. Picard distinge trei identități ale cititorului: *le liseur* – persoana fizică care ține un contact slab cu lumea exterioară, *le lectant* – instanța intelectuală capabilă să facă un pas înapoi pentru a interpreta textul, și *le lu* – inconștientul cititorului care reacționează la text și se abandonează emoțiilor, astfel încât putem spune că personalitatea cititorului este/ poate fi „citită”, dezvăluită de text. În activitatea de lectură aceste trei instanțe interferează într-un joc subtil de participare și de distanțare, *le liseur* și *le lu* fondează participarea și investiția fantasmatică a subiectului cititorului, iar *le lectant* instaurează o distanță cu textul. Oscilația între participare și distanțare alimentează plăcerea cititorului, în final anume postura de distanțare este cea care permite atingerea plăcerii estetice [195].

Rezumând conceptele celor trei autori, se obține:

„Opera înglobează totodată textul ca structură dată și receptarea sau percepția acestuia de către cititor” [H.R. Jauss 54] – „Textul nu există decât în actul de constituire a unei conștiințe care îl primește” [W. Iser, 178] – „Un text este un mecanism leneș (sau economic) <...> Un text vrea ca cineva să-l ajute să funcționeze” [U. Eco, 35, p. 64-65],

fenomenul literar deci poate fi considerat un ansamblu dinamic cu trei poli/domenii identificabili: *autorul, textul și cititorul*:

textul – un ansamblu format dintr-un sistem de relații între semnele organizate de un scriitor și cititori (deci textul nu mai este un ansamblu finit),

opera fiind definită ca *ansamblu al lecturilor sale*, un ansamblu vast și în continuă extindere, iar

cititorul – ca rezultat proiectat al textului și ca al doilea autor al acestuia,

sensul textului/operei (mult timp conceput ca cel al autorului și pe care filologia a încercat să-l stabilească pentru a-l fixa și a-i asigura stabilitatea), fiind de acum înainte acceptat că se construiește în interacțiunea dintre text și cititor și că el este plural în sincronie ca și în diacronie.

Din perspectiva autorului, aceste manifestări de finitorii ale „revoluției conceptuale”, care fondează lectura literară, sunt exprimate de M. Tournier astfel:

„O carte nu are autor, dar un număr infinit de autori. Pentru că pe lângă cel care a scris-o se adaogă, cu drept deplin, în actul creator, ansamblul tuturor celor care au citit-o, o citesc sau o vor citi. O carte scrisă, dar care nu este citită, nu există pe deplin. Ea are doar o jumătate de viață. Este în virtualitate, o ființă fără vlagă, goală, nefericită care se epuizează în cererea ei pentru ajutor ca să poată exista. Scriitorul cunoaște acest lucru, și atunci când publică o carte, el lansează/eliberează în mulțimea anonimă de bărbați și femei un nor dens de păsări de hârtie, de vampiri uscați, însetați de sânge, care se răspândesc în mod aleatoriu, în căutare de cititori. Cum numai o carte și-a găsit cititorul, ea se umflă din căldura și visele acestuia. Ea își deschide mugurii, înflorește, devine în cele din urmă ceea ce este de fapt: o lume imaginară unde abundă și se amestecă fără discriminare – ca pe fața unui copil, caracteristicile tatălui și mamei sale – intențiile scriitorului și fanteziile cititorului” [221, p. 10-11].

Mulți critici contemporani consideră procesul de citire interactiv, deoarece atât autorul cât și cititorul își aduc aportul la construirea sensului general al textului. Este important de a dezvolta competența literar-artistică a studenților deoarece aceasta continuă să dezvolte valorile literar-artistice ale studenților necesare pentru a deveni o personalitate. Însă deseori studenții întâlnesc obstacole de natură diferită ce-i împiedică să interpreteze textele literare: rolul autoritar al profesorului, insuficiența informației despre operă, frica de a pierde sensul ascuns de către autor, studenți inhibați din cauza factorilor sociali sau personali etc. În acest scop articolul propune profesorilor strategii și tehnici de a încuraja studenții să interpreteze texte literare cât și criterii pentru o alegere reușită a acestora [N. Puțuntean, A. Cozari, 108].

În concluzie. Cititorul de literatură este al doilea subiect al cunoașterii artistic-estetice, care-și desfășoară activitatea de lectură fiind motivat de orizontul de așteptare pe care i-l oferă textul literar, de aceea el este plural, cooperant, creativ, întrunind prin aceste calități calitatea de al doilea autor al operei literare. Prin actul de formare a sa ca personalitate culturală artistic-estică cititorul de literatură adevărește opera literară, recreând-o și instalând-o în istorie, în moral și în social.

2.1.4. Tipologia TLA și principiile de selectare-structurare a TLA în DALs

Istoric. R. Estelle face un excurs istoric în chestiunea utilizării la lecțiile de FLS a TLA [288]. Literatura și limba franceză ca limbă străină au o istorie comună, veche de mai multe secole. Până la sf. sec. XIX, metoda tradițională considera textul literar ca un suport pedagogic perfect adaptat pentru învățarea unei limbi străine. Noi nevoi legate de comunicare au determinat regândirea studierii limbilor străine în primii ani ai sec. XX, ceea ce a dus la excluderea TLA din practicile de clasă. Studenții însă reveneau la textul literar și la metodologia pe care au cunoscut-o în timpul studierii limbii străine. În anii 1970, abordarea comunicativă va antrena noi practici de clasă, iar explorarea

pedagogică – noi suporturi. Studentul este de acum înainte mai liber, el poate alege documentele prezentate pentru studiu, iar introducerea documentelor autentice la lecții reprezintă o sursă suplimentară de motivație. TLA își găsește locul printre aceste documente autentice, însă imaginea sa rămâne deseori legată de metoda tradițională, de activitățile de gramatică și traducere care nu mai corespund deja abordării comunicative. Astfel, didactica textului literar a trebuit regândită.

Actualmente, interesul pedagogic pentru exploatarea TLA în cadrul FLS este dobândit, iar manualele editate în ultimii zece ani îl utilizează frecvent ca document autentic aparținând culturii franceze. Pare totuși că utilizarea sa la lecții nu este chiar atât de simplă. O anchetă demonstrează că studenții au tendința să nu utilizeze aceste documente privilegiind textele din presă în cadrul sau în afara manualului, care este considerat a fi mai aproape de ceea ce citesc ei în limba maternă. La fel, se pare că obiectivele de învățare legate de textul literar nu sunt întotdeauna clar formulate în manuale. Pertinența activităților legate de TLA este atunci mai puțin vizibilă și studentul trece la altă sarcină. Problema obiectivelor asociate cu exploatarea pedagogică a TLA este de fapt primordială și se situează în centrul reflecției noastre [ibid.].

Teorie. Fără TLA nu este posibil a examina dezvoltarea axiologiei literare a studenților. Caracteristicile esențiale ale TLA, aplicate la lecțiile de limbi străine cu studenții, descoperă și repere pentru activitățile de DALS, căci TLA, conform lui J. Verrier, sunt principalele valori culturale, deoarece anume ele sunt cele care fac ca o limbă să fie vie [224].

La origine (*textus* – țesătură) textul se definește drept un ansamblu frastic interrelaționat, caracterizat de continuitatea și stabilitatea sensului. Conform lui Ch. Colin, scrierea este un mijloc de comunicare „non-cooperativ”, fiindcă nu îngăduie feed-back-ul (=retroacțiunea), rejectarea imediată a răspunsului în circuit. Ea are în schimb avantajul durabilității. Grație sistemului de „urme codate”, permite revenirea asupra secvențelor parcurse și scapă de sub constrângerea de loc și moment (care-i conferă valoarea unui instrument principal de tezurizare a cunoștințelor). Nu dispune de puterea emotivă a oralului, are un caracter mai intelectual.

Lingviștii și teoreticienii literaturii definesc textul ca parte a unui proces comunicativ, care are o funcție, traduce o intenție, vizează un efect, include niște presupoziii; textul este o ocurență comunicativă, care satisface 7 standarde de textualitate:

coeziunea, coerența, intenționalitatea, acceptabilitatea, informativitatea, situaționalitatea și intertextualitatea, drept locul de întâlnire a subiectului și a limbii [cf.: Beugrande, 282].

De aici *continuitatea* textului este:

- totalitatea dependențelor gramaticale, îndeosebi în plan sintactic – *coeziune*;
- totalitatea dependențelor logico-semantice subiacente textului de suprafață – *coerență*.

R. Jakobson a plecat de la o clasificare a funcțiilor comunicării, în care funcția poetică este caracterizată prin direcționarea atenției asupra formei mesajului, nu asupra a *ce* se transmite, ci asupra lui *cum* se transmite. Ar trebui să includem aici *dimensiunea istorică* (cine, cui vorbește, cu ce intenție, când și unde?) cât și *dimensiunea semantică* referențială (relația mesajului cu realitatea extratextuală) [180, p. 218].

Argumentarea literaturii ca entitate se bazează pe 2 convenții: *expresivitate* și *ficționalitate*. La acestea, Iu. Kristeva adaugă *deschiderea* TLA – mobilitatea și pluralitatea [58].

Între viziunea lingvistică și cea literară Tz. Todorov și O. Ducrot atestă o opoziție încorporată prin distincția între *fonotext* – fenomenalizarea semnificanței, și în *genotext* – operația prin care semnificanța ia naștere. *Fenotextul* nu reprezintă decât una „dintre variantele posibile ale *genotextului*, care-l excede din toate părțile și pentru care el nu constituie o finalitate, ci o secțiune sau o limită tratată în interiorul dispozitivului posibil în limbaj la un moment dat [220, p.448].

H.-R. Jauss pune la îndoială noțiunea de operă și arată că aceasta nu poate fi definită prin cartea în sine. Cartea, de fapt, este un obiect care are proprietatea de a fi reactivat la fiecare lectură. De aici, importanța cititorului [55].

Valorile TLA. Textul literar-artistic: este unitate comunicativ-verbală și comunicativ-artistică (prin imagini poetice); conține un etos – sistem de valori culturale acceptate de comunitatea umană într-o epocă; are o structură dublă-unitară: externă și internă; folosește un limbaj specific: poetic; deși este o entitate materială (grafică) constantă, codifică un mesaj plural, prestabilit ca negociabil; poate include autorul cu partea sa de structură.

Ca și cititorul, TLA îi este proprie *istoricitatea*.

O caracteristică a TLA moderne este *hipertextualitatea* – importantă mai ales datorită structurii sale reticulare și cognitive [T. Soubriet, 212, p.117-136], accesul la cunoștințe nemaifiind unilateral, linear, ci multiplu, prin diferite iluminări.

Funcțiunea textului constă în instrucțiunea dată receptorului cu privire la modul în care emitentul dorește să fie înțeles. Funcția unui text nu trebuie confundată cu capacitatea sa ilocutivă. Distanța între *ce se spune* și *ce trebuie înțeles* reprezintă una din strategiile curente ale literaturii. De aceea funcția textului nu manifestă efectul intenționat (ilocutiv) sau neașteptat (perlocutiv), ci numai caracterul explicit, vizibil al tranzitului de informație [Grosse E.U., 281, p. 68-70].

Pentru a determina puterea ilocutivă a unui text, influența pe care vrea s-o exercite asupra receptorului, este necesar deci să cunoaștem *contextul*, situația în care este produs.

Pe lângă cea de suprafață, există și o structură de adâncime a textului. Chiar fenomenele banale precum parafraza, rezumatul, întitularea, unele dintre metodele principale de interpretare a textelor literar-artistice din limbi străine, aplicate la lecțiile cu studenți de la limbi străine,

acceptate în experiență de mai multe decenii și incluse în programele/curricula universitare, se explică doar prin presupuziția unui strat condensat al sensului deosebit de cel aparent.

Conform psiholingviștilor, care-și fondează ideile experimental, memoria înmagazinează prioritar structuri de sens nu structuri sintactice [T. Slama-Cazacu, 118].

Structurile de adâncime au un rol esențial în explicarea mecanismelor lecturii. Dacă fiecare frază citită ar trebui memorată în suprafață, pentru a o conecta cu cea care urmează, atunci memoria s-ar bloca repede și lectura ar trebui oprită. Ar fi imposibilă lectura unui roman foarte lung. Pe măsură ce parcurge textul, cititorul are posibilitatea de a-l sintetiza, construind macrostructuri, oferind o reducere a complexității informației prin eliminarea detaliilor ne semnificative și concentrarea la cele pertinente.

Conform Carter&Nash, TLA la lecțiile de FLS sunt importante datorită pertinentei lor gramaticale, didactice, ideologice și literare [236].

Specificitatea TLA este definită de câteva trăsături:

- *instaurează un mod de comunicare foarte special;*
- *crează propriul lor referent;* iluzia referențială – confuzia lumii textului și lumea reală – este o formă de putere a textului asupra cititorului;
- natura textuală a referentului lor *crează obiecte simbolice;*
- *se înscriu în ansamblul vast al producției literare* – construiesc relații de intertextualitate: în literatură, ca și în artă, în general, nu există nici o creație *ex nihilo*; o operă este creată utilizând dintr-un fond comun anumite forme sau coduri, fond care, la rândul său, determină la un moment dat orizontul de așteptare al publicului.

TLA este o exprimare, o privire fragmentară asupra unui model cultural; forma codificată gramatical și stilistic a valorii imanente, care provoacă cititorul virtual să-l abordeze-decodeze și să producă astfel propria valoare in actu.

În același sens este abordată și învățarea unei limbi străine: a învăța o limbă străină înseamnă a descoperi concomitent cultura a cărei purtătoare este limba dată.

Deducem de aici, că valoarea creată de cititor este dependentă nu doar de valoarea imanentă creată de autor, ci și de calitatea textului care o codifică. Or, deși textul este produs al autorului, purtând chiar și anumite însemne originale specifice, ca unitate de comunicare, el nu poate fi elaborat altfel decât în baza unor cerințe generale: orice text literar-artistic reprezintă deci o unitate și o interacțiune a valorii auctoriale cu valori general umane. Pe de altă parte, fiind unitate de comunicare, textul este examinat din varia perspective: lingvistică, literară, pedagogică ș.a.

Tipologia TLA pentru DALs. Perspectiva pedagogică induce TLA, pentru ca acesta să fie comprehensibil și să contribuie în același timp la avansarea cititorului în zona proximală de

dezvoltare, o anumită structură. Mai exact, pedagogia nu-i cere TLA o anumită structură, el fiind, de cele mai multe ori, o creație independentă de pedagogie, ci avansează anumite principii (criterii) de selectare-structurare a TLA în procesul pedagogic, constituindu-se astfel o anumită tipologie a TLA pentru pedagogia comunicării într-o limbă străină (educația lingvistică) și pedagogia comunicării literar-artistice (ELA). Tipologia TLA reprezintă un ansamblu instabil de texte legitime (valorizate istoric și social), selectate cu țință didactic-educativă precisă, de o complexitate diferită.

Principii de selectare-structurare a TLA

- Principiul ELA general, aplicabil și DALs, este *adecvarea structurii receptării cititorului la structura artistică a operei literare* [H.A. Кушаев, 138, 142, 143].

- Al doilea poate fi numit *principiul decalajului estetic*, sugerat de H.R. Jauss, care distinge două tipuri de opere: cele care satisfac totalmente așteptările cititorului – lucrări conforme unui model, lipsite de inovație – și cele care, dimpotrivă, depășesc normele și sparg orizontul de așteptare al cititorului, propunându-i/sugerându-i alte valori. Depășirea orizontului de așteptare este o caracteristică a operelor literare și reprezintă un semn, o marcă a caracterului lor artistic. *Decalajul estetic* se manifestă între „orizontul de așteptare și noua operă” [54].

Examinarea varietății tipurilor de texte a fost sugerată și de Carter&Nash, în 1990 [236], unele fiind mai literare decât altele. Perceperea discursului literar ca fiind separat și îndepărtat de discursul non-literar, menționează autorul, nu este deci recomandabilă, deoarece separarea literaturii de limbă produce un dualism fals, din moment ce literatura este limbă iar limba poate fi într-adevăr literatură.

Principii de selectarea TLA (adaptare după Vl. Pâslaru):

Pentru ELA în limba maternă în cadrul școlii generale și liceu Vl. Pâslaru a acreditat prin cercetarea realizată principii de selectare-structurare a TLA [26, 86, 93], deduse din principiul general al ELA (deci au caracter reglator), prima structurare pe principii științifice datând din 1997 [cf. 93]. Cu minime modificări, acestea pot fi aplicate și studiului literaturilor străine în original la facultate:

- certitudinii în ceea ce privește valoarea artistică a textelor literare: valoarea națională și universală a operei și/sau creației scriitorului; adecvării la teleologia și metodologia ELA; convergenței și coerenței cu valorile fundamentale ale humanitas-ului, valorile literaturii naționale, valorile literaturii limbii străine studiate, axiologia literară a studenților; valorificării de către operă a surselor folclorice și mitologice naționale (aplicare selectivă); adecvării la interesele de lectură ale studenților și asigurării zonei proxime de dezvoltare literară; diversității poetice (tematice, de gen și specie etc.); diversității stilistice; instrumentării activității de lectură a studenților [86, p.54].

Criteria de selectare a TLA pentru învățarea de către studenți a limbii străine (După K.B. Kiranjeet). Autorul dezvoltă ipoteza că predarea TLA transformă învățarea limbii străine mai degrabă concentrată pe utilizare decât concentrată pe formă. TLA trebuie:

să ajute profesorii să se familiarizeze cu utilizarea limbajului, să-și dezvolte propriile competențe și să perceapă limbajul ca un fenomen social (nu doar pedagogic); să transforme lecțiile în adevărate scene unde se practică cu adevărat limba străină; să ajute profesorii să prezinte limba ca instrument ce implică acceptarea socialului; să dezvolte abilitatea intelectuală a studenților și să-i expună la o varietate de expresii lingvistice și literare și funcții comunicative ale limbii; să contextualizeze limba pentru a ajuta studenții să învețe în mod implicit gramatica; să încorporeze competența lingvistică în competența de comunicare, utilizând limba în diferite situații sociale [290].

Aplicând principiile formulate, se obține *o tipologie a TLA*, adecvată întregului sistem de DALs, precum:

A. În aspect tematic: identitate, relații interumane, dragoste, probleme morale, sensul vieții, atitudinea față de divinitate, patrie și patriotism, toleranță, interculturalitate, istorie, artă, civilizație etc.;

B. În aspect structural: texte aparținând întregii varietăți genuriale practicate de literatura a cărei limbă o studiază, acordându-se prioritate prozei scurte și poeziilor;

C. În aspect gramatical și stilistic: un sistem de texte care să acopere toate structurile gramaticale ale limbii studiate și stilurile artistice mai importante din literatura a cărei limbă se studiază.

Definitorie pentru stabilirea unei axiologii literare a studenților este teza lui V. Jouve cu privire la cunoașterea literar-artistică, pe care acesta o definește drept domeniu al *conștiinței posibilului*: Deși literatura ne poate ajuta să trăim, ea nu face acest lucru. Ea nu ne învață, de ex., să ne comportăm bine, ci ne deschide noi perspective. Important nu este să știm dacă punctul de vedere transmis de un text literar-artistic este bun sau rău, dar că este posibil ca acesta să facă parte din virtualitățile/potențialul ființei umane. Or, literatura se prezintă mai puțin ca un catalog de modele de urmat și mai mult ca un laborator, unde se experimentează și se creează posibilul uman. Dacă filosofia ar putea să se intereseze de literatură, nu o va face în calitate de rezervor de cunoștințe etice și morale, dar ca domeniu de posibilități, care nu are alte limite decât cele ale imaginației și unde, ca urmare, experimentarea este mult mai liberă decât în realitate [185].

Tipologia TLA propusă de noi se întemeiază pe principiile examinate anterior, răspunde integral principiului de elaborare-receptare a unui discurs, formulat de K. Stierle: „așa cum o acțiune nu se încarcă cu sens decât cu condiția de a aparține unui univers actanțial, permițând pe baza unor scheme actanțiale să se distingă între acte și non-acte, la fel un discurs nu poate căpăta sens – iar fără sens nu mai există discurs, în înțelesul propriu al cuvântului – dacă nu e

proiectabil pe o schemă discursivă localizată în demersurile instituționalizate ale acțiunii simbolice, care au drept condiție și în același timp condiționează orice cultură dată” [214, p.47].

În ultimii ani a crescut interesul pentru literatură cât și modalitatea în care aceasta ar putea fi utilizată la lecții. Există o serie întreagă de motive pentru a preda literatura în sala de clasă: material autentic valoros și motivator, ea ajută studenților să înțeleagă altă cultură, stimulează îmbogățirea limbii, dezvoltă abilitățile interpretative ale studenților, are valoare educațională generală etc. Criteriile alegerii unei anumite opere literare depind de mai mulți factori: grupul de studenți, interesele, cunoștințele, necesitățile, visele lor, dificultatea limbajului utilizat, volumul operei, metodele adecvate pentru fiecare grup de studenți și fiecare text utilizat [N. Puțuntean, 109].

În concluzie. Conceptul european de învățare a limbii străine este argumentat de tezele:

- limba străină învățată fără contextul culturii țintă nu este într-adevăr reprezentativă pentru utilizarea actuală a limbii date; este o adevărată provocare a elimina barierele de comunicare dintre student-student, student-profesor și profesor-student care pot dăuna procesului de învățare; reorientarea modernă a învățării unei limbi străine de pe însușirea cunoștințelor despre această limbă, respectiv despre contextul cultural în care ea funcționează, pe formarea de competențe de comunicare în limba străină; eliminarea decalajului între *predarea despre limbă* și *comunicarea într-o limbă* în context social, ultimul fiind asigurat de textele literare.

Conceptul desfășurat al predării-învățării limbii străine de către studenți include toate valorile obiectuale și procesuale și reprezintă axiologia generală, comunicativ-lingvistică și literar-artistică a studenților. Dezvoltarea axiologiei literare a studenților pe baza studiului TLA se produce la intersecția între principiile creației și receptării operelor literare și se manifestă prin interacțiunea text-cititor, fiind reglementată și amplificată de principiile ELA.

2.2. Receptarea literară, lectura literară și educația literar-artistică

2.2.1. Receptarea literar-artistică, conform metodicii literaturii, este un proces de comunicare, prin intermediul textului, dinspre autor către cititor a unui mesaj emotiv-ideinic [V. Marinescu, 64; N. Onea și colab., 78; O.Ю. Богданова, В.Г. Маранцман, 134], iar conform teoriei ELA – un proces de decodare-comprehensiune-comentare/interpretare, deci de re-creare de către cititor a mesajului artistic, care se constituie din interacțiunea mesajului autorului cu valorile adăugate acestuia de către cititor [Н.А.Кушаев, 138, 142, 143; Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, 137; С. Парфене, 80; VI. Pâslaru, 26, 86, 93]. În procesul receptării/lecturii literare se formează-dezvoltă cea mai importantă trăsătură a cititorului – competența literară-lectorală [26, 86].

Receptarea este tratată din variate perspective – artistică, psihologică, pedagogică, de aceea, atunci când este accesat doar unul din sensurile ei, se poate crea confuzie epistemică.

Estetica și filosofia artei operează cu termenul *receptare* în sensul de proces de cunoaștere apropiată a operei de artă [Aristotel, 5; M. Bahtin, 6; L. Blaga, 8; Hegel, 48; M. Heidegger, 49; H.-R.Jauss, 54; Kant, 56; S. Lupașco, 59; V.E. Mașek, 65; J. Mukařovský, 72; C. Radu, 112; T. Vianu, 149; В.фон Гумбольдт, 135; Vl. Pâslaru, 83].

În *psihologie* [G.W. Allport, 1, 226; J-P. Sartre, 116; A.A. Maslow, 264, 265; M. Rokeach, 275], deși *receptarea* în general este tratată ca proces de cunoaștere, studiile particulare se axează pe percepție, lăsând să se înțeleagă că între cele două procese n-ar exista diferențe esențiale. În ultimă instanță însă studiile de psihologie recunosc că percepția este un proces de cunoaștere inferior receptării, deoarece se bazează doar pe cele cinci simțuri (văz, auz, tactil, miros, gust), deci percepția nu poate comunica subiectului cunoscător decât informații despre unele aspecte ale obiectului de cunoaștere. *Receptarea* însă este procesul de cunoaștere care cuprinde/ poate să cuprindă! întregul obiect de cunoaștere.

În spațiul ex-sovietic Г.Н. Кудина și З.Н. Новлянская au pledat pentru o discriminare clară între *percepția artistică* și *receptarea artistică*, oferind în sistemul de activitate artistică al elevilor un loc bine definit percepției: de componentă a receptării. Percepția nu este decât procesul primar de cunoaștere artistică; el oferă cititorului detalii despre opera literară, nu și opera integrală [137].

Pedagogia, deși dispune de cca două milenii de repere epistemologice clare cu privire la *receptarea artistică*, se arată a fi cea mai neorganizată știință în raport cu acest termen, operând cu el fără discernământ alături de termenul *percepție*. Faptul se menține în terminologia pedagogică și din cauza folosirii curente a unui alt termen, *pricepere* (asociat fonologic cu *percepție*), a cărui definiție mai oscilează între capacitatea (în sens îngust) de a face ceva și *competență*, despre care se știe exact că denotă o valoare complexă a personalității.

Receptării/receptării artistice în pedagogie i-au consacrat studii o mulțime de autori [Aristotel, 5; L. Bârlogeanu, 7; E. Parpală, 81; Vl. Pâslaru, 83, 86 269; S. Posternac, 98; 119; C. Șchiopu, 123, 269; О.Ю. Богданова, 134; Н.А.Кушаев, 1438 142, 143; J.-L. Dufays, 165-167; J.-L. Dumortier, 168, 169; V. Jouve, 185; Y. Reuter, 203; D. Sperber et R.-P. Droit, 213; C. Tauveron, 217- 219 ș.a.]. Însă doar puțini dintre ei, dacă nu chiar doar câțiva, oferă o perspectivă epistemică definirii receptării artistice ca proces de cunoaștere școlară: Aristotel, Н.А. Кушаев, Vl. Pâslaru, J.-L. Dufays, J.-L. Dumortier etc.

În compartimentele anterioare s-a stabilit că valorile sunt caracteristici definitorii ale lucrurilor și ființelor, deci ele nu pot fi cunoscute altfel decât prin *receptare*, *receptarea* fiind

activitatea care *apropiază* întregul obiect al cunoașterii, spre deosebire de percepție, care este limitată la cunoașterea senzorială a unor aspecte, uneori neesențiale, ale obiectului de cunoaștere.

Cele mai multe concepte ale autorilor enumerați fiind deja examinate în compartimentele anterioare ale tezei, considerăm că este suficient să le sintetizăm în concluzii semnificative unei definiții ample a receptării/receptării artistice/literare:

- receptarea literar-artistică și lectura literar-artistică, în uzul științific și praxiologic actual, sunt termeni sinonimi;
- receptarea/lectura este obiectiv determinată de TLA și subiectiv – de caracteristicile generale și specifice ale cititorului de literatură;
- prin receptare/lectură sunt create valorile literar-artistice;
- valorile literar-artistice formează calitatea cititorului de literatură;
- calitatea receptării operelor literare în limbi străine de către studenți este determinată de cultura generală, cultura artistic-estetică (=experiențele literare și estetice), experiențele de viață, nivelul de cunoaștere a limbii originalului operei;
- receptarea/lectura operelor literare în limba originalului de către studenți este esențial determinată de nivelul de apropiere a elementelor limbajului poetic al operei receptate/a literaturii din care face parte;
- axiologia literară a studentului valorizează operele literare citite, stabilind punți de legătură între cultura națională și cea universală.

2.2.2. Lectura literară este termenul-cheie al educației literar-artistice, inclusiv al DALȘ. Este utilizat în Rusia încă în sec. XIX [Стоюнин, 141] și oficializat în primii ani ai URSS [Рубакин, 140], fapt datorat atât tradiției școlare, cât și interesului de partid pentru controlul ideologic al literaturii în școală.

În România, problema cititorului este pusă pentru prima dată în 1893, de către criticul literar socialist C.Dobrogeanu-Gherea [31].

Termenul *lectură literară* în fosta URSS a fost dezvoltat de *Școala moscovită a EAE* în anii '80 ai sec. XX, care l-a dezvoltat în *educație literar-artistică*, el încetând să mai fie termenul generic al literaturii în școală, dar rămânând a fi o componentă a acestuia. Cu această ocazie însă conceptul de lectură literară a evoluat de la sensul de predare/transmitere a valorilor literare și de însușire a lor de către elevii cititori la cel de activitate educativ-didactică definitorie formării cititorului de literatură, executată, în mod diferit, de către ambii subiecți ai procesului instructiv-educativ, profesor și elev.

H.A. Кушаев formulează principiile *adecvării activității de lectură la structura artistică a operei literare și adecvării metodologiei ELA la specificul operei literare și la activitatea de lectură a cititorului*[138].

Г.Н. Кудина și З.Н. Новлянская elaborează, experimentează și implementează un *sistem original al activității de lectură a elevilor* [137], în care lectura literară este tratată ca activitate artistic-estetică, incluzând tipurile și formele activității de lectură.

Acest sistem este preluat și dezvoltat apoi de discipolul *Școlii moscovite a EAE*, Vl. Pâslaru, în cadrul teoriei ELA, pe care a acreditat-o în 1998 și a confirmat-o prin cercetări ulterioare [26, 83, 86, 93, 269].

Un nou sistem de activitate literară acreditează în 2016 un alt discipol al acestei școli, C. Șchiopu, conceptul său fiind întemeiat pe principiile genezei imaginii artistice în cadrul/prin limbajul poetic [123, 269].

Paralel cu școala moscovită se dezvoltă conceptul de lectură literară și în România, acesta fiind cercetat ca activitate generală a cititorului virtual de literatură de către P. Cornea [16] și ca activitate a elevului cititor în proces de formare ca atare – de către C. Parfene [80].

Datele bibliografice ale publicațiilor autorilor ruși/sovietici și români demonstrează că aceștia au reușit să creeze concepte epistemic, teoretic și metodologic asemănătoare cu privire la lectura literară ca activitate definitorie în formarea cititorului de literatură în școală cu cel puțin două decenii înainte de a fi fost lansat [cf. B. Gervais, 172] și promovat acest termen în occident, unde nici până acum acesta nu este oficializat. În spațiile postsovietic și cel românesc însă termenul *lectură literară* este central în curricula de limbă și literatură maternă și în cele de limbi străine.

Care sunt sensurile și aplicațiile acestui termen, de vreme ce a devenit un termen-cheie al literaturii în școală la scară planetară?

Elementele lecturii literare sunt definite de A. Rouxel în baza teoriilor receptării la care fac referire didacticienii. Cu toate acestea, lectura literară este dificil de definit, deoarece este concomitent un subiect banal și complex – banal, pentru că face parte din experiența fiecăruia, și complex, deoarece scapă definițiilor și este astăzi un subiect de dezbatere și controverse.

Apariția termenului *lectură literară* este legată de numele lui Michel Picard, instalat definitiv în sfera universitară în 1996, dar nu apare încă în programele din liceu, unde, în loc de *explicația textului și lectura metodică*, se utilizează *lectura analitică și lectura coerentă*.

În spațiul ex-sovietic, prin filieră rusă, termenul *lectură literară* a apărut mai înainte. Astfel, în 1997, odată cu apariția primei programe de literatură pentru școala medie, concepută pe principiile ELA, termenul apare ca unul familiar [93], la fel de familiar fiind perceput și cadrul sistemului de activitate literară-lectuală, propus de Kudina în 1978.

Termenul *lectură literară* acoperă diverse moduri de realizare, în funcție de cazul în care este folosit; acesta desemnează un ansamblu de practici ale căror probleme angajează, dincolo de o concepție a lecturii, o viziune a subiectului-cititor, în cazul nostru, a elevului/studentului. Definiția sa presupune referirea la valori și, prin urmare, la dimensiunea ideologică, chiar antropologică. Pentru a-l defini, M.Picard își pune o serie de întrebări, precum:

Desemnează oare lectura literară orice lectură a unui text literar-artistic (TLA)? Dacă da, atunci ce extensiune ar trebui să acordăm literaturii? Este oare lectura literară asemănătoare cu lectura expertă? Putem oare modela postura de lectură, raportul pe care-l implică aceasta față de text? Cu ce fel de valoare este aceasta înzestrată spre deosebire de alte forme de lectură?

Discursul epistemic al autoarei – căci acțiunea de definire este una prin excelență epistemică (citire de la Aristotel, C. Noica, Al. Surdu, Vl. Pâslaru etc.), parcurge calea de la teoriile receptării la teoria lecturii literare, marcând, mai întâi, ruptura epistemologică din anii 1970, care reprezintă sursa numeroaselor cercetări privind lectura, și care s-a produs, de fapt, în domeniul investigațiilor literare prin deplasarea interesului cercetătorilor de la text spre cititor/lector [M. Picard, 195, p.10].

Schimbarea a provocat și o adevărată modificare de paradigmă, o revoluție conceptuală, reprezentată de trei teoreticieni ai receptării – H.R. Jauss, W. Iser, U. Eco, și un teoretician al lecturii literare, M. Picard.

J.L. Dufays, unul din autorii europeni contemporani de referință în domeniul *lecturii literare*, examinează patru concepții ale acesteia: *ca lectură a textelor literar-artistice* (TLA), *ca distanțare*, *ca participare*, *ca un dute-vino dialectic*; prezintă două obiecții împotriva lecturii literare [166], situându-se, conform propriei declarații, pe *coordonata epistemică a lecturii* și examinând-o la confluența literaturii, predării literaturii și lecturii literare, scopul său fiind „a aprofunda *cadrul epistemologic* în care are loc predarea lecturii, literaturii și lecturii literare”, „a construi un pod între teoria literară și didactica literaturii, precum și între aceasta din urmă și predarea limbii franceze în ansamblu” (evid.n. – N.P.). Examinând mai multe publicații recente, neomogene în definirea lecturii, J.-L. Dufays promovează propriul punct de vedere, declarat mai sus (*Tabelul 2.2*).

Autorii menționați tratează despre lectura literară ca despre un fapt dat, lipsit de probleme și contradicții, deci, în esență, în afara cadrului epistemic al literaturii, de unde și concluziile lui J.L. Dufays, care descoperă, că (în accepția autorilor citați), 1) *lectura literară* nu alcătuiește deloc obiectul unei reprezentări comune, și 2) nu există nici un acord cu privire la necesitatea sau chiar relevanța acestei noțiuni în procesul de predare-învățare.

Tabelul 2.2. Concepte moderne de lectură literară (Apud: J.-L.Dufays, 167)

Autor, lucrare	Definiție	Specificări în raport cu ELA
J.-L.Dumortier: <i>La lecture littéraire: le pour et le contre</i> [168]	„Conceptul de <i>lectură literară</i> reunește pe larg toate modalitățile de a citi, care de la contemplarea estetică la analiza structurală trecând prin simpla lectură cu trimiteri literare, fac din text (în sensul său, formele sale, aplicarea sa la un autor sau pur și simplu în valoarea sa specifică) un interes în sine și finalitatea lecturii, acesta devenind dintr-o dată o activitate care reprezintă ea însăși un scop”.	Lectura este: - o activitate complexă; - personalizată; - este lipsită de scop sau este concomitent proces și scop.
M. Rosier: <i>Que sais-je?</i> [207]	„... lectura literară este un mod de abordare a textelor care se va supune unor constante. Un cititor inteligent/savant, confruntat cu un text legitimat, implică o retorică a receptării savante/elevate, o strategie a cunoașterii de a consuma”.	Lectura cultă se sprijină pe anumite principii (constante). Cititorul format deține o cultură a lecturii.
C.Tauveron și colab.: <i>Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà</i> [217]; <i>Lire la littérature à l'école</i> [219]	Se opun unei lecturi literare științifice/savante (în liceu și universitate), având metoda și codurile sale instituționalizate; împrumută de la B.Gervais definiția lecturii literare „care face din densitatea sensului teritoriul său preferat”; „o lectură atentă la funcționarea textului și la dimensiunea sa estetică, o lectură dornică de a evidenția efectele non-imediate de sens și a le prolifera, efecte de non-sens pentru a le conferi un sens, toate operațiunile care implică mobiliza-rea unei culturi construite anterior și crearea unei culturi noi”.	Lectura este: - o activitate complexă; - personalizată: se desfășoară dinspre cultura cititorului către sensurile implicite ale operei; - un act de negociere a sensurilor; - o recreare a sensurilor operei; - o nouă cultură.
B. Daunay: <i>Éloge de la paraphrase</i> [162]	„Noțiunea de <i>lectură literară</i> conferă noi motive interdicțiilor, <...>nu este străină pentru clasificările vechi. <...> permite a face economii din noțiunea de literaritate – recunoscută drept nulă dacă ne bazăm pe criteriile interne ale textului – dar ea își recuperează beneficiul, deoarece, sub coperta unei deschideri virtuale spre tot felul de texte, ea permite, de fapt, a refonda o ierarhie implicită a textelor, în funcție de faptul dacă acestea oferă sau nu un material pentru o lectură literară”.	Preia caracteristicile evid. de C.Tauveron și colab. Lectura literară: - admite clasificări (definiții) noi și vechi; - refondează propriile principii cu fiecare text citit.

J.-L.Dufays înregistrează patru concepții ale lecturii, deci și patru tipuri ale acesteia: *lectura literară ca lectură a TLA*, *lectura literară ca distanțare*, *lectura literară ca participare*, *lectura literară ca un dute-vino dialectic* [167].

1. *Lectura literară ca lectură a TLA* (LLT) unește lectura literară cu caracteristicile literarității textului literar, stabilite înainte de lectură. Această concepție statuează autonomia operei față de cititor: TLA există în propria valoare, indiferent de activitatea cititorului; nu recunoaște valoarea muncii cititorului: textul va prevala, indiferent de calitatea receptării

acestui; opera se identifică cu textul, fiind considerate un monument literar imuabil cu sens și valoare imuabilă, ceurmează doar să fie descoperită prin lectură.

Continuă a fi cel mai răspândit concept de lectură literară în Franța, indiferent de efortul cercetătorilor de a atrage atenția asupra valorii produse de cititor.

2. *Lectura literară ca distanțare* (LLD) se opune primului concept al „lecturii în sine” și privilegiază mai degrabă practica lecturii decât obiectul.

În accepțiunea lui M. Riffaterre [205], concepția lecturii ca distanțare este comparabilă cu *lectura hermeneutică*, cu lectura pseudo-referențială a lui K. Stierle [214] sau încă cu cooperarea interpretativă a lui U. Eco [37]. Ea își găsește prima sa formulare în lucrarea lui M. Marghescou, care nu utilizează termenul de *lectură literară* ca atare, dar descrie modul în care lectura ar literariza textele, recurgând la o operațiune triplă: suspendarea valorii anecdotice (sau referențiale) a textului, manifestarea valorilor sale arhetipale (sau simbolice), activarea maximă a polisemiei sale [192].

Primul care a acordat acestui mod de a citi numele de *lectură literară* este B. Gervais [172], definind-o ca trecerea de la o „reglementare a progresiei” la o „reglementare a comprehensiunii”, caracterizată printr-o explorare a tuturor potențialităților textelor. Fiind solidare cu estetica „modernă”, valorile privilegiate aici sunt atât cele ce țin de polisemie, de subversiune, de ficționalitate afișată, cât și cele ce țin de transgresiune și poeticitate [J.-L. Dufays, 165, p. 91].

De această concepție sunt legate în mare parte majoritatea lucrărilor remarcabile scrise de didacticieni precum C. Tauveron [217, 218] sau A. Rouxel [206].

Deoarece acest mod de lectură este asociat cu simbolizarea, mobilizarea diverselor activități cognitive și culturale, cu construirea unui sens și unei culturi comune, acest mod de a preda literatura este recomandat de autor a fi implementat de la o vârstă fragedă, fapt care îl apropie de conceptul modern – ELA, adăugăm noi.

Nici primul, nici al doilea concept nu sunt considerate suficiente de către J.-L. Dufays, deoarece sunt rupte de practicile spontane și controlul emoțiilor subiective, existând riscul ca distanțarea să devină artificială și scolastică, proprie elitismului socio-cultural și sursa unui decalaj dăunător între lectura școlară și practicile sociale de referință.

3. *Lectura literară ca participare* (LLP) este consecință inadvertențelor primelor două concepte ale practicii școlare, apreciată de mai mulți autori ca cea mai potrivită literaturii în școală, deoarece favorizează „iluzia referențială” – implicarea psihoafectivă a cititorului în

referințele textului, apropiind semnificativ *lectura euristică*¹ a lui M. Riffaterre de *lectura* (aproape) *pragmatică* a lui K. Stierle, sau încă celei a lui U. Eco, numită de el *utilizarea textului*, iar de B. Gervais – *regia progresiei*.

Valorile asociate LLP, apreciază J.L. Dufays, sunt *lizibilitatea* (unitatea, coerența), *respectarea codurilor generice, raportul cu realitatea, conformitatea etică și referențialitatea*, iar provocările didactice – evaluarea receptărilor spontane (inclusiv comentarii parafrastice); punerea în aplicare a resurselor emotive, a imaginației, pasiunii, subiectivității; relativizarea literaturii canonice și a simțului comun; lucrul pe mai multe obiecte, străine pentru literatura legitimă și lectura individuală [165, p. 91], lectura nefiind purtătoare de sens în viziunea lor, doar dacă aceasta este în primul rând, conform lui B. Lahire, „pragmatic ancorată” [188].

În susținerea acestui concept s-a pronunțat și J.-L. Dumortier, un alt nume de referință în literatura didactică de limbă franceză, menționându-i, pe lângă valoarea epistemică, și valoarea sa organizațională, care ar putea reglementa atitudinile cadrelor didactice față de predarea literaturii în școală [168, p. 181].

Neajunsurile acestui mod de a citi, conform lui J.-L. Dufays, sunt caracterul ei obișnuit, care nu-i poate îndreptați eticheta „literară”, și centrarea pe trezirea gustului pentru lectură și întreținerea plăcerii, care, în sine, nu sunt factori ai învățării și dezvoltării de noi competențe.

Prin urmare, conchide J.-L. Dufays, nici LLP nu pare a fi capabilă să pretindă de una singură la denumirea de *lectură literară*.

4. *Lectura literară ca un du-te-vino dialectic* (LLDD) de asemenea încearcă să le integreze pe cele două precedente fără să le priveze de esența și exigența lor. Conform lui M. Picard, care a dezvoltat-o în 1986, LLDD se rezumă la două puncte: 1. fiecare cititor este triplu: *liseur* (prezență fizică, senzorială), *lu* (prezență psihoafectivă, emoțională) și *lectant* (prezență intelectuală, rațională, interpretativă), și 2. lectura devine literară atunci când pune sub tensiune valori opuse care aparțin sferelor respective ce țin de *lu* și *lectant*: sens vs semnificații, conformitate vs subversiune, realitate vs. ficțiune (la care ar putea fi adăugate decență vs păcat, funcție referențială vs funcție poetică etc.) [202]. În fapt însă doar *lectant*-ul este valorizat, iar *lu* și *liseur* devin marginale sau ne semnificative unei concepții a lecturii literare.

J.L. Dufays nu s-a limitat la analiza conceptelor străine, ci a propus el însuși o modelarea acesteia [166, 167], avansând fondarea unui program global de inițiere în *lectura literară*, care a fost oficializat de învățământul catolic din Belgia francofonă [FESec, 170, p. 11].

¹M.Riffaterre lansează termenul *lectură euristică* într-o lucrare din 1979, iar lucrarea lui Н.И. Кудряшов *Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы*, în care este prezentată lectura euristică ca metodă de predare a literaturii, apare în 1981, deci paternitatea asupra acestui termen aparține lui M. Riffaterre.

Provocările didactice conceptului de lectură literară, menționează J.-L. Dufays, obligă a gândi împreună, în mod sistemic, raportul dintre ancorare și detașare de sens, funcția referențială și funcția poetică, raporturile dintre pasional și rațional, subiectivitatea și intersubiectivitatea, centrarea pe un corpus restrâns și acceptarea unui corpus deschis, privilegiul acordat valorilor „moderne” și cel acordat valorilor „clasice”, care sunt percepute ca doi poli într-un continuum și ca două componente ale operei în orice lectură. În acest sens, această concepție evită ruptura cu „lectura obișnuită”, pentru că ea este definită ca o intensificare a tensiunilor care o caracterizează în mod constant: ea integrează „lectura științifică” și „lectura obișnuită” în aceeași activitate, fără a ignora totuși tensiunile care apar aici între două polarități.

În plus, această concepție poate fi legată de cele trei timpuri de învățare (expuse de către mai mulți autori) în dispozitivul *secvență didactică*: acest du-te-vino între *ancorare*, *dezancorare* și *reancorare* a lecturii în universul referențial corespunde, de fapt, alternării momentelor de *contextualizare* (printr-o producție inițială), de *decontextualizare* (prin ateliere de structurare) și de *recontextualizare* (printr-o producție finală) a învățării.

Concepția lui J.-L. Dufays, deși cam contradictorie, este una *sigură*, căci funcționează între diferite elemente și valori ale disciplinei școlare *Limba și literatura*, are valoare și funcție dialectică, nu admite ca lectura literară să fie locul unei ierarhii.

Cele două obiecții împotriva lecturii literare ale lui J.-L. Dufays sunt deduse de fapt din criticile didacticienilor, care contestă relevanța didactică a conceptului *lectură literară*. Aceștia sunt ghidați de două motive, pe care le și analizează autorul în continuare.

Prima obiecție: lectura literară este un „pre-concept” neclar, iar termenul *lectura literară* este unul *passe-partout* (convine în orice circumstanță), putând acoperi abordări foarte diferite [Y. Reuter, 209] și care ar permite a recicla ieftin practicile școlare tradiționale [J.-L. Dumortier, 168, 169].

A doua obiecție: lectura literară este o practică științifică, estetizantă, savantă, inaccesibilă pentru majoritatea elevilor [B. Daunay, 162; J.-L. Dumortier, 168; 169; Y. Reuter, 203 ș.a.] sau, dimpotrivă, o practică axată pe subiectivitate, pe afectivitate, dar al cărui caracter socio-cultural și construit este în general ascuns.

J.L. Dufays răspunde convingător ambelor obiecții, argumentând cu practica școlară (lectura literară era deja utilizată pe larg în Franța, Belgia și Quebec), cu caracterul general al „conflictului de reprezentări” (acesta afectează majoritatea și celelalte practici ale predării limbii franceze - scrisul, ortografia, limba etc.), cu faptul că noțiunea *lectură literară* încurajează mai temeinic profesorii să-și concentreze atenția asupra a două obiecte care reprezintă provocările-cheie pentru predarea limbii franceze: *lectura ca practică* și *literarul*, deci, *valoarea in actu* și *valoarea imanentă* a operei literare,

precum și cu faptul că obiecția vizează *distanțarea și participarea*, nu și *du-te-vino dialectic*, adăugând că lectura literară reduce tensiunea dintre *lectura curentă și lectura estetizantă*.

Dincolo de acțiunile propriu-zise de definire a lecturii literare în spațiul educațional de limbă franceză, aportul lui J.-L. Dufays în această chestiune este valoros mai ales prin mențiunile sale cu privire la însuși conceptul de definire (care este o valoare epistemică), el arătând că lectura literară trebuie definită în mod dialectic-integrator, căci, conform lui M. Picard, orice *lectură are caracter plural*, deci relația *lectură obișnuită - lectură literară* trebuie gândită mai degrabă ca un continuum decât ca o ruptură. Astfel se va admite că orice lectură este mai mult sau mai puțin „obișnuită”, și mai mult sau mai puțin *literară*, în funcție de intensitatea cu care ea pune tensiune posturii axiologice opuse (evid.n. – N.P.). Această definiție, mai adaugă J.-L. Dufays, trebuie să meargă de mână cu o practică de predare ea însăși dialectică, axată pe diferite activități complementare – de *participare și distanțare* [167].

Or, concluzionează J.-L. Dufays, chestiunea lecturii literare este de fapt una de deplasare de accente: de pe literatură și lectură (la general) pe lectură (în particular) și pe elev [ibid.].

În căutarea unei *didactici a literaturii*, R. Cervera (China, Hong Kong) [285] apreciază că literatura în școală trebuie abordată nu doar ca *model estetic* sau ca *martor social*, ci și ca o *cunoaștere a TLA ca limbaj*.

O altă ipostază a lecturii literare indicată de R. Cervera cu trimitere la J.-P. Goldenstein, care a menționat-o încă în 1900 [173], este că fenomenul literar se produce *și în funcție de situația de predare* (evid. n. – N.P.).

Concomitent, R. Cervera discriminează potențialul lecției de franceză ca limbă străină, apreciind-o ca spațiu complex, în care interacționează dimensiunea lingvistică, literară și pedagogică, al cărui scop este stăpânirea limbii țintă pentru învățarea comunicării în această limbă. Dar nu numai limba, dar și literatura este o formă de comunicare și o materie de cunoaștere, precizând că literatura nu devine instrument de comunicare decât în măsura în care ea *este produsă* de către persoanele care trăiesc *situația provocată de lectură* (evid.n. – N.P.), definită de Vl. Pâslaru ca *stare de lectură* [86, p. 39].

Conform A. Rouxel, *lectura literară* se asociază termenului *lectură cognitivă* [206].

Punerea la îndoială. Fiind o cunoaștere a unei lumi posibile, literatura are efectul de a submina certitudinea. În loc de a forma, ea pune întrebări; în loc de a da răspuns, ca, de ex., în cunoașterea empirică și cea științifică, ea întreabă. Literatura creează continuu suspiciuni cu privire la sens: ea ne amintește că nimic nu este niciodată sigur sau fixat odată și pentru totdeauna. TLA, care funcționează pe modul de extravert (V. Descombes), oferă un sens structural nesigur [P. Ricœur, 204].

Același lucru se întâmplă și la nivelul limbajului poetic, despre care se știe, că activitatea estetică cu cuvintele duce la problematizarea relației dintre semnificant și referent; că lucrul

asupra textului este în primul rând un lucru de subminare: denunțând încrederea noastră oarbă și pasivă privind ceea ce spun (sau par să spună) cuvintele, literatura atacă în același timp viziunea lucrurilor pe care acestea o transmit [R. Jakobson, 180, 181].

Cunoașterea (literar-artistică) *ca experiment uman*. Ultima mare virtute a lecturii, menționează V. Jouve, este faptul că ea obligă Eul să experimenteze limitele sale, punându-i la dispoziție, pentru o perioadă limitată de timp și într-un mediu reglementat, șansa unei experiențe de alteritate. Valoarea umanistă a literaturii se găsește anume aici.

Lectura, conform mai multor teoreticieni, generează un eu fluctuant și deschis, gata să se scufunde în tot felul de experiențe (afective, emoționale, psihologice, ideologice), pe care probabil le-ar refuza în realitate. Fie că e vorba de *eul scindat* al lui R. Barthes [148, p. 76], *eul fictiv* al lui Pavel [194, p. 109], *eul imaginar* sau *eul inconștient*, cititorul este un subiect flotant, care se lasă, în parte redesenat de către text [M. Macé, 191].

E fenomenul pe care M. Heidegger l-a definit drept re-creare a operei literare, adevărarea operei de către cititor [49], iar M. Picard – „experiență a realității fictive”, care nu ne implică ca subiecți ai lumii [195, p. 266], dar care totuși este una dintre cele mai importante experiențe umane, deoarece creează existența metafizică a omului, suprasensibilul [Kant, 56]. E o experiență de natură ludică, or, anume ludicul este dominant în transcenderea ființei umane din fizic în metafizic.

Important pentru DALs este și modul în care se desfășoară lectura. Cea mai răspândită (în operele epice) pare să fie *în faze „după autor”* [V. Jouve și, J.-L. Dufays, R. Barthes, T. Todorov].

Structura lecturii, conform lui Vl. Pâslaru, care, la rândul său, se întemeiază pe studii ale școlii moscovite (G.N. Kudina, Z.N. Novleanskaia, N.A. Kușaeu ș.a.) sau activitatea de lectură a elevilor nu se identifică cu lectura, ea fiind mult mai complexă și incluzând:

A. formele ALAE – percepția/receptarea artistică, imaginația artistică, gândirea artistică, creația artistică;

B. tipurile ALAE – lectura propriu-zisă, critica literară, cercetarea literară, creația poetică;

C. stadiile ALAE – prelectura, lectura, postlectura [86].

Tipurile de lectură:

- liniară, caracterizată de pasivitate și dezangajament; receptivă, care este intensivă, analitică, asimilatorie – adecvată unor manuale, cursuri specializate; literară, care antrenează-formează atitudinea depragmatizată, de consimțire la instalarea în ficțiune; informativă globală (skimming, écrémage), care este selectivă, urmărind/finalizându-se cu obținerea unei idei de ansamblu asupra textului; exploratoare (skanning), care se focalizează asupra unui punct; de cercetare, orientată la recuperarea unei informații pe o temă prestabilită; rapidă, realizată pentru o informare de suprafață, deci nu e posibilă oriunde și nu garantează reușita.

Prelectura. În fiecare epocă funcționează o anumită modalitate a titrării solidară cu sistemele de valori și marile curente de idei și sensibilități ce o traversează.

Etapale receptării literare. Receptarea literară parcurge etapele: percepția – comprehensiunea – comentarea/interpretarea – creația, activități care, însă, deseori interacționează atât de puternic încât este imposibil a fi discriminate pentru studiu și cercetare, singurii parametri care le pot atribui etapei respective fiind elementele constitutive ale receptării – valorii în actu/valorii cititorului [VI. Pâslaru, 86].

Percepția este activitatea în procesul căreia are loc re-construirea imaginativ-logică a elementelor obiectului receptării – operei literare.

Comprehensiunea reprezintă partea rațional-logică a receptării, care atribuie materialului perceput ordine epistemică: sistemul de cunoaștere elaborat de autor interacționează cu sistemul de cunoaștere al receptorului cititor, în rezultat producându-se dezvoltarea sistemului de cunoaștere al cititorului. În cotidian, acesta este identificat, de regulă, cu dezvoltarea competenței literar-artistice, despre care se știe că reprezintă o integralitate a cunoștințelor-capacităților-atitudinilor [VI. Pâslaru, 34, 86].

La etapa comprehensiunii, sensul dintr-o operă este *descoperit* și apoi *construit*. Receptorul este cel care dă sens, în limita instrucțiunilor textuale și a aplicării convențiilor ce au curs în societatea dată. *A construi* nu înseamnă a inventa, iar *a descoperi* nu este sinonim cu *a găsi* sensul de-a gata. Și cel care *construiește* se bazează pe un set de convenții automatizate, și cel care *descoperă* este obligat să-și pună la contribuție resursele imaginative. Or, *lectura este un comportament productiv și finalizat!*

Laturile fundamentale ale comprehensiunii

Negocierea sensului	Căutarea cheilor	Recodificarea sensului și memorizarea	Investirea imaginativă
---------------------	------------------	---------------------------------------	------------------------

Comprehensiunea și receptarea nu pot fi separate decât la modul ideal, ele interpenetrându-se și interacționând una asupra celeilalte. Totuși, deosebirea de accent rămâne: în cea dintâi precumpănesc procesele cognitive, în cea de-a doua, cele emoționale și valorizante.

Analiza literară. Despre analiza literară în spațiul ex-sovietic s-au tipărit numeroase lucrări, dar nici una nu descoperă esența acesteia, deoarece nu este raportată la principiile receptării artistice. VI. Pâslaru pare să fie primul care statuează că analiza literară este acea abordare a operei care se limitează la explorarea valorii ei imanente și se mai numește abordare semiotică [86].

Există și numeroase scheme de analiză a operelor literare, dar nici una nu poate fi universală, căci opera literară este unică. Același autor recomandă deci în locul unei scheme, un principiu de analiză: urmând logica operei, adică sistemul de imagini poetice al operei [ibid.].

Comentarea/interpretarea este activitatea care precede comprehensiunea, deoarece nu poți interpreta un lucru neînțeles, și constă în atribuirea preponderent logică operei literare a valorii cititorului, numită și valoarea în actu sau valoarea adăugată. De regulă, nimeni nu comentează/interpretează întreaga operă literară, ci doar elemente ale acesteia, căci receptarea, conform lui C. Radu, nu poate fi decât graduală: pornind de la un element/fenomen al operei/creației scriitorului, cititorul interpret/hermeneut avansează spiralat/sferic către noi și noi orizonturi ale mesajului auctorial, dezvoltându-l prin note, remarci, idei, concepte, comparații, sinteze etc. proprii [112]. E și metodă hermeneutică, în același timp [90], în care cele trei lumi interacționează, operând aceleași tipuri de valori, dar diferite în variate aspecte (*Tabelul 2.3*).

Tabelul 2.3. Valorile universurilor lecturii

Lumea Scriitorului	Lumea Scriitorului	Lumea Cititorului
Valorile, convingerile, contextual cultural, experiențele sale etc.	Valorile, istoria, comportamentul, posibilitățile etc. implicate în text	Valorile, convingerile, contextual, cultural, experiențele sale etc.

Și pentru interpretare s-au făcut scheme (de ex., J. Starobinski, F. Schleiermacher, P. Cornea), însă valorile lor sunt mai degrabă generale (relevanța, pertinenta, coerența, istoricitatea etc.) decât specifice activității literar-artistice. Considerăm de aceea plauzibil conceptul lui Vl. Pâslaru, care afirmă că interpretarea este activitate atitudinală în esență, în procesul căreia cititorul formulează atitudini față de operă și fenomenele ei în cele șase forme de manifestare ale atitudinilor (definite de același autor): a dorințelor, afectivă, volitivă, a evaluării, conceptuală și comportamentală [86, 87].

Creația, ca element al receptării, este reprezentată de acele valori ale gândirii literare și estetice a cititorului care sunt recunoscute – de către alți cititori, comuni sau exegeți – nu contează, drept originale. Comentarea/interpretarea și creația, de regulă, sunt dificil de discriminat în elemente specifice. Deosebirea apare doar la nivelul originalității: comentarea/interpretarea prezintă activități ample și complexe de analiză-apreciere a valorilor literar-artistice produse de autorul operei; creația se face văzută în cadrul interpretării abia atunci când sunt elaborate valorile literare ale cititorului.

Unul din autorii notorii în domeniul învățării limbilor străine pe bază de texte literare este K.B. Kiranjeet, al cărui concept este dat de teza că *învățarea unei limbi străine prin literatură promovează creativitatea și dezvoltă gândirea* (evid.n. – N.P.)

Creativitatea studenților prin lectura TLA în limba originalului apare și se manifestă în/prin:

- decodarea și recrearea trăirilor, imaginilor și sensului operei (P. Cornea); producerea propriului sens în legătură cu opera;

- cunoașterea, reproducerea și reconstruirea structurilor fonologice, lexicale, gramaticale și stilistice ale limbii operei: la fel ca și în cazul lecturii, care re-crează opera, și vorbirea, conform lui E. Coșeriu, este un act de adevărire prin construire a limbii [20];

- formarea-dezvoltarea de competențe comunicativ-lingvistice și literare-lectorale [VI. Pâslaru, 26, 86];

- textele literare, nonliterare și reflexive, elaborate în baza studiului operei [ibid.].

În general, orice producție lingvistic-comunicativ-literară a cititorului (studentului), realizată în legătură cu opera studiată în original (și nu numai) prezintă o valoare a creației: întrebare, replică (în dialog), rol în jocuri, spectacole, discurs oral și scris, evaluare literară, critică și cercetare literară, creație științifică (avizul, adnotarea, recenzia, referatul) și literară (eseul, parodia etc.) [cf.: Carter&McRae, Pâslaru, Șchiopu, Short ș.a.].

Evaluarea prezintă o acțiune de autoconștiință, prin care este apreciată valoarea (statică sau dinamică) a propriului eu. A evalua/autoevalua înseamnă a da nume valorilor apărute-dezvoltate în procesul unei activități.

Evaluarea literară are câteva obiecte: *opera și scriitorul, textul și opera, activitatea de lectură, finalitățile lecturii* – toate fiind obiecte în perpetuă dezvoltare și dinamică contradictorie [Șt. Lupașco, 59], deci și acest tip de evaluare va fi pe măsură, antrenând, pe de o parte, universalitățile operei/creației/activității/trăsăturii, iar pe de alta, caracteristicile originale ale acestora. Spre deosebire de evaluarea în cadrul activităților de cunoaștere empirică și științifică, care este centrată preponderent pe evaluarea cunoștințelor, evaluarea în cadrul educației lingvistice/educației literare este centrată pe caracteristicile de personalitate (a vorbitorului/cititorului), fiind utilizați, în funcție de situație, indicatori precum *nota, calificativul și judecata de valoare* [68, p.148-151].

Obstacolele receptării de către lectorul/receptorul TLA în limbi străine sunt de ordin psihologic, ideologic etc., fiind condiționate, conform autorilor examinați, de factori, precum:

capacitatea intelectuală, gradul de stăpânire a codurilor, competențele comunicativ-lingvistice și literare-lectorale, atitudinea față de TLA din limbi străine, personalitatea sa, apartenența socio-culturală, nivelul de posedare a limbii străine ș.a.

Studentii trebuie familiarizați cu obstacolele și impedimentele pe care vor trebui să le depășească, căci înțelegerea problemei, se știe, este o problemă pe jumătate soluționată.

Limbajul poetic (artistic). Receptarea, ca și oricare alt act de cunoaștere, se realizează prin limbaj, receptarea artistică/poetică – prin limbajul artistic/poetic, iar limbajul este diferit – în funcție de natura obiectului receptat (textul operei literare), de alți factori obiectivi (tipul de cultură, școala/curentul literar căror aparține), precum și de subiectul receptor, care, ca personalitate culturală, realizează o receptare proprie, determinată esențial de experiențele sale de viață și estetice [H.R. Jauss, 54], de nivelul de dezvoltare a (mecanismelor) imaginației artistice, gândirii artistice și creației artistice [Vl. Pâslaru, 86].

P. Servien indică diferențele între limbajul științific (LȘ) și limbajul poetic/artistic (LP), care sunt dezvoltate de S. Marcus în cca 53 de opoziții [62, p.99-103], care pot fi sintetizate-structurate astfel (*Tabelul 2.4*).

Tabelul 2.4. Limbaj științific – limbaj poetic: diferențe definitorii

<i>Limbajul științific</i>	<i>Limbajul poetic</i>
Transparență	Opacitate
Preponderența semnificațiilor conceptuale	Preponderența semnificațiilor neconceptuale
Denotație	Conotație
Pertinența opoziției adevărat-fals și gramatical-negramatical	Nepertinența opoziției adevărat-fals și gramatical-negramatical
Structuri logico-algebrice ale semanticii	Structuri topologice ale semanticii

P. Cornea susține că orice locutor are aptitudinea de a produce și recepta textele în 3 modalități diferite: *exprimarea factuală, ficțională* (magică, religioasă) și *ludică*, sau e vorba de comportamentul referențial, trans- și pseudoreferențial și autoreferențial [16].

În ELA, respectiv, în receptarea/lectura literară, cititorul operează preponderent în limbaj poetic, antrenând însă și elemente de limbaj științific, colocvial, profesional etc., deoarece, pe de o parte, însuși limbajul poetic sintetizează diverse tipuri de limbaje, iar pe de alta, didactica lecturii, fiind una din științele educației [C. Șchiopu, 123, 269], operează cu un limbaj științific și cu limbaje poetice, colocviale etc., în funcție de natura scopului învățării, a obiectului cunoașterii (opera literară), nivelul de dezvoltare a culturii generale și literare a subiecților cunoașterii.

În mare, limbajul poetic se identifică cu forma artistică a operei – anume forma artistică comunică cititorului „ce este asta”, adică ce este opera literară. În acest sens, forma/limbajul poetic al operei se constituie din: sistemul imaginilor poetice, structura textului, structurile fonologice-lexicale-gramaticale-stilistice ale limbii operei.

Semnele, codurile și simbolurile sunt componente ale limbajului poetic, dar nu unicele structuri ale acestuia.

TLA în limbi străine sunt constituite din aceeași tipologie de elemente ale limbajului poetic (căci lumea este unitară și prin formele și instrumentele de cunoaștere), studenților deci le revine sarcina de „a le traduce” – a identifica structuri similare în limba maternă. Astfel național-universalul se manifestă și la nivelul formei/limbajului poetic.

Semne sunt cuvintele, semnele de punctuație, alte semne grafice. Rolul semnului este de a denota precis un sens.

Simbolul, dimpotrivă, este un semn generalizat care sugerează sensuri – conotații. Simbolurile fixe, stabile, pot fi folosite în calitate de *coduri* – semne care descifrează sensurile poetice. Literatura poate fi definită deci drept un cod de comunicare culturală.

În concluzie. Doar o sinteză a conceptelor lecturii literare poate fi productivă demersului educațional modern - ELA, întemeiat pe principiile literaturii și artei și pe cele ale educației.

Aprecierile și concluziile autorilor examinați converg către principiul interacțiunii valorii imanente și a valorii in actu a operei – momentul de origine a valorilor literar-artistice.

Ca formă de cunoaștere artistic-estetică, *lectura literară* prezintă o activitate de adevărire a operei literare (M.Heidegger) – de transformare a imaginativului autorului în imaginativul cititorului și de transformare estetică a cititorului.

Lectura literară, ca valoare a cititorului și ca proces, integrează întregul sistem de valori ale cititorului:

- este *activitate psihică, educativ-didactică și de cunoaștere artistic-estetică* complexă, realizată de către ambii subiecți ai educației;

- are ca finalitate principală *formarea-dezvoltarea la educabili a culturii lectorale* – competențe literare-lectorale, trăsături caracteriale și comportamente specific lectorale, reprezentări/viziuni artistic-estetice-literare;

- se produce preponderent în sferile emoțională și rațională ale psihicului uman;

- se desfășoară pe principii și în forme specifice, condiționate de natura TLA, de caracteristicile subiecților educației și ale procesului instructiv-educativ;

- se realizează în activități de decodare-recreare a mesajului TLA prin descifrarea elementelor formei artistice a acestuia/limbajului poetic;

- se manifestă în acte de receptare, imaginație, gândire și creație artistică, desfășurate gradual și etapizat în percepție-comprehensiune-comentare/interpretare-creație, având formele de lectură propriu-zisă, apreciere critică, cercetare literară și creație științifică și poetică;

- este individuală și personalizată prin excelență, afectiv-hedonistă, critică, investigatoare și creativă; plurală și multifuncțională: afectiv-hedonistă, transformatoare și educativă, de dezvoltare, de culturalizare și de conceptualizare a eu-lui și a lumii.

Lectura literară într-o limbă străină prezintă o interacțiune a caracteristicilor sale la nivelul structurilor lingvistice, stilistice, semantice, ideologice literare național-universale.

A învăța o limbă străină înseamnă a însuși atât structurile sale fonologice-lexicale-gramaticale-stilistice, cât și a învăța să decodezi TLA în această limbă.

Termenul *educație literar-artistică* (ELA) este încă puțin cunoscut nu numai în lume, dar și în spațiul educațional românesc. Utilizat pentru prima oară în studiile școlii științifice moscovite în anii '80 ai sec. XX [137, 138] – *литературно-художественное воспитание*, este preluat de discipolii acestei școli, fundamentat de către Vl. Pâslaru în a sa teorie a educației literar-artistice [86] și dezvoltat de C. Șchiopu în noul concept de metodologie a ELA [123, 269], implementat în învățământul din Rep. Moldova prin publicații și curricula [*Curriculum de bază*, 25; *Curriculum de LLR*, 26; 93] și România [93], diseminat de discipolii lor din ambele țări românești (V. Goraș-Postică, L. Botezatu, S. Posternac, A. Fekete, M. Marin, M. Hadîrcă, C. Popa-Taiss, R. Burdujan și mediatizat pe plan mondial prin publicații științifice [83, 269], termenul *educație literar-artistică* devine tot mai popular, marcând domeniul de formare a cititorului de literatură, spre deosebire de termenul *lectura literară*, care are în vedere un cititor virtual.

2.2.3. Educația axiologică a studenților pe TLA. Receptarea valorilor și calitatea acestora se obține prin educație. Omul contemporan, nu în ultimul rând și ca obiect al științelor educației, este tot mai mult influențat de realizările științei și tehnologiilor, dar și de consecințele inerente acestora, pozitive și negative. Cele mai importante probleme contemporane de aceea sunt legate de revoluțiile sau pur și simplu de realizările cu valoare globală în domeniul științei și tehnologiilor. Înțese în sens larg, drept modalitate de cunoaștere și activitate, tehnologiile includ nu doar disciplina cu numele *Educație tehnologică*, ci și un spectru amplu de discipline școlare și cursuri universitare, precum *Educația fizică*, *Limba și literatura română*, *Limba străină* etc. [Vl. Pâslaru, 86].

Deoarece educația se produce dintotdeauna pe valori și prin valori, o reevaluare și chiar o reconsiderare periodică, sau chiar continuă, a educației axiologice reprezintă ea însăși o valoare a educației, capabilă în același timp să producă alte valori semnificative uman-individual și uman-social. Reevaluările și reinterpretările permanente ale sistemului de valori umane, precum și a modalității de cunoaștere/producere a acestora, nu reprezintă deci doar un răspuns al educației la demersul societății moderne; ele reprezintă poate mai mult decât orice și în primul rând trebuința umană de reevaluare permanentă a propriei ființe în contextul tot mai deselor și multelor schimbări pe plan social-economic, cognitiv și spiritual.

O valoare definitorie a omului modern (din cultura occidentală) este considerată capacitatea de *a fi flexibil într-o societate a schimbării*, care însă nu înseamnă a renunța cu abilitate la bunurile produse ieri pentru a folosi cât mai multe bunuri create azi, sau a fi neapărat tolerant față de alții și neglijenți cu propria noastră identitate. A fi flexibil într-o societate/o lume a schimbării înseamnă a-ți urmări *propria devenire întru ființă* [C. Noica, 76, 77] în contextul unor renovări științifice și tehnologice mai rapide și mai multe decât au fost ieri. Dar filonul cultural-spiritual al omului nu se schimbă prea mult de la o revoluție (socială/științifică/tehnologică) la alta, cu atât mai puțin se schimbă aceasta în tot ce-i determină esența umană a ființei sale, rămânând „surdă” la provocările „de plastic” ale civilizației moderne, căci orientările noastre valorice sunt determinate de dorința firească de *a fi* într-un cât mai stabil echilibru spiritual atât la scară mondială, cât și pe dimensiunea propriului univers intim.

Examineate strict profesional, un șir de probleme ale contemporaneității sunt cauzate de educație, deoarece doar prin educație (care facilitează realizarea rolului nostru în existența problemelor globale) umanitatea are șansa să minimizeze, dacă nu să elimine, consecințele negative ale științei și tehnologiei. *In sensu lato*, orice problemă umană își are originile în educație [83], așa încât, gândind, de ex., la problemele ELA a studenților la orele de limbi străine [R. Burdujan, 10], încercăm, direct sau indirect, și o remodelare axiologică atât a studenților în cauză cât și a poporului cărui aparținem congenital, și chiar a omenirii.

Fenomenul este explicat de *legea conexiunii universale*, care instaurează nu numai unitatea lumii materiale dar și integritatea spritualității în interiorul căreia se produce – dar o și produce! - mereu și oriunde ființa umană. Căci ființa umană nu produce doar un mediu biologic în care să existe ca o banală verigă într-un lanț trofic, ci producând/creând valori în exteriorul/interiorul său, se creează continuu și pe sine. Această a doua teză (după legea conexiunii universale) a conceptului urmărit în acest compartiment este valabilă mai ales în domeniul ELA.

Așadar, ce este *educația axiologică/educația axiologică pe texte literare* în limbi străine?

- Vom accepta mai întâi teza că orice tip de educație este și o educație axiologică – fizică, intelectuală, spirituală. Prin urmare, termenul generic nu este decât o convenție, căci orice informație transformată în cunoștințe, orice acțiune de însușire a informației și de transformare a acesteia în cunoștințe și capacități operaționale simple, precum și orice tip de raportare a educabilului la informații-cunoștințe și la procesul de operare a acestora (dezirabil, afectiv, volitiv, evaluativ, conceptual și comportamental) care sunt manifestări ale atitudinilor, sunt valori [cf. 87].

- Apoi ne vom pune de acord cu teza că nu doar materiile de învățământ/studiu sunt valori, ci toate elementele componente ale educației – la faza proiectivă și la cea a transunerii concrete:

- ale factorilor educaționali (familia, societatea, școala, educabilul); ale subiectului educator și ale subiectului educabil; ale mediului educațional (familial-local-regional-național-mondial);

ale naturii și societății; ale teleologiei, conținuturilor, metodologiei educației și ale epistemologiei care le stabilește și le reglementează; ale procesului educațional (etape, desfășurare, ritm, perioade ș.a.) [cf. 87].

- Pentru a defini educația axiologică a studenților pe texte în limbi străine, vom subscrie conceptului de *operă literară ca atitudine* și de *cititor de literatură ca subiect ce se raportează la această atitudine*, realizând, în esență, ”o atitudine față de atitudine”.

- Vom completa epistemologia cercetării cu conceptul metodologiei ELA al lui C. Șchiopu, recent validat de comunitatea științifică, potrivit căruia originea VLA se află în procesul de re-creare a operei literare ca activitate de creare-recreare a limbajului operei, ca activitate comunicativ-verbală [123].

- Scopul, obiectivele generale și de referință, conținuturile și metodologia educației axiologice a studenților pe TLA în limbi străine vor fi aceleași ca și ale ELA: formarea cititorului cult de literatură prin proiectarea științifică (conform principiilor ELA) a teleologiei, conținuturilor și metodologiei ELA; prin însușirea principiilor literaturii și receptării; prin decodarea-percepția-comprehensiunea-comentarea-interpretarea creativă și apropiată a fenomenelor operei literare; prin cultivarea-dezvoltarea de competențe-trăsături-comportamente-viziuni literare-lectorale.

- Structura activității de dezvoltare a axiologiei literare a studenților pe TLA în limbi străine va include universalitățile textului și particularitățile dezvoltării literar-artistice individuale.

Interculturalitatea este examinată de specialiști în cuplu cu *identitatea* [C. Cucuș, 24; O. Dasen, 28; A. Fekete, 40; A.S. George, 41; Gr. Georgiu, 42; Al. Husar, 51; C. Noica, 77; Vl. Pâslaru, 83, 86, 94; M. Pompiliu, 97; S. Posternac, 98; V. Stancu, 120; B. Șerbănescu, 124; Tz. Todorov, 126; J. Tomlinson, 127; M. Abdallah-Preteille, 145; B. Badie, M.Sadoun, 146; C. Barmeyer, 147; G. Baumgratz-Gangl, 151; H. Besse, 153; W. Iser, 178; J. Serghini, 211; K. Stierle, 214; J. Banks, 229; 230; D. Bender, 231; D. Deborah, S. Kathleen, 240; G. Hofstede, 256; R.L. Kohls, 260], căci întrebarea socială despre multiculturalitate trage după sine întrebarea pedagogică despre interculturalitate.

Interculturalitatea este considerată problemă pedagogică, deoarece reprezintă un anumit mod de a exista al ființei umane – intercultural, iar tot ce este legat de cultură este legat și de educație, căci cultura, definită ca totalitate a valorilor create/elaborate de om [DEX], presupune în primul rând acțiunea de a cultiva, deci de a apropia educabilului prin acțiune educativă sisteme de valori care să-l determine nu doar să se raporteze la valorile deja create de omenire, ci și să creeze el însuși noi valori.

Această valoare obținută prin educație, care sintetizează valorile apropiate cu cele create/altoite de individ pe fondul său genetic, reprezintă *identitatea* acestuia. Un individ cu identitate formată (de regulă, acest proces prinde contururi la vârsta de 18 ani), este o

personalitate [G. Antonescu, 3; E. Cassirer, 13; Vl. Pâslaru, 87, 90, 91; C. Rădulescu-Motru, 114; V. Stancu, 120 ș.a.].

Studentii, prin urmare, spre deosebire de elevi, care încă nu au o identitate conturată, sunt deja personalități culturale prin achiziții și prin formare-dezvoltare.

Cultural, personalitatea nu se poate forma altfel decât prin identificarea cu cultura națională, iar de la ea, la calitatea de personalitate interculturală. A fi ființă interculturală, înseamnă nu numai a deține și utiliza anumite valori transnaționale, ci, mai degrabă a deține un sistem de caracteristici de personalitate care te fac capabil să trăiești afectiv, să gândești și să acționezi intercultural [T. Cozma, 22; P. Dasen, 28; Gr. Georgiu, 42; G. Mantzaridis, 61; C. Noica, 77; Vl. Pâslaru, 87-90, 92, 94; L.Ralph, 113; C. Schifirneț, 117; V. Stancu, 120; Tz. Todorov, 126; J. Tomlinson, 127; G. Hofstede, 256 ș.a.].

Lingvistic, interculturalitatea își are originea în universaliiile textului, inclusiv ale TLA: orice text literar are o structură și un cod lingvistic universal, care-l deschid cunoașterii cititorilor de orice limbă [C. Coșeriu, 20; Vl. Pâslaru, 94].

Literar-artistic, interculturalitatea receptării/a cititorului este dată de universalitatea simbolurilor artistice ale operei, de pluralitatea (polisemia) TLA și de polifuncționalitatea lecturii [S. Pavlicencu, 82; Vl. Pâslaru, 85, 94; D. Deborah, S.Kathleen, 240].

Psihologic, „celălalt”, străinul, se află în interiorul nostru [B. Badie, M. Sadoun, 146].

Pedagogic, interculturalitatea este favorizată de atitudinile pozitive formate cititorului/educabilului din fragedă copilărie față de valorile din alteritate: copii de altă rasă și etnie, personaje și opere folclorice și literare din varia creații naționale folclorice și literare ș.a. [C. Cucuș, 24; P. Dasen, 28; Vl. Pâslaru, 83, 86, 94; M. Abdallah-Preceille, 145; C. Barmeyer, 147; M. Borelli, R.Perron, 155; P. Bourdieu, J-C.Passeron, 156; W. Iser, 179; J. Serghini, 211; J. Banks, 229, 230; D. Bender, 231; R.L. Kohls, 260].

Formându-se ca personalitate culturală, educabilul se formează și ca cititor de literatură, ambele procese, interacționând, conducând atât la achiziții valorice național-universale cât și la formarea unui instrumentar de cunoaștere literar-artistică adecvat literarității, moralității și ideologiei național-universale.

Or, axiologia literar-artistică a studenților este una interculturală prin definiție; a dezvolta această axiologie în cadrul activităților de studiere a limbilor străine înseamnă a realiza o educație interculturală prin valorile literaturii.

Interculturalitatea DALs se manifestă în toate componentele și activitățile de studiere a limbii străine, în primul rând pe texte literar-artistice: la nivel teleologic, conținutal și metodologic:

- *teleologic* – prin formularea de obiective de percepție-decodare-comprehenșiune-comentare-interpretare-creație a fenomenelor operei literare studiate în limba străină în context național-universal;

- *conținutal* – prin selectarea textelor și fenomenelor literare pentru studiu în limba străină în baza analogiilor tipologice, legăturilor genetice și contactelor de creație;

- *metodologic* – prin aplicarea unor strategii și metode-procedee/tehnici de explorare a TLA în limba străină, deduse din legea unității și conexiunii universale, principiul transdisciplinarității cunoașterii, principiile interacțiunii literaturilor și metoda comparatistă de studiere a literaturilor [VI.Pâslaru, 86].

Riscurile interculturalității: incapacitatea de a compara și a-și adecva instrumentarul lingvistic, artistic-estetic și ideologic necesar receptării depline a operelor în limbi străine; interpretarea valorilor literar-artistice exclusiv prin prisma valorilor naționale proprii; pentru reprezentanții culturilor dezvoltate – orgoliul și opinia preconcepută a studentului cititor cu privire la superioritatea propriei culturi față de axiologia textelor literare ale altor popoare; neacceptarea axiologiei TLA în limbi străine din considerente ideologice și religioase.

Domeniul comunicării interculturale reprezintă una dintre cele mai importante abordări care pot găsi soluție pentru problema inegalității educaționale din întreaga lume. Diferitele înțelesuri ale însăși naturii competenței interculturale și aplicarea sa corespunzătoare vor duce în mod inevitabil la perspective diferite. Însă toate componentele sale sunt combinate într-o singură strategie, aceea de a rezolva problemele de comunicare și de a armoniza diversitatea culturală și socială. Această competență este absolut necesară studenților pentru ca aceștia să funcționeze eficient într-un mediu din ce în ce mai globalizat. Dimensiunea interculturală apare ca o strategie în formarea competențelor de comunicare interculturală și plurilingvistică pentru a dezvolta o comunicare de afaceri mai bună [N. Puțuntean, 104].

2.2.4. Educația/Metodologia ELA pe texte din literaturi străine

În mare, așa cum o demonstrează și repererele epistemice ale lecturii literare, studiul TLA în limbi străine/educația axiologică de către/a studenților se organizează conform aceleiași metodologii ELA, reprezentată în cercetarea noastră de:

- acte normative (25, 26, 100) și studii ale autorilor: N. Onea și colab., 78; C. Parfene, 80; VI. Pâslaru, 47, 86, 93; V. Marinescu, 64; C. Șchiopu, 123, 269; M. Marin, 63, 193; A. Fekete, 40; O.Ю. Богданова, В.Г. Маранцман, 134 ș.a.,
- dar și de lucrări special consacrate acestui domeniu: 15, 27; M. Grigoroviță, 44; S. Pavlicencu, 82; S. Posternac, 98; R. Burdujan, 10; J.-L. Dufays, 165-167; J.-L. Dumortier, 168, 169; FESeC, 170; V. Jouve, 184-186; M. Picard, 196; A. Séoud, 208; C. Tauveron, 217-

219; D. Deborah, S. Kathleen, 240; R. Cervera, 285; R. Estelle, 288 ș.a.

Structura metodologiei ELA include:

strategia – metode-procedee/tehnici – forme-mijloace.

Pentru ELA au fost structurate ***principiile***:

- unității emoțional-rațional în creația și percepția artistică;
- dezvoltării mesajului operei prin pătrunderea straturilor formei artistice, prin cunoașterea limbajului poetic;
- actualizării operei literare de către subiectul receptor;
- istorismului;
- dezvoltării generale multilaterale a elevului, definit dinspre universalitatea literaturii;
- caracterului științific al studierii literaturii;
- interacțiunii literaturilor [VI. Pâslaru, în: 86, p. 25];
- *evidenței naturii specifice obiectului abordat* (fenomenelor/operele literare, literaturii ca sistem estetic);
- *valorificării textelor literare prin decodarea graduală a limbajului poetic*;
- *performării principiilor receptării artistice* (dubla condiționare a receptării de semiotica textului și de legile interpretării, unitatea coordonatelor semiotică-hermeneutică);
- libertatea/ creativitatea receptării artistice;
- *priorității receptorului*;
- *intersubiectivității*;
- *catharsis-ul* – sensibilizării, imaginației, contemplării, introversiunii;
- *totalității receptării*;
- *etapizării sau gradualității receptării*;
- *inter-/ transdisciplinarității* (interculturalității);
- *adecvării metodologiilor ELA la caracteristicile subiectului receptor, la universalitatea artei și educația interculturală*;
- *adecvării metodologiilor ELA la caracteristicile subiectului, la structura conștiinței artistice a acestuia*;
- *identificării actelor de receptare cu actele de formare a cititorului*;
- *validării sociale a receptării* [VI. Pâslaru, 93, p. 48-49];
- *estic, al experiențelor estetice, al actualizării* [C. Șchiopu, 123, p.13];
- *întemeierii teoretico-literare și estetice a ELA, istorismului* [B.Г. Маранцман, 134, p.133-142].

Conceptul educațional modern include în metodologia ELA și ***sistemul de activitate*** a elevului/studentului, astfel realizându-se principiul general al centrării educației pe persoana celui educat. Sistemul activității de lectură este reglementat de ***principiile***:

- *priorității subiectului receptor în raport cu obiectul abordat* (textul literar, fenomenele literare) și metodologiile aplicate sau centrarea ALAE pe formarea/ dezvoltarea competențelor lectorale;

- *gradualității și continuității subsistemelor de activitate, determinată de principiul gradualității în literatură și artă și de formarea/dezvoltarea graduală a structurilor psihice ale elevului* (percepția, imaginația, gândirea artistică);

- *interacțiunii comprehensiunii și receptării*;

- *structurării complexe a activităților literare pe coordonatele obiectivelor* (generale, de referință, operaționale; atitudini, capacități, cunoștințe); ale textului (formă, structură, limbaj, mesaj); lecturii (stadii, tipuri, forme); receptării (percepție, imaginație, gândire);

- corelării optime, pentru fiecare situație educațională proiectată, a stadiilor, tipurilor și formelor activității de lectură a elevilor, cu indicarea tipului dirigent de activitate; caracterului deschis al sistemului ALAE la inserții profesionale creatoare [86, p.57].

În mod tradițional, și **evaluarea** se include în metodologia ELA. Pentru aceasta au fost formulate *principiile*:

- centrării evaluării pe obiectivele de formare;
- diversificării valorice a evaluării;
- instrumentării evaluării în funcție de obiectivele de formare, vârsta și nivelul de dezvoltare literară a elevilor, timpul, scopul și tipul evaluării, conținuturile educaționale antrenate, tipurile și formele de activitate literară a elevilor;
- valorii formative a evaluării: acțiunile de evaluare să fie neapărat și formative;
- totalității (plinătății) evaluării ca acțiune paralelă totalității receptării și formării;
- caracterului predictiv al evaluării;
- standardizării evaluării instituționalizate și permisivității pentru inserții creatoare la nivelul actelor educaționale [ibid., p. 57-58].

Sistemul metodelor specifice ELA este constituit din:

A. *Metodele semiotice*: lucrul cu cartea, lectura expresivă a profesorului/elevului, metoda textologică sau analiza literară, metoda explorării textelor, metoda informativ-explicativ-receptivă, metoda reproductivă sau povestirea, expunerea; conversația, exercițiul, euristica, „calea spre autor” [ibid., p. 118-119].

În activitatea cu studenții mai pot fi aplicate metodele *biografică, filosofică, gnoseologică, axiologică, psihologică, estetică*.

B. *Metodele hermeneutice*: lectura creatoare, comentariul literar/poetic, dezvoltarea operei sau experimentul imaginar, ilustrarea, disputa sau competiția de idei, brainstormingul, conversația asupra lecturii particulare [ibid., p. 120].

C. *Metode praxiologice*: exercițiul literar, evaluarea reciprocă, analiza independentă a textului, jocul de rol ș.a. [ibid., p.121].

În raport cu ELA, menționează autorul, nu este acceptabilă clasificarea metodelor în *pasive* și *interactive*, căci natura cunoașterii artistic-estetice atribuie oricărei metode caracter interactiv.

Metodologii specifice studiului TLA în limbi străine. R.A. Cervera sugerează principiile:

- *conjugării nevoii pentru lectură și motivării lecturii*: deoarece studiul TLA în limbi străine reprezintă un act bicultural de descoperire a alterității, o evaziune de descentralizare de noi pentru a merge spre *celălalt*, această activitate ar trebui să urmeze algoritmul *motivație-imaginație-realitate*;
- *tridimensionalității lecturii*: pentru a fi pregătiți să simțim și pentru a descrie ceea ce am simțit, trebuie să realizăm o lectură pe trei dimensiuni *semantică, mimetică și estetică*;
- *abordării TLA ca valoare sui generis*: tratării TLA nu ca reflectare a vieții, ci ca însuși viața;
- *realizării unității dimensiunilor etică, estetică, culturală și*

lingvistică a TLA; • abordării individual-personalizate a TLA; • afectivității lecțiilor de FLS; • abordării TLA în unitate rațional-emoțională; • abordării interdisciplinare a TLA; • unității limbii orale, limbii scrise și a limbii literare – din care constatăm o mare asemănare cu principiile metodologiei ELA.

Activitatea principală în abordarea textelor literare la lecțiile de FLS este *lectura literară*, care trebuie să fie inteligentă și emotivă [285].

Subscriind unor autori de referință în domeniul învățării limbii străine pe bază de TLA (J.-L. Duffayis, G. Patte, A. François, S. Joncour), R. Cervera notează că a cunoaște o limbă nu înseamnă a cunoaște doar limba unei țări, ci și *a realiza o abordare geografică, istorică și culturală a altor culturi, a altor țări, înseamnă a descoperi noi obișnuințe, logici, moduri de acțiune și a gândi* (evid.n. – N.P.).

Tipurile (modurile) de lectură, conform R. Cervera, sunt: *lectura silențioasă, lectura cu voce tare, lectura rapidă, lectura selectivă, lectura lentă, aprofundată*.

Suporturile lecturii sunt: cărțile, ecranul ș.a.

Motivele lecturii sunt și ele diferite: din plăcere, obligație, interes etc.

Mecanismele lecturii – formațiunile psihice care declanșează și întrețin procesele receptării/lecturii, sunt: *afectivitatea, memoria, sensibilitatea, imaginația*.

R. Burdujan, prin cercetarea realizată în 2010, a validat *principiile*:

- *interdisciplinarității*, înțeles *in sensu lato* – ca interacțiune a literaturilor (străină-națională-română) și ca interacțiune a literaturii cu artele, realizate/manifestate sincron și diacronic;
- *dialogului intercultural*, realizabil printr-un sistem specific complex de activitate literar-artistică a studenților, în baza principiilor educației literar-artistice, complementate de principiile educației interculturale în contextul învățării limbii străine pe TLA în original;
- „*scufundării în cultură*” – abordării complexe a formării CLL interculturale: prin activizarea sferelor emoțională, intelectuală și atitudinală ale cititorului; prin formarea aparatului conceptual, conștientizarea culturii naționale/culturii națiunii titulare/culturii națiunii limbii pe care o învață studenții;
- *comprehensiunii complexe a TLA* în unitatea *limbaj poetic-mesaj artistic* și în context intercultural;
- *interacțiunii domeniilor artistic-estetic, individual și cel social*: legătura cu viața socială și cea personală a studenților sau interacțiunea universului intim al studentului cu cel exterior [10, p.22-23].

2.2.5. Finalitățile și evaluarea lecturii. Ce valori se obțin prin lectura literară? Răspunsul la această întrebare definește nomenclatorul finalităților ELA.

Cele mai multe surse, plătind un tribut modei, afirmă că finalitățile educației sunt reprezentate deplin de *competențe*. Dar competențele nu sunt decât tipul de finalitate de bază, sisteme ale cărora conduc la formarea de *trăsături caracteriale*, realizarea de *comportamente*

(literare-lectorale), constituirea de *reprezentări* și *viziuni* (literare, estetice, morale, filosofice etc.), dezvoltarea de *aptitudini* (literare) [34, 86, 93, 269], care reprezintă cultura cititorului, deci include și valorile interculturalității, sintetizate de *competența literară interculturală* [D.E. Bender, 231; R. Burdujan, 10; Y. Zhu, 279; C. Barmeyer, 147; G. Baumgratz-Gangl, 151].

U. Eco și alți autori indică la finalitățile lecturii literare *competența lingvistică*, *competența enciclopedică*, *competența logică*, *competența retorică* și *competența ideologică* [35-36]. Dar acestea se formează, unele chiar fiind de bază, și în cadrul altor discipline și cursuri, deci nu pot fi definite ca *literare*. Finalitățile învățării limbilor străine ar trebui să se limiteze la competența comunicativ-lingvistică, competența literară-lectorală și la competența literară interculturală, plus celelate tipuri de finalități aferente activității comunicativ-lingvistice și literare-lectorale.

Evaluarea literară face parte din activitatea de lectură și are, conform lui J.-L. Dufays, determinații sociale, istorice și pedagogice. Având în vedere unicitatea operei literare, evaluarea executată de studenți trebuie să aibă în vedere atât valorile operei concrete, legile și principiile care le determină calitatea pe care o au, cât și propriile orizonturi de așteptare și atitudini literare. Lectura literară, susține J.-L. Dufays, este *practică*, deci *ea conferă textului caracter literar* [ibid.](evid. n. – N.P.), evaluarea ei este deci definitorie axiologiei literare a studentului. El propune trei categorii de criterii de evaluare, arondate după valorile fundamentale clasice ale omenirii: *Frumosul*, *Adevărul*, *Binele*. Deoarece *Frumosul* predomină în opera de artă, valorile limbajului devin criteriu esențial în evaluarea literară. Deci în învățământul superior trebuie practică evaluarea literară prin reflecție echilibrată, antrenând aspectele estetic, referențial și etic al operei, studenții urmând să învețe modurile de lectură *participarea*, *distanțarea*, *lectura obișnuită* și *du-te-vino dialectic* [165].

A. Rouxel propune o evaluare dinspre TLA: caracteristicile triadei *text-lectură literară-cititor*: *abordarea interpretativă*, *sensibilitatea la formă*, *regimul relativ lent*, *relectura*, *distanțarea cititorului față de text*, *plăcerea estetică* [206].

Studenții noștri la fel ca mulți alții, studiază limba engleză aflându-se în țara lor natală; ei n-au un contact direct cu vorbitorii nativi ai limbii engleze, deci și competența lor cultural-engleză este limitată. Scopul studierii limbii engleze pentru ei nu se limitează doar la comunicare, ci include și o comunicare interculturală, în baza unei competențe de comunicare interculturală în limba engleză [N.Puțuntean, 110].

2.3. Concluzii la Capitolul 2

• Reperetele conceptual-proiective ale dezvoltării la studenți a axiologiei literar-artistice se constituie din idei, concepte, principii, teorii, paradigme, criterii, indici, caracteristici etc. – valori

ale cunoașterii științifice: filosofice, sociologice, estetice, teoretico-literare, comunicativ-lingvistice, psihologice și pedagogice, antrenate de teoria ELA și știința comunicării. Atribuirea lor la clasele constitutivă, regulativă și aplicativă nu este imuabilă, ci raportată la obiectul cercetării noastre.

- Sistemul acestora reprezintă modelul teoretic al cercetării noastre:

- a) *conceptul constitutiv* – tipul de cunoaștere *artistic-estetică*;

- b) *conceptele regulative*: unitatea și diversitatea lumii; legea conexiunii universale; principiul transdisciplinarității; principiul interacțiunii artelor; principiul interacțiunii literaturilor; universalitățile textelor literar-artistice; unitatea național-universal;

- c) *conceptele aplicative*: studentul cititor de TLA în originalul limbii străine studiate; textele literar-artistice; lectura literară/receptarea literară; profesorul de limbi străine; teleologia DALȘ; conținuturile DALȘ; metodologia specifică DALȘ.

- Dezvoltarea axiologiei literare a studenților are loc pe interacțiunea sistemelor de activitate literar-artistice în limba maternă și în limba străină.

- Axiologia literar-artistice a studenților se alcătuiește din experiențele literare, estetice și de viață – valorile literar-artistice (contextuale) ale operelor studiate, valorile adiacente valorilor literar-artistice – filosofice, estetice, teoretico-literare, sociale, istorice, etico-morale etc., valorile lecturii ca proces și valorile cititorului.

3. DEZVOLTAREA EXPERIMENTALĂ A SISTEMULUI DE VALORI LITERAR-ARTISTICE ALE STUDENȚILOR PE TEXTE DIN LITERATURI STRĂINE

3.1. Designul metodologic al experimentului

Pentru cursurile de limbi străine predate studenților de la alte specialități decât cele de filologie nu există curricula care să reglementeze dezvoltarea axiologiei lor literare. Analizele ce urmează se referă deci la un curriculum aleatoriu – exegezele literare, pedagogice, sociale, culturologice, filosofică.

Praxiologic, o astfel de abordare a curriculumului universitar de DALs este întemeiată pe două practici: statuarea studenților de către standardele educaționale, naționale [121] și europene [12, 32, 163, 164, 222, 223], drept cititori formați, și recunoașterea generală pentru învățământul universitar a principiului unității formării generale și profesionale.

Epistemic și teoretic, experimentul a fost conceput și desfășurat pe ideile, conceptele, principiile, teoriile examinate în primele două capitole:

- teza lui Pâslaru-Brady [87, 233], care afirmă că întreaga educație este plină de valori; am considerat deci ipotetic că orice componentă definitorie a ELA poate influența modificarea întregului sistem de DALs;

- urmând principiile metodologiei literare elaborate de Pâslaru-Șchiopu [86, 123], în ELA *toate combinațiile de metode* întemeiate științific au caracter interactiv (nu doar cele considerate de unii autori interactive prin definiție).

Perspectiva teleologică: a stabili o posibilă teleologie a DALs înseamnă a contura portretul studentului cititor virtual de TLA în limba străină.

Perspectiva conținutală: materiile de învățământ/studiu. Am acceptat ideea educației moderne, conform căreia conținuturile educației includ implicit, alături de un sistem de valori elaborate de omenire și structurate pedagogic, și *modurile de activitate* ale educabilului/studentului cititor. Perspectiva conținutală a DALs se compune prin urmare din latura propriu-zis *conținutală* și din cea *procesuală*, aceasta realizând și legătura necesară cu *metodologia* DALs.

Am renunțat astfel la conceptul perimat de identificare a conținuturilor educației literare cu cunoștințele teoretico-literare și valorile morale sugerate, circumscrise exclusiv valorii imanente a operei literare, și am promovat conceptul unității valorii imanente-valorii in actu (a cititorului).

Perspectiva metodologică este reprezentată de un sistem de metode-procedee/tehniciforme-mijloace, generale și specifice ELA, prin intermediul cărora am considerat posibilă și mai eficientă dezvoltarea la studenți a axiologiei literare. Pivotal metodologic al DALs este calitatea

studentului cititor de al doilea subiect creator al operei literare, manifestată în interacțiunea *operă – cititor*.

Subiecții experimentului. În experimentul de formare și control au participat **56** de subiecți (4 grupe de studenți), de la UPSC și USM (Tom II, *Anexa 2*).

Experimentul de constatare a inclus un lot experimental (Fig. 3.1) de **230** subiecți, studenți în anul I, II și III, facultățile filologice și nefilologice ale USM, UPSC, USE, UC, UASM.

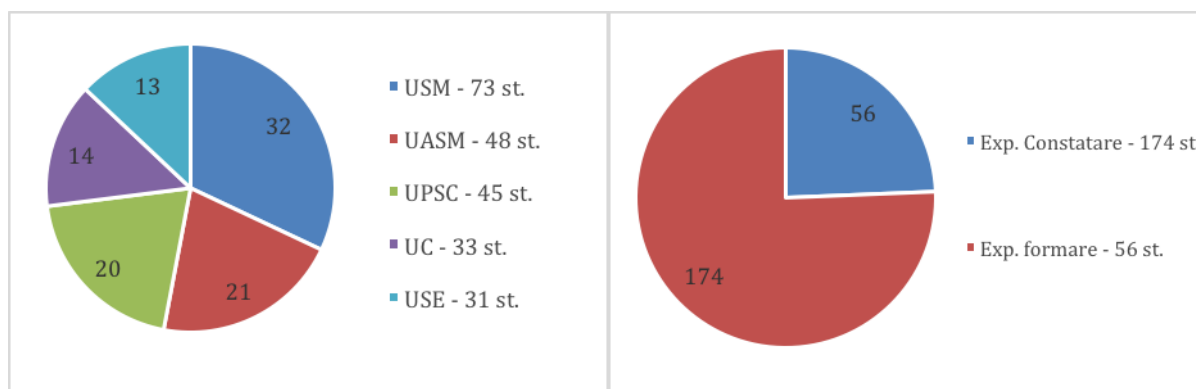


Fig. 3.1. Lotul experimental

3.2. Modelizarea teoretică a demersului profesional de dezvoltare la studenți a axiologiei literar-artistice pe texte din literaturi străine

La această etapă a cercetării am pornit de la premisa că orice domeniu de activitate educativă trebuie să urmeze/să se încadreze într-o clasă superioară de valori, care reprezintă și direcțiile fundamentale de educație axiologică.

Modelizarea teoretică a demersului profesional de dezvoltare la studenți a axiologiei literar-artistice pe texte din literaturi străine (Fig. 3.2) s-a constituit din: *direcțiile strategice de educație axiologică a studenților prin artă și literatură*, *modele metodologice de abordare/apreciere a valorilor literar-artistice de către subiecții lecturii*, *Abordări ale predării TLA la orele de limbi străine*, *algoritm de operaționalizare*.

- *Direcțiile strategice de educație axiologică a studenților prin artă și literatură* – proiectarea și instaurarea unui mediu academic propice educației artistic-estetice și literar-artistice a studenților, comunicarea culturală/interculturală, educația interculturală a studenților, abordarea multi-interculturală a educației literar-artistice a studenților [vezi desfășurat în 105].

- *Modele metodologice de abordare/apreciere a valorilor literar-artistice de către subiecții lecturii:*

- *Modelul K.B. Kiranjeet:* utilizarea explicită a registrelor stilistice, pregătirea didactică și pedagogia literară, caracterul novativ și non-conformist al didacticii literaturii; finalitatea principală – *competența comunicativă* dezvoltată a studioșilor [290];

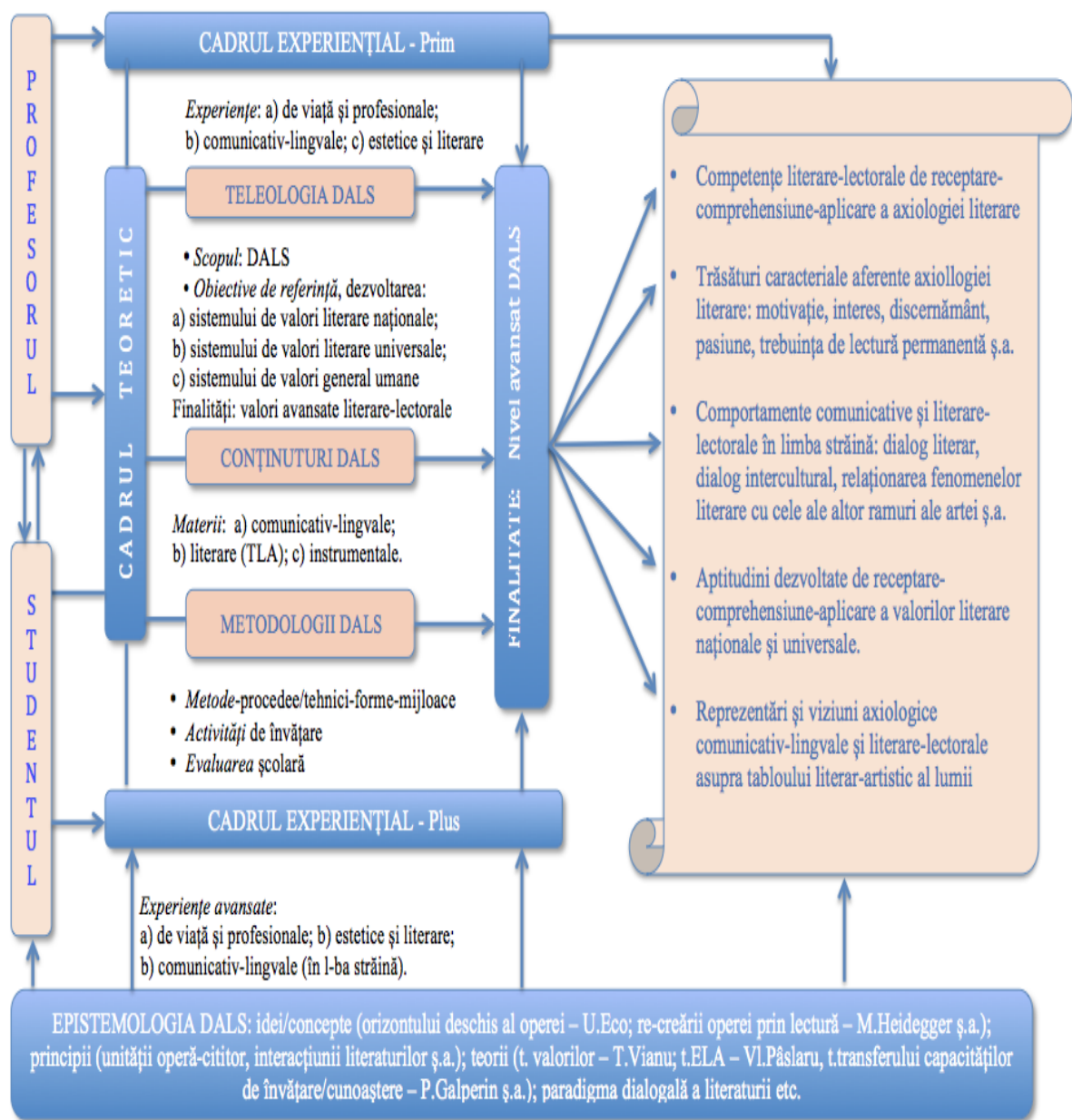


Fig. 3.2. Modelul teoretic al DAL

- *Modelul R. Estelle*: unitatea limbii și literaturii franceze ca limbă străină, istoria comună a limbii și literaturii franceze ca limbă străină, considerarea TLA drept suport pedagogic perfect adaptat pentru învățarea unei limbi străine [288];

- *Modelul A. Vuillemin*: trei tipuri de scriere-citire (periferică, centrală sau fondatoare și creatoare); interacțiunea textului și a lectorului [Apud: R. Estelle, 288];

- *Modelul U. Eco – al orizontului de așteptare*: previziunile, compararea, adnotarea [35];

- *Modelul R. Barthes – fragmentarea textului*: compararea unităților actualizate de lectură, apropierea unora dintre ele, proiectarea asupra textului a unor interpretări diferite, comentarii adăugătoare [148-150];

- *Modelul lui V. Jouve*: relația cititorului cu textul, influența textului asupra valorilor cititorului [185].

- Abordări ale *predării TLA* la orele de limbi străine:

- *Modelul cultural*: explorarea și interpretarea contextului social, politic, literar și istoric al unui text (K.B. Kiranjeet);

- *Modelul limbajului sau abordarea bazată pe limbaj* (R. Carter & J. McRae): accesarea sistemică și metodică a TLA pentru a exemplifica trăsături lingvistice specifice (limbajul literar și cel cu sens figurat, vorbirea directă și cea indirectă); este un model cu priorități lingvistice [236];

- *Modelul creșterii personale*: construirea unui model cultural și a unui model de limbaj, în baza limbajului specific TLA – exprimarea opiniilor și sentimentelor, realizarea de conexiuni între experiențele personale și culturale și cele exprimate în text, deci este un model întemeiat pe teoria Școlii de la Konstanz [Cf.: H. R.Jauss, 54, 55]; ajută studenții să-și dezvolte cunoștințele legate de idei și limbaj-conținut (scheme formale) prin diferite tematici și subiecte abordate – ține de teoriile lecturii [J. Cadorath și S. Harris, 235; K.S. Goodman, 249], care scot în evidență interacțiunea cititorului cu textul literar. J. Cadorath și S. Harris menționează că „*textul în sine nu are semnificație* (evid.n. – N.P.), el doar oferă o direcție pentru ca cititorul să construiască o semnificație care provine din experiența proprie a cititorului”, învățarea (literară) fiind posibilă doar atunci când cititorii sunt în stare să *decodeze, să interpreteze textul și să construiască un sens, bazându-se pe propria lor experiență*.

Noi am urmat recomandarea lui K.B. Kiranjeet pentru aplicarea unui *model integrat de predare a textelor literare la lecțiile de limbi străine*, principalele motive pentru integrarea acestor elemente fiind de ordin lingvistic, metodologic și motivațional:

lingvistic – utilizând o largă varietate de texte autentice, studenții sunt familiarizați cu o varietate de tipuri și dificultăți ale limbii străine;

metodologic – discursul literar sensibilizează cititorii în procesul de lectură pentru priorități intensive și textuale, pentru plăcerea de a citi, precum și pentru reacția față de răspunsul dat literaturii de către receptor/lector;

motivațional – interpretarea textelor literare îi poate determina pe studenți să producă răspunsuri personale.

- *Algoritmul de operaționalizare*, oferit de modelul integrat:

memorare - traducere - interpretare - aplicare - analiză - sinteză - evaluare.

K.B. Kiranjeet, ca și John McRae de la Universitatea din Nottingham, pe care-l citează, se solidarizează pe subordonarea la lecțiile de limbi străine a ELA educației lingviale: textele literare rămân a fi, în toate discursurile autorilor west-europeni, mijloace didactice de formare-dezvoltare

a competenței de comunicare și nu un principiu de interacțiune a educației lingvare și educației literar-artistică, respectiv, de dezvoltare a competenței de comunicare în limba străină concomitent cu dezvoltarea competenței literare-lectorale, inclusiv a competenței literare-lectorale interculturale, fapt demonstrat în spațiul românesc de R. Burdujan [10].

Metodologia experimentului a luat în calcul și *modelul tripartit al limbajului*, care oferă o abordare hermeneutică a valorii: la nivel particular, la nivel istoric, la nivel universal.

În contextul ideilor promovate de modelele și abordările descrise, am examinat *lectura literară* a studenților drept acțiune de „a citi literar” – a citi literalmente un text literar, adjectivul *literară* referindu-se atât la obiectul lecturii, cât și la modul de lectură. În definitiv, a citi literar înseamnă „a citi” imagini poetice, deoarece, așa cum s-a afirmat mai sus, TLA în sine nu este semnificativ, semnificative sunt doar imaginile poetice, însă acestea nu țin de domeniul textului, ci de cel al imaginarului, adică al cititorului.

Perspectiva metodologică a DALȘ este dată de un sistem specific de strategii și metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de predare-învățare-formare-dezvoltare literar-artistică, inclusiv de dezvoltare la studenți a axiologiei literare. Partea inovatoare a metodologiei DALȘ constă în dezvoltarea principiilor acesteia, de natură regulativă în ierarhia principiilor cunoașterii, prin determinațiile primite de la principiile constitutive ale cunoașterii-cunoașterii artistice-ELA. Din această perspectivă, metodologia nu mai este o prerogativă a primului subiect al educației – profesorului, ci un sistem de moduri de activitate și activități ale profesorului și studentului, care interacționează (datorită cooperării) în vederea DALȘ – a unor valori și a modurilor (care sunt și ele valori) de însușire-operare cu ele.

Cele trei perspective sunt integrate de *temelia epistemică* a curriculumului, care se compune din idei, concepte, principii, teorii, paradigme etc. [Cf.: 91] de DALȘ.

- *Activități literare-lectorale*, inclusiv de *abordare interculturală a TLA*, și *finalități posibile* la orele de limbi străine: lectura expresivă a textelor literare; lectura creativă a operelor literare; reproducerea textelor; revelarea mijloacelor lingvistice/poetice și a rolului lor în constituirea/comunicarea mesajului operei literare; analiza textului, stabilind intențiile autorului și metodele de verbalizare, a motivelor acțiunilor personajelor și a esenței conflictului; formularea răspunsului la problema propusă în timpul comentariului operei literare; identificarea analogiilor tipologice și a legăturilor genetice ale operei studiate cu opere și fenomene din alte literaturi naționale, în primul rând, din literatura română; stabilirea unor legături ale operei citite cu celelalte genuri de artă și cu istoria; participarea la discuție, consolidarea, argumentarea și demonstrarea punctului său de vedere cu luarea în considerație a opiniei oponentului; elaborarea unor texte interpretative ale operei literare: aviz, eseu, tabletă; memorizarea textelor poetice și a

fragmentelor reprezentative din operele studiate; identificarea speciei și genului literar al textului citit [vezi desfășurat în 21].

- Calitatea studenților de hermeneuți literari.

- Două niveluri (*reproductiv* și *creativ*) și trei faze de formare-dezvoltare a competenței interculturale prin lectura textelor artistice în limba străină: *precomunicativă*, *comunicativ-creativă* și *postcomunicativă* [vezi desfășurat în: 109, 111].

3.3. Studiul experiențial al axiologiei literar-artistice a pieselor curriculare și a subiecților lecturii (Experimentul de constatare)

3.3.1. Potențialul pieselor curriculare de formare-dezvoltare a VLA ale studenților

În condițiile lipsei în R. Moldova a pieselor curriculare instituționalizate (curricula, manuale) pentru studierea limbilor străine pe texte literare în original, inserăm în continuare rezultatele unei cercetări a acestora, realizate de *R.Cervera* [285], care sunt semnificative și pentru universitățile de la noi, deoarece principiile receptării sunt universale. R. Cervera a studiat textele literare incluse în manuale pe criteriile *spațiu ocupat în pagină*, *autorul*, *natura textului* (fragment din roman, piesă de teatru, poezie etc.), *competențele de lucru*, *sarcinile de învățare* propuse și *tema abordată*. S-a stabilit că textele literare sunt cele mai numeroase în manualele de nivelul IV– 13,6%, fiind urmate de cele de nivelul III cu 9,2%, de cele de nivelul II cu 4,6% și de cele de nivelul I cu 2,2% pagini de text. Poezia este genul major propus debutanților, pentru a face loc textului românesc la nivelurile ce urmează.

Explorarea pedagogică a textelor literare din manuale este condiționată de obiectivul complex al lecției de FLS: *învățarea limbii și familiarizarea cu cultura* cărei aparține. TLA permite a aborda aceste două domenii în comun sau separat, prin activități de învățare care respectă mai mult sau mai puțin caracterul său literar. Un fragment dintr-un roman, de ex., poate fi inserat în rubricile manualului – la gramatică, conjugare, vocabular, civilizație, lectură, care condiționează receptarea de către studenți a TLA, îi invită la utilizarea strategiilor de lectură, adaptată la o anumită activitate și nu la text.

Autorul a constatat mai multe tipuri de activități de lectură, care se repartizează în mod diferit în funcție de caracteristicile de gen și specie. S-au distins astfel romanele și nuvelele, teatrul, poezia și literatura de idei (eseurile, lucrările teoretice privind un autor și considerate literare de către referințele manualului). De ex., nivelul IV al *Metodei Campus-Clé international* prezintă un fragment dintr-un text teoretic despre artă de E. Zola. Romanul polițist și cel fantastic au fost la fel analizate, pentru că aceste genuri paraliterare prezintă obiectul unei tratări aparte, atât ca prezentare, cât și ca exploatare. Genul românesc, majoritar, este des asociat cu activități triple compuse din

exerciții de comprehensiune, întrebări de lexic și exerciții de exprimare în scris sau pastişă. Întrebările lexicale sunt în general legate de întrebările de comprehensiune. Studentul reutilizează aceste informații și poate să și le aproprieze prin exerciții care i-ar permite să se exprime mai liber.

Literatura de idei, rezervată în special nivelurilor III și IV, este și ea obiectul exercițiilor de comprehensiune, de lexic și de pastiş. Aici se adaugă și rezumatul, care permite validarea comprehensiunii textului și capacitatea studentului de a selecta informațiile importante care se conțin în text.

Piese de teatru sunt supuse și ele unor abordări diferite: lectura cu voce tare, exercițiile de pastiş sau reflecțiile colective (în grup) asupra decorului și înscenării invită la utilizarea activităților care bulversează structura grupei de studenți, comunicarea producându-se și prin limbajul corpului, înlocuind deseori cuvintele studenților. Contrar jocului pe roluri, textul deja există, rămâne doar a fi interpretat și nu inventat.

Prin urmare, conchide autorul, manualele demonstrează o abordare diferită a TLA în funcție de obiectivul urmărit, apartenența de gen și specie și metodologia aplicată:

- dacă figurează la începutul lecției, TLA este asociat cu exerciții de comprehensiune, de lexic și de exprimare personală;

- la sfârșitul lecției, fiind înserat în rubricile *civilizație, lectură sau comprehensiune în scris*, el este explorat cultural sau lectoral – prin activități de învățare a strategiilor de lectură adaptate la textul respectiv;

- poziționat la mijlocul lecției, TLA va servi drept suport pentru exercițiile de gramatică.

Aprecierea directă a pieselor curriculare de uz individual ale cadrelor didactice universitare (programa analitică, proiectele didactice, mijloacele didactice – liste de texte în limba străină, de ex.) nu este posibilă. Însă o bună parte din răspunsurile studenților în cadrul experimentului de constatare (a se vedea 3.3.4), în special cele care se referă la TLA antrenate în studiul limbilor străine, certifică și calitatea pieselor curriculare de uz individual ale profesorilor de limbi străine de la universități.

3.3.2. Aprecierea de către cadrele didactice a dezvoltării literar-artistice a studenților

În scopul stabilirii atitudinilor profesorilor de limbi străine față de DLA a studenților prin studiul limbii străine profesionale la 20 de reprezentanți ai celor mai importante universități din Chișinău li s-a propus un chestionar din câteva întrebări (Tabelul 3.1).

Tabelul 3.1. Tabelul sinoptic al evaluării dezvoltării literar-artistice a studenților de către profesori (20 resp., Tom. II, Anexa 4)

1. Locul atribuit de cadrele didactice învățării limbilor străine în dezvoltarea literar-artistică (DLA) a elevilor/studenților printre alte discipline/cursuri										
Locul	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total atribuit	1-5%	0	1-5%	0	0	0	1-5%	1-5%	2-10%	14-70%
2. Coordonatele ELA considerate azi eficiente DLA elevilor/studenților										Nr.-%
Teleologică - orientării lecturii la atingerea unui obiectiv de învățare/formare										1-3%
Conținutală - valorificării împreună cu studenții a mesajului operelor din lit. străine										12-42%
Metodologică - aplicării de către profesor a unor metodologii adecvate ELA										8-28%
Epistemologică - studierii principiilor literaturii și lecturii										1-3%
Pe toate coordonatele, în măsură egală										7-24%
3. Coordonatele ELA pe care respondenții consideră că au obținut pe parcursul anilor cele mai bune rezultate școlare la dezvoltarea literar-artistică a educabililor										
Teleologică										3-11%
Conținutală										11-41%
Metodologică										9-33%
Epistemologică										0-0%
Pe toate coordonatele, în măsură egală										4-15%
4. Problemele/cauzele care frânează azi DLA eficientă a elevilor/studenților										40 răspun.
I. În domeniul conceptual-curricular: absența TLA în programele de studii; programa universitară nu prevede studierea TLA; orientarea strict profesională a textelor (de ex.: doar terminologie economică); incompatibilitatea programelor școlare cu cele universitare; lipsa continuității liceu-universitate în metodologiile de predare; numărul insuficient de ore de limbă străină; lipsa educației pentru lectură.										7-17,5%
II. Formarea profesională a cadrelor didactice: motivația scăzută a profesorilor.										1-2,5%
III. Organizarea procesului de studii: sistemul axiologic literar-artistice insuficient dezvoltat în liceu; elevilor nu li se formează conștiința și obligația de a deveni o personalitate de maximă valoare etică; utilizarea limitată a literaturii; abordarea necritică a literaturii; lipsa timpului adițional pentru activități extraauditoriale: citirea textelor artistice, discutarea valorilor; supraîncărcarea studenților cu discipline de studii, teme, lucrări etc., studenții neavând timp și pentru lectură; resurse bibliografice insuficiente în instituțiile de învățământ.										6-15%
IV. În DLA a studenților: a) activitate LA: prea puțin citesc; lectura superficială; utilizarea limitată a literaturii; sunt preocupați de căutarea unui loc de lucru; studenții folosesc astăzi doar internetul, care prezintă orice informație pe scurt, succint, ei se plictisesc să citească un volum mare de informații prezentat în literatura artistică (5); b) cultura LA: cultură estetică insuficientă; imaginația insuficient dezvoltată a studenților; dexteritatea insuficientă de a compara faptele în mod epistemologic; lipsa interesului și a motivației; lipsa motivației pentru lectură; lipsa interesului față de literatură și artă; lipsa potențelor intelectuale și spirituale ale elevilor din școli și licee (7).										12-30%
V. Factori de blocaj educativ nonformal: a) sociale: schimbarea valorilor societății; cititul nu este popular; deplasarea dominantelor sociale spre pragmatism; situația social-economică din țară; statul nu promovează valori; criza economică din țară provoacă prioritatea valorilor materiale și le diminuează pe cele spirituale, literar-artistice; economia națională nu permite îmbogățirea fondului bibliotecilor cu cărți noi, moderne; schimbarea modului de viață al tinerilor; modificarea sistemului de valori personale (9); b) tehnologice: NTI; internetul; internetul a înlocuit lectura TLA (3); c) familiale: dragostea de lectură nu este cultivată din copilărie; părinții nu formează deprinderea de a citi din copilărie (2).										14-35%

Răspunsurile la *itemul 1*, cu 2-10% pentru locurile I-VI și cu 18-90% pentru locurile VI-X (pentru locul X au plecat 14-70%), având în vedere faptul că cei chestionați sunt profesori de limbi străine de la cele mai importante universități din Chișinău, denotă o situație catastrofală în domeniu, atât la nivel conceptual (așa înțeleg profesorii să predea limbile străine – fără texte literare), cât și la nivel curricular, organizațional etc., factori evidențiați de răspunsurile la itemii următori.

Precum și era de așteptat, după răspunsurile la primul item, răspunsurile la *itemul 2* au arătat slaba atenție acordată de către profesori *teleologiei și abordării complexe* a componentelor curriculare în predarea limbilor străine și centrarea discursului pe *conținuturi și metodologii* – ceea ce denotă o abordare epistemică și metodologică greșită a educației, în general, a studiului limbilor străine la facultate, în special, și a DALs, în particular.

Răspunsurile la *itemul 3* confirmă concluzia noastră la itemul doi: centrarea discursului pedagogic pe conținuturi și metodologii și subestimarea teleologiei și abordării complexe a curriculumului.

Date importante în general și semnificative ELA în procesul studierii limbilor străine la facultate ne-au oferit răspunsurile profesorilor la itemul 4, acestea însă nu infirmă, ci confirmă valoarea răspunsurilor la primii trei itemi. Astfel, doar 1 răspuns (=2,5%) din 40 reprezintă asumarea responsabilității profesionale de către cadrele didactice, celelalte 39-97,5% răspunsuri considerând că responsabilitatea proastei situații – pe care o afirmă tot profesorii, ar aparține factorilor din care ei nu fac parte, respectiv, educativi generali – 13-32,5% (7-17,5%+ 6-15%), sociali și educativi nonformali 26-65%.

Sintetizând, obținem concluziile:

- Răspunsurile cadrelor didactice universitare de limbi străine denotă o formare pedagogică, generală și specială (în domeniul ELA), nesatisfăcătoare: ele constată corect situația gravă a dezvoltării literar-artistice a studenților la activitățile de învățare a limbii străine profesionale, dar consideră că problemele/cauzele acestei situații sunt provocate de alți factori decât propria formare profesională. Chiar și unicul răspuns de asumare a responsabilității profesionale este de fapt unul care plasează mingea în terenul social al educației, ceea ce, în mare, poate fi acceptat, nu și gradul de implicare personală în soluționarea problemei.

Am suplimentat *Anexa 7* cu câteva aprecieri ale literaturii, pe care le-au făcut profesori din SUA, acestea nefiind opozante înțelegerii literaturii de către cadrele didactice de la noi, ci mai degrabă semnificative aceluia filon epistemic, cultural și pedagogic care trebuie avut în vedere la predarea limbilor străine prin explorarea textelor literare în original.

3.3.3. Axiologia literar-artistică a studenților în perioada preexperimentală

Concluziile autorilor din spațiile cultural-lingvistice francofone și anglosaxone sunt confirmate în mare de experimentul de constatare realizat în cadrul cercetării noastre. Pentru a stabili tipurile de valori literar-artistice însușite/apropiate de studenți, am aplicat 2 chestionare.

Conform datelor statistice la **prima întrebare** a *Chestionarului 1* (Tom. II Anexa 6), studenții au definit valoarea în următoarele **9 clase de obiecte** de cunoaștere:

I. **lucruri**: *faptele, ideile* însușite prin educație și instruire la toate treptele de învățământ; un lucru *important, de preț; un lucru demn a fi apreciat; obiect/lucru prețios* pentru un individ sau un grup de oameni; *totalitatea lucrurilor* care necesită respect și protecție; **factor** ce apreciază/justifică o existență; *obiectele și ideile* care ne marchează viața, sufletul (pozitive și negative);

II. **tezaur** *cultural, moral, spiritual* creat în timp; *sistem de atribuții etnice; obiceiuri și tradiții; comoară* spirituală; *totalitatea operelor culturale, morale, artistice* transmise din generație în generație;

III. **calitate** (pozitivă sau negativă), *însușire, virtute* a persoanei, a unui lucru, fenomen, a unei idei, fapte determinate social sau care dau preț acestora; *calitate* care te poate avansa în rang social; *calitate moral-estetică; calitatea unui om; calitatea immanentă* a lucrului (care-i justifică existența și necesitatea de a fi cunoscut); *totalitatea calităților* imanente/acumulate de-a lungul vieții ale unei personalități; *totalitatea calităților, abilităților, sentimentelor* pure și sincere ale persoanei (inclusiv: *estetice, morale, teoretice, religioase, patriotice; gustul; meritele*); **apreciere**/atribuție/nivelul *la care este apreciat*: un lucru, eveniment, om/oameni, operele literare; **capacitatea** obiectelor, fenomenelor de a avea o importanță, influență asupra gândirii omului; *semnificație sau proprietate* a unui lucru, fenomen care-i determină importanța și dimensiunea acestuia; **atitudine** (respectuoasă) față de lume; *set de atitudini și motivații* care au drept scop formarea bunăstării sociale; **competențe** de studiu;

IV. **principiu**/element/normă *pozitivă determinantă* a personalității; *principii și atitudini* durabile, eterne; *temelie a principiilor; filon al vieții*: *dragostea, familia, respectul, demnitatea; axă* *apropriei personalități*; **expresie/formă** morală/teoretică (cunoștințe)/estetică, care te formează ca personalitate; *normă; noțiunea fundamentală a tot ce există*; gradul de importanță și de necesitate a fiecărui element al lumii; *ponderare/greutate* ideologică, financiară; *idee abstractizată* care reflectă/confirmă importanța comportamentului și caracterului unei persoane; **idee, concept, credință, model** de activitate și existență, de formare a personalității; *ideologie, concepte* despre viață; *idealul uman; rostul/sensul existenței omenirii*;

V. **activități semnificative**: *trăiri, emoții, sentimente, stare sufletească; dragoste* față de lumea exterioară și universul intim; **satisfacție** obținută din interacțiunea cu un obiect, eveniment sau persoană; **percepție** a vieții; *motivație; comportament* (bun); **experiență**: ceea ce obținem din experiență;

VI. **personalitate armonioasă** (în urma dezvoltării intelectuale); **specificul pozitiv al fiecărui individ; unicitatea individului;**

VII. **moralitate:** *lucru moral; principiu moral; avuția morală; ceea ce este cu adevărat estetic, normă pe care o poți prelua și o poți oferi; normă de conduită; sistem de attribute morale; lucrurile morale și materiale valabile în timp;*

VIII. **artă: importanța unei opere de artă; aspect discriminatoriu al artei; costul (prețul=valoarea) moral și artistic al unui obiect; achizițiile lectorale și artistice** - ceea ce obținem prin receptarea artistică; bogăție spirituală obținută din cărți și opere; *impuls intern* provocat de calitatea și necesitatea unei anumite creații de factură culturală;

IX. **preț, cost.**

Cele nouă clase de obiecte ale cunoașterii, în care subiecții au încadrat conceptele lor de valoare, conturează un tablou al studentului virtual modern, care relaționează cu toate sistemele de valori – lucruri, ființe și domenii – surse; idei, concepte, norme și principii; activități; calități ș. a. Este semnificativ faptul că conceptul lor de valoare a inclus și domeniul literaturii și artelor. Domeniul *Religie* însă nu este reprezentat explicit, ci doar implicit, prin credințe și valori spirituale.

Noțiunea *valoare literar-artistică* reprezintă termenul-cheie principal al cercetării noastre.

Răspunsurile studenților la **întrebarea II** acoperă următoarele clase de obiecte:

A. Conținut&mesaj artistic:

opera literară durabilă axiologic în timp pe plan național-universal; opera unui scriitor, pictor, sculptor care are drept scop de a modela personalități; vivacitatea, prețul, unicitatea unei opere literare, care prezintă un tezaur în artă și creație; attributele operei literare: emoții, sentimente, gust estetic, norme morale etc.;

totalitatea operelor literare de o mare semnificație națională, educativă și estetică;

tematica literară; tematica unui text literar;

mesajul perceput (ceea ce desprindem din operele literare și are o importanță majoră pentru fiecare din noi în vederea formării personalității);

experiențele de viață transfigurate artistic;

idei, concepte, principii reprezentative întregii literaturi, exprimate de personajele literare, și însușirea lor; pilonii oricărei opere pe care aceasta se sprijină; *valorile umane* transfigurate literar-artistic; cunoștințe/cunoștințe literare; *idei, concepte* reprezentative literaturii și artelor; *element de importanță majoră* utilizat în cadrul operelor literare, care acordă operei pondere în domeniul literar; ideea autorului; un conținut, o trăsătură a unei opere literare, o idee de bază sau un mesaj pe care opera vrea să ne-o transmită; valoarea unei opere literare, a unei lucrări; sistem de principii estetico-literare, constituit de-a lungul epocilor, influențate de multitudinea de

curente și mișcări plastic-literare; idee transmisă în cadrul unei opere literare cu rol formativ-educativ, care contribuie la achiziția de cunoștințe de cultură generală a cititorului;

emoții, sentimente, impresii reprezentative întregii literaturi, exprimate de personajele literare; totalitatea trăirilor, emoțiilor, sentimentelor, pe care le posedă un personaj literar și de la care ne inspirăm;

calitate a unui personaj literar;

potențialul educativ al operei/literaturii: capacitatea unui produs literar de a produce emoții puternice și necesitatea de a medita asupra celor mai importante probleme ale omului și societății; capacitatea operelor literare de a influența gândirea omului; **suprasensibilul** (valori care te fac să trăiești o a doua viață, să vezi unele afinități și deosebiri între lumea reală și cea imaginară).

B. Forma artistică: *moduri artistice, figurile de stil*; metode și procedee literar-artistice.

C. Receptarea literar-artistice: *percepțiile lirerare* (ceea ce este perceput); transmitere de idei spre îmbunătățirea sentimentelor.

D. Evaluarea fenomenelor literare/operele/literaturii: *evaluarea* operei literare; calificativul atribuit unei opere literare de către critici/experti în domeniul analizei literare; concluziile pe care le facem după lectura textelor literare.

E. Formarea-dezvoltarea literar-artistice:

cunoștințe literare-lectorale: lucrurile și ideile învățate prin lectură; cunoștințele acumulate în baza studierii unei opere literare; vocabularul;

competențe literare-lectorale: *formarea* capacităților-calităților de interpretare a unui text literar; *model de comportament*, acțiune din opere literare sau/și modele general umane, exprimate-redate de personaje, pe care le urmează cititorul în cotidian;

atitudini (in senso latu): *sentințe, învățăminte* obținute din studierea unor opere;

însușiri și calități (totalitatea acestora) preluate din literatură și artă și aplicate în viața de zi cu zi; calități model, prezentate în opera literară; calitățile educaționale care sunt oferite de către literatură;

comportamente literare-lectorale: faptele, opera literară;

dezvoltarea culturii, creativității, gândirii; nivelul de culturalizare artistică a personalității.

• Studenții au indicat ca surse-domenii ale valorii literar-artistice, la variate niveluri, caracteristici ale tuturor aspectelor raportului *operă-cititor* – ale formei-mesajului, receptării-evaluării și formării-dezvoltării cititorului de literatură.

Subiecții cercetării și-au exemplificat răspunsurile cu opere din literatura națională și cea universală (**itemul 3**), *inclusiv din lit. franceză și engleză* (Tabelul 3.2).

Tabelul 3.2. Valori ale literaturii naționale – literaturii universale, indicate de studenți

<i>Valori literar-artistice</i>				
<i>Naționale, sesizate în literatura română</i>	Nr./%	<i>Universale, sesizate în literatura universală: franceză și engleză</i>	Nr./%	Media
Morale: Avariția, Bunătatea, Compătimirea, Curajul, Devotamentul, Disprețul, Eroismul, Fidelitatea, Integritatea, Mila, Minciuna, Onestitatea, Răutatea, Respectul, Sacrificiul, Statornicia, Trădarea, Ura.	18-37,5%	Morale: Admirația, Binefacerea, Crima, Demnitatea, Egoismul, Grația, Infidelitatea, Mândria, Munca cinstită, Prietenia, Sinceritatea, Stima, Vitejia.	13-43,3%	15,5-39,74%
Sociale și Etnice: Dragostea de sat, Dreptatea, <i>Etnicitatea</i> , <i>Identitatea națională</i> , Libertatea, <i>Limba maternă</i> , <i>Neamul</i> , <i>Patriotismul</i> , <i>Plaiul natal</i> , Statutul social, Umanismul.	11-22,9% 6-12,5%	Sociale: Discriminarea, Educația, Empatia, Războiul	4-13,3%	7,5-19,23% 6-12,5%
Teoretice: Combaterea superstițiilor, Cunoașterea, Înțelepciunea, Istețimea, Simțul umorului, Nemurirea, Genialitatea, Perfecțiunea, Talentul.	9-18,75%	Teoretice: Autocunoașterea, Autoeducația, Competiția, Înțelegerea, Inteligența, Ipocrizia, Realismul, Spiritul aventurier, Superstiția.	9-30%	9-23,07%
Psihologice (afective): Bucuria, Dorul, Dragostea (erotismul), Dragostea filială, Dragostea parentală, Femeinitatea, Frica, Iluziile, Nostalgia	9-18,75%	Psihologice (afective): Adrenalina	1-3,33%	5-12,82%
Religioase: Credința	1-2,08%	Religioase:	0-0%	1-2,56%
Estetice (Notă: Toate valorile literar-artistice sunt și valori estetice prin definiție)	0-0%	Estetice: Fantasticul	2-6,66%	2-5,13%
		Vitale: Supraviețuirea	1-3,33%	1-12,82%
Total:	48-100%	Total:	30-100%	39-100%

Datele tabelului sunt semnificative problemei cercetării noastre nu atât în aspect axiologic-cantitativ, cât în plan axiologic-comparativ:

- studenții au demonstrat astfel că mesajele recepționate de ei din operele literaturii naționale-literaturii universale sunt similare, ele conținând, în mare, aceleași tipuri de valori.

O simetrie deplină între cele două tipuri de valori nu poate exista, raportul național-universal fiind complex și complicat și specific fiecărui subiect, deci nici nu putem pretinde o astfel de simetrie, dar ea oarecum se întrevede la anumite tipuri de valori, în special la cele care formează grosul mesajului oricărei opere, de ex., la *valorile morale* (37,5% și 43,3%).

• Putem afirma și despre prezența, în receptarea studenților, nu numai a unor similitudini la nivel de mesaj între cele două tipuri de valori, dar și prezența unor structuri apropiate ale valorilor naționale și ale valorilor universale.

Calitatea concretă a valorilor național-universale (răspunsurile la **Întrebarea 4**) este prezentată în Tabelul 3.3.

Tabelul 3.3. Valori literar-artistice percepute de studenți în operele studiate din literatura străină

<i>Opera și autorul ei</i>	<i>Valori percepute</i>
H. de Balzac, <i>Eugenie Grandet</i>	avaritia, dragostea, răbdarea, bunătatea, arivismul, disprețul, frica, ura, zgârcenia, dărnicia, munca asiduă, trădarea, speranța, dragostea maternă, curajul feminin
J. Austen, <i>Pride and Prejudice</i>	mândria, demnitatea, dragostea, minciuna
Charlotte Bronte, <i>J. Eyre</i>	demnitatea, adevărul, curajul, sfințenia, puritatea sufletească a căsătoriei
Stendhal, <i>Le Rouge et le Noir</i>	dreptatea, ura, avaritia, curajul, răzbunarea, dragostea, disprețul
G.Flaubert, <i>Madame Bovary</i>	dragostea, respectul, prostia omenească, fățarnicia, infidelitatea, „bovarismul” – dezechilibrul dintre dorințe și posibilități
E.Zola, <i>Le Bonheur de Dames</i>	Frumusețea
G. de Maupassant, <i>Bel Ami</i>	arivismul, parvenirea pe căi necinstite
V.Hugo, <i>L'homme qui rit</i>	optimismul, sinceritatea, cruzimea, speranța, compătimirea, prietenia, răbdarea, punerea în valoare a omului simplu
A. Dumas, <i>Trei mușchetari</i>	dorința de libertate, lupta împotriva aristocrației, vitejia
V.Hugo, <i>Notre Dame de Paris</i>	frumosul și bunătatea care nu coincid mereu cu exteriorul monstruos, dragostea, sacrificiul, urâtul, frumusețea, dragostea necondiționată
O.Wilde, <i>Portretul lui Dorian Gray</i>	tot ce se naște trebuie să moară, omul trebuie să plătească pentru păcatele săvârșite, tinerețea, frumusețea fizică, păcatul, crima
<i>La chanson de Roland</i>	onoarea, curajul
Ch. Dickens, <i>David Copperfield</i>	Familia
P.Merimee, <i>Carmen</i>	libertatea, pasiunea
J.Swift, <i>Călătoriile lui Guliver</i>	abordarea critică a guvernării, setea de cunoștințe
<i>Tristan și Isolda</i>	dragostea, simțul datoriei
Moliere, <i>Avarul</i>	Zgârcenia
Voltaire, <i>Candide</i>	Optimismul
D.Defo, <i>Robinson Crusoe</i>	munca, hărnicia, cunoștințe în toate domeniile pentru a te descurca, descoperirea de noi locuri și de sine
Madame de Lafayette, <i>Principesa de Cleves</i>	fidelitatea conjugală
Pedro Calderon de la Barca, <i>Viața e vis</i>	lupta cu sine însăși
E.Triolet, <i>Rose a credit</i>	toleranța, acomodarea la nou, setea de parvenire
Corneille, <i>Le cid</i>	lupta dintre rațiune și sentiment, apărarea onoarei și demnității familiei
Boccacio, <i>Decameronul</i>	ironizarea viciilor sociale, fidelitatea, dragostea
I.Druță, <i>Clopotnița</i>	dragostea de patrie, dorința de a păstra monumentele istorice
L.Rebreanu, <i>Ion</i>	ambitia, goana după bani
J.London, <i>Colț Alb</i>	dragostea pentru animale

Hoffman, <i>Ulciorul de aur</i>	misterul, iubirea
Orwell, <i>Animal Farm</i>	josnicia celor ce se cred mari, inteligența, hărnicia
Ch.Dickens, <i>Great expectations</i>	dreptul la libertate, dorința de a fi acceptat
W.Thackeray, <i>Bâlcul deșertăciunilor</i>	ambitiția, răutatea, egoismul, vanitatea
Charles Dickens, <i>Marile speranțe</i>	lupta cu greutățile vieții, statutul social ce schimbă caracterele oamenilor
Abatele Prevost, <i>Manon Lescaut</i>	trădarea, avariția, dragostea
W.Scot, <i>Ivanhoe</i>	curajul, demnitatea, frumusețea
Fr.Sagan, <i>Arbre de Noel</i>	dragostea părintească, de viață și natură
H. de Balzac, <i>Moș Goriot</i>	dragostea paternă, respectul, sinceritatea, trădarea
G. de Maupassant, <i>O viață</i>	trădarea, bunătatea, iertarea, fidelitatea, frumusețea sufletului și a trupului
<i>Adio Arme</i> , Ernest Hemingway	bunăvoința, dragostea, respectul
<i>Romeo și Julieta</i> , Shakespeare	dragostea, pasiunea, răzbunarea, sacrificiul, devotamentul în dragoste
J.London, <i>Dragoste de viață</i>	puterea, dragostea, bunătatea
P. Coelho, <i>Alchimistul</i>	bogăția, căutarea de sine, depășirea existenței proprii
B.Delavrancea, <i>Paraziții</i>	avarismul, bogăția, dragostea, nefericirea
G.Sand, <i>Indiana</i>	naivitatea, bunătatea, frumusețea
D. Stell, <i>Povestea unei vieți</i>	frumusețea sufletului, bunătatea, fidelitatea
W.Shakespeare, <i>Hamlet</i>	adevărul, demnitatea, libertatea, egalitatea, răzbunarea, fidelitatea
U. Eco, <i>Numele trandafirului</i>	setea de cunoaștere, rațiunea mai presus de dogme
H. Sienkiewicz, <i>Quo Vadis</i>	credința, smerenia, dragostea față de aproape și D-zeu
Da Vinci, <i>Code</i>	ambitiția, curiozitatea, responsabilitatea
Fr. Kafka, <i>Procesul</i>	onestitatea, sinceritatea, indiferența, indignarea
Guy de Maupassant, <i>Le nuage</i>	dragostea de viață, dorința de a trăi în pace, responsabilitatea asumată în urma unei acțiuni, suferința, iubirea, dragostea părinților față de copii
Homer, <i>Iliada, Odiseea</i>	elogia tinereții, curajul, onoarea, gloria
W.Shakespeare, <i>Regele Lear</i>	devotamentul, onestitatea, dragostea, înțelepciunea
Lessing, <i>Emilia Galotti</i>	integritatea morală, lupta pentru dragoste, virtutea
Lessing, <i>Nathan der Weise</i>	toleranța religioasă, acceptarea, familia, egalitatea între popoare/oameni, bunătatea
Ion Druță, <i>Frunze de dor</i>	dragostea, infidelitatea; scopul mai presus ca iubirea

Studentii au indicat exclusiv valori ale mesajului (conținutului) operelor literare și nici o valoare pentru forma artistică (limbajul) și receptarea literară.

- Studentii n-au indicat, de asemenea, nici o valoare a cititorului – valoare achiziționată-formată prin lectură. Însă absența unui eu explicit în răspunsurile studenților nu certifică și o absență implicită a acestuia: dimpotrivă, fiecare dintre valorile percepute și indicate de către studenți trebuie definite și ca valori achiziționate-formate prin lectură.

- Altă logică a chestiunii ar trebui să afirme incapacitatea studenților de a indica valorile pe care le-au indicat.

La **itemul 5**, *Indică valori literar-artistice comune pentru textele studiate de tine din literaturile engleză, franceză și română*, studenții au menționat (Tabelul 3.4):

Tabelul 3.4. Valori marcate de studenți în textele studiate în limbile maternă și străine

Clase de valori marcate	Nr.-%
Morale: Amabilitatea, Arivismul, Parvenirea, <i>Binele</i> , Bunăvoința, Curajul, Dârzenia, Demnitatea, Devotamentul, Disprețul, Iertarea, Loialitatea, Minciuna, Naturaletă, Onestitatea, Respectul, Sacrificiul, Sinceritatea, Speranța, Trădarea, Ura, Virtutea.	22-41,5
Estetice: Temele, <i>Frumosul</i> , Frumusețea naturii, Dragostea pentru artă, <i>Urâtul</i> .	5-9,43
Teoretice: Absolutul, Chibzuința, Inteligența, Materialismul, Spiritul aventurier, Statutul social, Toleranța.	7-13,21
Religioase: Credința, Cunoașterea, Divinitatea, Sacrul.	4-7,54
Social-profesionale: Măiestria profesională, <i>Dreptatea</i> , Egalitatea, Familia, Independența și integritatea neamului, Perfecționismul, Războiul, Singurătatea.	8-15,09
Psihologice: Dragostea (erotismul), Frica, Îngrijirea sufletului, Pasiunea, Reflexia, Visul.	6-11,32
Economice: Banii	1-1,9
Total:	53-100

• Trei *valori fundamentale* – *Binele*, *Frumosul*, *Dreptatea*, însumează 3-5,7%, în raport cu numărul total al valorilor fundamentale raportul fiind de 3 la 5 și, respectiv, de 60%. urmează valorile *morale*, cu 41,5% și *teoretice*, *psihologice* și *economice* cu 1,9 % (Fig. 3.3).

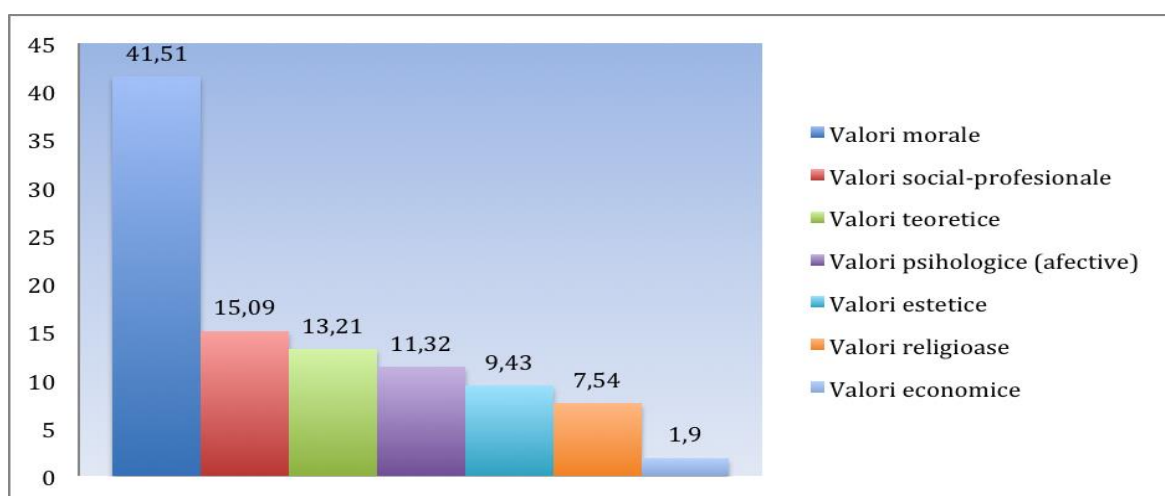


Fig. 3.3. Ierarhia claselor de valori în percepția preexperimentală a studenților

• Renunțând la un pedantism inoportun unei cercetări de pedagogie a lecturii, putem aprecia că studenții au remarcat aceleași valori în operele studiate în limbile română, franceză și engleză, ceea ce, pe de o parte, confirmă principiul unității particular-general și național-universal, iar pe de alta, principiile receptării literare, care, la rândul lor, induc o metodologie a DALS afiliată conceptual metodologiei ELA.

• Deducem de aici, de asemenea, și confirmarea praxiologică a principiului întemeierii DALȘ pe axiologia literară națională [VI.Pâslaru și colab, 100], care, în sine, reprezintă o unitate a național-universalului, deci oferă punți largi de legătură între sistemul de valori formate studenților prin studiul operelor din literatura națională și sistemul de valori dezvoltat de ei prin studiul operelor în limbi străine.

Întrebarea 6, *Care din tipurile de valori indicate mai jos sunt prioritare în sistemul tău de valori literar-artistice?*, a dat următoarele rezultate (Tabelul 3.5):

Tabelul 3.5. Valori prioritare în sistemul de valori literar-artistice

<i>Estetice</i>	<i>Morale</i>	<i>Teoretice (cunoștințe, noțiuni)</i>	<i>Religioase</i>
80 = 22%	200 = 54%	60 = 16%	30 = 8%

• În mare, raportul obținut între cele patru tipuri de valori (din cele 8 ale taxonomiei lui T.Vianu), indicate de VI. Pâslaru ca specifice literaturii [93], îl considerăm adecvat axiologiei generale și celei literare a oamenilor, fapt confirmat praxiologic și de către studenți prin răspunsurile date la itemii 1, 2 și 3, și, indirect, de răspunsurile acestora la ceilalți itemi.

La **Întrebarea 7**, *Indică valorile literar-artistice care au influențat semnificativ formarea personalității tale*, studenții au consemnat (Tabelul 3.6):

Tabelul 3.6. Valorile literar-artistice care au influențat formarea studenților respondenți

Clase de valori indicate	Nr.-%
Morale: Altruismul, Amabilitatea, Antimercantilismul, Arivismul, <i>Binele</i> , Bunătatea, Calmul, Compătimirea, Curajul, Datoria, Demnitatea, Echilibrul moral, Fericirea, Fidelitatea, Generozitatea, Grija, Încrederea în alții, Încrederea în sine, Integritatea, Mărinimia, Modestia, Răbdarea, Răul, Respectul față de sine, Sacrificul moral (pentru binele altora), Sinceritatea.	26-30,95
Estetice: Expresivitatea, <i>Frumosul</i> , Gustul estetic, Imaginația, Creativitatea, Talentul.	6-7,14
Teoretice (intelectuale): Absolutul, <i>Adevărul</i> , Autocritica, Autodeterminarea, Chibzuința, Conștientizarea existenței, Cunoașterea adevărului, Curiozitatea, Înțelepciunea, Inteligența, Iubirea de adevăr, Munca intelectuală, Obiectivitatea, Realismul, Talentul.	15-17,86
Religioase: Credința, Religia.	2-2,38
Sociale: Cariera profesională, Comunicarea, Egalitatea, Experiențele de viață, <i>Libertatea</i> , Libertatea personală, Cooperarea (instructivă-cognitivă-profesională), Manierele bune, Patriotismul, Prietenia, Punctualitatea, Respectul față de familie, prieteni, natură, patrie; Responsabilitatea, Solidaritatea, Spiritul de inițiativă, Respectul pentru persoanele mai în vârstă, Tactul, Umanismul (dragostea față de cei din jur).	18-21,43
Psihologice (afective): Activismul, Dorința de a iubi, a explora, a cunoaște; de a trăi/ Dragostea de viață, Dragostea (erotismul), Dragostea de părinți, Dragostea pentru animale, Speranța, Tandrețea, Voința.	8-9,52
Pedagogice: Educația, Iubirea de frumos.	2-2,38
Vitale: Maternitatea, Modul sănătos de viață, Perfecțiunea, Perseverența, Pozitivismul, Puterea.	6-7,14
Economice: Traiul decent.	1-1,19
Total	84-100

• Astfel, studenții au demonstrat următoarea ierarhie a claselor de valori literar-artistice care le-a influențat personalitatea (Figura 3.4):

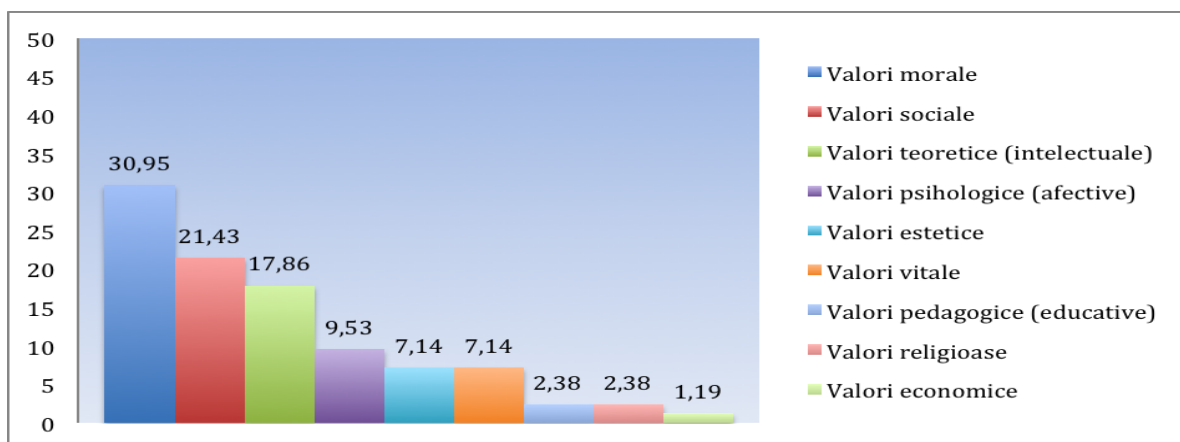


Fig. 3.4. Ierarhia claselor de valori percepute de studenți ca prioritare în formarea personalității lor

• Datele itemului confirmă principiile generale ale existenței și cunoașterii umane, raportul valori naționale – valori universale, precum și raportul *valori generale* – *valori literare*: valorile general umane sunt identificate de către studenți cu valorile literare, în special cele specifice mesajului (conținutului) literar.

• Valorile literare indicate de studenți la propria lor formare le acoperă necesarul de dezvoltare axiologică generală și specială, portretul virtual al adolescentului/tânărului studios creionat de lista valorilor de mai sus fiind mai mult decât suficient cantitativ și calitativ tânărului contemporan.

Întrebarea 8. *Ce întrebări semnificative vieții tale și dezvoltării tale cultural-spirituale ți-au provocat valorile literar-artistice achiziționate la orele de limbi străine?*

Se știe că culmea cunoașterii/cunoașterii de sine este capacitatea individului cunoscător de a formula întrebări. Întrebarea este cea mai importantă îndoială adresată lumii și sieși, este începutul creației în raport cu lumea și cu sine. Există un alt domeniu al vieții care-l poate provoca pe om la atâtea întrebări existențiale și de cunoaștere – deci despre esența lumii și a sa, precum o face literatura? Întrebările provocate studenților de lecturile literare în limba străină sunt semnificative în acest sens (Tabelul 3.7).

Tabelul 3.7. Întrebările provocate studenților de lecturile literare în limba străină

Clasă de valori	Întrebările aferente, formulate de studenți	Nr.-%
Estetice	<i>De ce în epoca romantismului și realismului lumea era atât de profitoare și minciunoasă? De ce în majoritatea operelor literare învinge binele? Cum să deosebim o carte bună de una rea? Cum poate literatura influența propria personalitate? Cum aș acționa în locul personajelor? Cât de importantă este o valoare literar-artistice pentru o ființă umană ?</i>	6-9,09

Morale	<i>E bine să fii cinstit sau nu? Cum poți deveni mai bun? Ce sunt viciile umane și cum pot fi depășite? În ce cred oamenii? De ce trebuie să ne iubim aproapele? Este bine să fii o persoană bună și amabilă cu toți? Oare există multe personalități care simt sau au simțit astfel de sentimente cum ar fi datoria, obiectivitatea în momente critice? Ce rol au valorile morale pentru noi? Care este rețeta fericirii?</i>	9 – 13,63
Teoretice (intelectuale)	<i>Ce este omul? Ce trebuie să facă omul în viață? La ce poate spera omul? Ce este existența umană? To be or not to be? (A fi sau a nu fi) Cursul vieții pe care îl urmărim și absurditatea vieții? De ce omul este predestinat suferinței? De ce unii oameni sunt pesimiști și nu vor să trăiască? Care este misiunea mea în viață? De ce oamenii se luptă permanent între ei? Cum ar arăta viața fără de valori?</i>	11 – 16,66
Religioase	<i>Care sunt valorile religioase?</i>	1 – 1,52
Pedagogice	<i>Ce trebuie să citesc pentru o mai bună dezvoltare morală? Unde pot să găsesc adevărul și cum? Cum este viața în alte țări, care sunt valorile acestor țări? Cum a evoluat lumea? Definierea corectă a unei personalități Oare sistemul meu de valori este construit adecvat? Ce pot face eu ca să dau sens vieții mele? Cum ar trebui să procedăm în situații de conflict? Valorific eu oare aceste valori în comportament, în activitatea mea de zi cu zi? Cum să implementez ideea din text în viață? Cum să mă comport atunci când oamenii mă tratează cu răutate? Cum pot oamenii menține valorile pe parcursul întregii vieți? Ce valori mai trebuie să asimilez? Cum să devii om și cum să-ți păstrezi demnitatea de om? Studiez eu oare suficient țările a căror limbă străină o învăț? Care sunt valorile pozitive și negative care mă caracterizează ca personalitate? Cine vreau să fiu în viață? Cât de departe poate ajunge omul pentru a-și atinge scopurile? Aceste valori m-au ajutat să comunic și să-mi exprim ideile care s-au adevărit a fi printre cele mai bune?</i>	18-27,27
Psihologice (afective)	<i>Trebuie oare să te sacrifici pentru dragoste? Există oare dragoste adevărată? Ce este iubirea adevărată și cea trecătoare? De ce există viață în care dragostea se transformă în ură? De ce există gelozie și ipocrizie? De ce, în majoritatea cazurilor, dragostea din operele literare este nefericită?</i>	6-9,09
Social-profesionale	<i>Care sunt valorile spiritual-umane ale unei națiuni? Mi-am îmbogățit cunoștințele cu alte valori străine, în așa fel pot deduce și valorile specifice pentru alte țări? Ce importanță are cunoașterea limbilor străine și a operelor universale pentru dezvoltarea mea personală? De ce trebuie să iubim limba maternă? Oare mai există un alt personaj în societatea noastră care vehiculează și monitorizează tot cu excepția banilor? Cum influențează societatea dezvoltarea personalității? Care sunt valorile unei țări? Ce este patriotismul, familia, cultura, imprevizibilul? Cât timp vom mai putea păstra patrimoniul cultural? Care este trecutul și viitorul nostru? În ce va consta succesul viitorului meu profesional? Care vor fi rezultatele mele în domeniul pe care l-am ales? Poate omul săvârși crime, vărsări de sânge, fără să fie pedepsit? De ce nu există cupluri perfecte?</i>	14–21,21
Economice	<i>Care e rolul banilor în viața noastră?</i>	1 – 1,52%
Total clase:7	Total întrebări: 66	66 – 100%

I. Pedagogice	18-27,27%	V. Estetice	6-9,09%
II. Social- profesionale	14-21,21%	VI. Psihologice (afective)	6-9,09%
III. Teoretice	11-16,66%	VII. Religioase	1-1,52%
IV. Morale	9-13,63%	VIII. Economice	1-1,52%

Clasificarea noastră, la fel ca și clasificările cunoscute (Al. Surdu, T. Vianu, P. Iluț, B. Șerbănescu) și, ca și orice altă clasificare de valori, este parțial aproximativă – este dificil, de ex., să atribuim anumite valori la clasa *morale*, ele incluzându-se, uneori concomitent, în morale propriu-zise, estetice, religioase ș.a., sau *personale* – orice valoare este întâi de toate una personală. Am urmărit însă prezența unui filon epistemic pentru fiecare clasă de valori și am obținut o scară de valori – o taxonomie, pe care și-o apropiază studenții subiecți ai cercetării:

- Interesul studenților pentru valorile pedagogice este explicabil de statutul lor de studenți pedagogi, pe de o parte, și de cititori care-și doresc (datorită și poziției sociale) o dezvoltare literar-artistică adecvată calității de intelectual.

- Plasarea valorilor social-profesionale pe locul al II-lea este de asemenea explicabilă profesional, valorile teoretice, morale și estetice situându-se puțin mai jos, dar nu semnificativ, astfel menținându-se în categoria valorilor active ale studenților.

Autoevaluarea studenților în raport cu clasele de valori a furnizat (**întrebarea 9**), în fond, aceleași atitudini: pentru cca 90% de studenți VLA se plasează pe primele cinci locuri din zece în ierarhia axiologică a personalității lor (Tabelul 3.8).

Tabelul 3.8. VLA în ierarhia axiologică a studenților (autoevaluare)

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
68-29,56%	63-27,39%	47-11,74%	24-10,43%	10-4,35%	2-0,87%	-	-	-	-

Chestionarul 2 (Tom. II, Anexa 3). La **Întrebarea 1**, *Ești satisfăcut(ă) de valorile literar-artistice achiziționate la orele de limbi străine?*, au răspuns:

Da: 181 – 80%; Nu: 15 – 7%; Nu știu: 30 – 13%.

Pentru a explica raportul valorilor categorisite la *da – nu – nu știu*, este necesar să facem trimitere la un principiu general al receptării și culturii artistice: calitatea stării de mulțumire/satisfacție față de valorile artistice receptate/achiziționate este dată, de regulă, de raportul invers proporțional cu numărul și calitatea valorilor receptate. Acest **principiu** este cunoscut în formula: *cu cât mai instruit/educat este individul d.p.d.v. artistic, cu atât cresc trebuințele sale pentru valorile artistice*. Altfel spus, putem prezuma că valoarea de 80% studenți satisfăcuți de valorile receptate, din perspectiva ELA, poate reprezenta o valoare negativă. Dar răspunsurile subiecților la întrebările primului chestionar infirmă presupuziția noastră.

Care-i, totuși răspunsul mai aproape de adevărul obiectiv? Firește, valoarea adevărilor subiective, căci în cunoașterea artistic-estetică (inclusiv ELA prin învățarea limbilor străine), un adevăr obiectiv se conturează nu din suma adevărilor subiective – acest lucru este valabil pentru cunoașterea științifică, unde adevărul cunoscut este același pentru toți subiecții, ci din sinteza adevărilor subiective – a acelor *valori personale*, pe care le receptează-creează fiecare subiect (student) al cercetării. Anume aceste valori și urmează a fi comparate cu răspunsurile subiecților, căci nu este exclus, ca un număr semnificativ de studenți să fie deținătorii unei culturi literar-artistică modeste, dar să fie satisfăcuți de ea, deoarece n-au trecut pragul critic al educației axiologice, care determină fiecare subiect receptor să fie mereu nesatisfăcut de nivelul culturii sale artistice, starea normală pentru el fiind căutarea continuă a sinelui în operele literare, și, astfel, recrearea prin lectură a cât mai multor creații literare.

Un răspuns mai complet la această întrebare l-a dat experimentul de formare (vezi 3.4)

La **Întrebarea 2**, *Care dimensiune a valorilor literar-artistică achiziționate de tine la orele de limbi străine te satisface/nu te satisface?*

A. Mă satisfac valorile literar-artistică pe dimensiunea:

- a. tematică: 78 – 18%;
- b. conținutală (idei, sentimente etc.): 153 – 35%;
- c. formei artistice: 26 – 6%.

B. Nu mă satisfac valorile literar-artistică pe dimensiunea:

- a. tematică: 61 – 14%;
- b. conținutală: 21 – 5%;
- c. formei artistice: 98 – 22%.

Întrebarea nu poate oferi date importante despre DALs, dar marchează gradul de concentrare al studenților asupra celor trei caracteristici ale operei literare, sugerând modificări ale programei analitice și ale pieselor curriculare: respingerea de către studenți a formei artistice a operelor studiate certifică o receptare nesatisfăcătoare a acestora sau sugerează o activitate sporită în vederea cunoașterii/recunoașterii elementelor limbajului poetic în limba străină.

La **Întrebarea 3**, *Ce poți propune pentru îmbunătățirea celor trei dimensiuni ale orelor de limbi străine?*, studenții au deviat de la algoritmul propus, excelând în domeniul metodologiei ELA. Ei au propus:

A. Sugestii curriculare: *să fie mai multe ore pe săptămână și să fie organizate cursuri opționale; să fie oferită o oră aparte pentru a discuta cât mai detaliat despre valorile literar-artistică; să lucrăm cu texte ce ne interesează direct, tematică mai aproape de noi – uneori este plictisitor să intri într-o discuție, evoluția și rezultatul căreia nu-ți sunt interesante; alegerea unor teme mai interesante legate de viața de zi cu zi; e nevoie de o structurare și evaluare*

minuțioasă a valorilor depistate în operă; să se includă în curriculum studierea mai multor texte de calitate; teme noi în cadrul lecțiilor, subiecte actuale ce țin de societatea contemporană sau în plan comparativ cu alte societăți sau alte epoci; să ni se ofere o listă de opere literar-artistice valoroase; să se evite fragmentele sau textele cu forme artistice prea complicate pe care doar profesorul le poate explica și înțelege; să fie efectuat un control, o verificare a operelor înainte de a fi publicate; textele incluse la studierea limbilor străine să fie originale, dar nu adaptate, pentru că sunt prea simple și lipsite de idei; promovarea intensă a valorilor literar-artistice sub diverse forme/aspecte; fiecare să-și aleagă opera dorită din lista propusă de profesor.

În domeniul curricular, opțiunile studenților gravitează pentru:

- texte de valoare; texte în original – neadaptate și nefragmentate;
- texte având o formă artistică adecvată nivelului de dezvoltare a receptării artistice;
- conținuturi adaptate individual;
- tematică actuală.

B. Sugestii metodologice: *toate cele 3 dimensiuni enumerate mai sus sunt importante, de aceea ele toate trebuie orientate spre nevoile studenților și ceea ce ei doresc să cunoască; sunt mulțumită de modul în care se petrec orele și nu doresc să fie schimbat ceva; aș propune întâlniri cu persoane de această naționalitate în cadrul acestor activități; să acordăm o atenție deosebită formei artistice; mai multă lectură în limba străină, vizionarea filmelor; să discutăm cu persoane care au studii în acest domeniu; ar trebui preluate idei de la americani privind metodologia predării textelor literare; cât mai multe activități practice, să ne exprimăm liber; vizionarea variantei ecranizate a operei; discuții cu colegii și profesorii ar fi o cale pentru îmbunătățire; să se studieze o temă mai detaliat; lucrul în grup ca metodă interactivă; utilizarea unor tehnologii moderne în procesul didactic, excursii, vizite, întâlniri cu persoane de peste hotare; mai multe activități audio-vizuale; plecarea la teatru unde se înscenează opere în limbi străine sau cinema unde filmele nu sunt cu traducere sau sunt cu subtitre în limba străină; jocuri în baza temei; în operele propuse la lecții să se conțină cele trei căi și cel puțin două dintre cele trei dimensiuni menționate în întrebarea 2 a chestionarului; mai multă comunicare orală, dezbateri, exprimarea ideilor; mai multă practică și mai puțină teorie pe care o uită a doua zi; să se facă comparații cu alte opere din alte țări care au subiecte similare; să nu ne oprim o lună întreagă la același roman; niște activități extradidactice care ar stimula studenții să fie mai activi; la orele de limbi străine trebuie discutat despre valorile comune pentru toți oamenii, apoi despre cele ce ne deosebesc unii de alții; să se organizeze conferințe studențești privind aceste valori și rolul lor.*

În domeniul metodologic, studenții optează pentru:

- renovarea-actualizarea metodologiilor ELA: adecvarea la TLA, la forma artistică, la interesele lor de lectură, varierea metodelor-procedeeleor/tehnicilor-formelor-mijloacelor; combinarea studiului aprofundat cu abordarea individuală etc.;

- accentul pe: abordarea practic-individuală a TLA, conjugată cu activitățile în grup; interactivitate și creativitate; interacțiunea literaturilor străine cu literatura română; evidențierea valorilor comune și raportarea la acestea a valorilor particulare;

- complementarea lecturii cu activități aferente: conferințe, discuții, jocuri, vizionarea filmelor, excursii, întâlniri cu oameni de cultură etc.

- Se constată astfel, că opțiunile studenților sunt neașteptat de actuale, variate, originale și chiar profesionale, comparabile cu ale profesorilor lor.

La **Întrebarea 4**, *Ești satisfăcut(ă) de modul în care sunt promovate valorile literar-artistice la orele de limbi străine?*, studenții au răspuns:

Da: 152 – 67% Nu: 28 – 12% Nu știu: 48 – 21%

E un rezultat relativ, nu esențial, deoarece opțiunile lor la întrebarea anterioară demonstrează un rezultat diferit.

La **Întrebarea 5**, *Ce apreciezi mai mult în modul de promovare a valorilor literar-artistice la orele de limbi străine?*, studenții au indicat:

discuțiile despre valorile tradiționale (obiceiuri) și personale, exprimarea opiniilor personale, comunicarea dialogală, viziunile naționale, cultura națională, starea de lectură, paralele operă – realitate, dezvoltarea limbajului, valorile practice ale operelor, limbajul aforistic și cel popular, libertatea de expresie și multitudinea de idei, negocierea sarcinilor, potențialul valorilor ELA de a dezvolta personalitatea, promovarea valorilor ELA, valorile morale ale TLA, situațiile descrise în opere, relațiile mesajului operei cu realitatea socială actuală, aprecierea critică de către profesor a operei, care ne provoacă la dezvoltare; interpretările diferite ale valorilor ELA, gândirea națională, valorile estetice, deschiderile pentru autocunoaștere și comunicare interpersonală, împrietenirea, atitudinea profesorului, modul în care el ajută studenții să caute esența și să pătrundă în operă; comunicarea afectivă a profesorului, redarea sentimentelor umane, lectura și studiul individual, provocarea pentru socializarea noastră inteligentă, de a deveni sinceri; diversitatea opiniilor, personajelor, situațiilor, ideilor, sentimentelor; actualitatea VLA, elementele culturii literar-artistice care ni se formează (cunoștințe, idei, competențe, concepte, principii), care ne schimbă pozitiv viața; dezvoltarea competenței de comunicare și a creativității, descoperirea VLA și apropierea lor, care ne provoacă la studiul limbii străine; experiențele de viață și relațiile umane din variate perioade istorice, atitudinea formativă de dezvoltare a profesorilor, valorile intelectuale achiziționate, formarea-dezvoltarea propriilor viziuni de viață, adecvarea textelor la obiectivele studiului limbii străine.

Opinie separată: *Promovarea valorilor literar-artistice nu se face prea mult la ore, deoarece se pune accent pe gramatică.*

• Aprecierile studenților creează un portret virtual al unui cititor cult de literatură. Se face simțită însă ignorarea valorilor formei poetice/limbajului operelor.

La **Întrebarea 6**, *Cum ți se deschid mai ușor valorile literar-artistice din literaturile străine?*, răspunsurile studenților s-au împărțit astfel:

Prin lectura și comentarea operei în sala de curs de către profesor: 115 – 18%.

Prin analiza-comentarea împreună cu colegii a operei: 115 – 18%.

Prin vizionarea variantei ecranizate a operei: 106 – 17%.

Prin lectură personală: 102 – 16%.

Prin lectură și studiu personal al lucrărilor despre operă: 67 – 11%.

Prin activități extracurs de educație literar-artistică (cenacluri, serate, întâlniri cu scriitori și oameni de cultură, vizionarea spectacolelor etc.): 60 – 9,5%.

Prin lectură în sala de curs a profesorului: 41 – 7%.

Prin stabilirea relațiilor cu valorile literar-artistice ale literaturii române: 22 – 3,5%.

• Constatăm că activitățile în sala de curs ocupă un loc important în opțiunile studenților, ele întrunind cca 47%, ceea ce înseamnă că în aceeași măsură ei își formează axiologia literar-artistică prin studiul limbilor străine tot în sala de curs, iar de aici decurge actualitatea cercetării noastre și valoarea ei teoretic-aplicativă.

La **Întrebarea 7**, *Care din activitățile desfășurate la orele de limbi străine contribuie semnificativ la dezvoltarea ta literar-artistică?*, studenții au indicat:

Discuția: 162 – 32% Povestirea textului: 69 – 14%

Întrebare-răspuns: 75 – 15% Traducerea: 69 – 14%

Cititul cu voce tare: 68 – 14% Jocul de rol: 57 – 11%.

Rezultatele confirmă un principiu al lecturii, formulat de U. Eco, care poartă numele de *negociere a sensurilor* [40] și care, în condițiile studiului TLA la facultate, se manifestă preponderent în discuții, deși este propriu oricărei activități de lectură: toate activitățile indicate de studenți reprezintă și negocieri ale sensului, deci interpretări ale VLA – un rezultat extrem de important pentru dezvoltarea culturii literar-artistice a studenților.

La **Întrebarea 8**, *Ce ar trebui să se întreprindă pentru o mai bună promovare a valorilor literar-artistice la orele de limbi străine?*, studenții au propus: discuții/dezbateri orale, care „îmbogățesc imaginația”, înscenarea unor episoade, întâlniri cu autori, specialiști în domeniu și oameni de cultură, inclusiv cu nativi ai culturii limba căreia o studiază, mai multe surse de informare, jocul de rol, o mai bună calificare a profesorilor, mai multe activități practice, comentarii literare, lectura articolelor critice, secvențe din ecranizările operei, întrebări capcană, interacțiuni literare la

scară națională și universală, traduceri artistice, analize detaliate ale TLA, comunicarea dialogală, combinarea rațională a metodelor, opere cu tematică apropiată vârstei lor, timp suficient pentru lectura TLA voluminoase, cât mai multe exemple, concursuri, timp didactic pentru lectură, proiecte pe diferite tematici, abordarea TLA în limba străină în relație cu valori similare din literatura română, mai multe opere cu valori pozitive, traininguri, dezbateri cu studenți din străinătate.

- Repertoriul propus este amplu și actual, include valori imanente – valori ale cititorului.

• La **Întrebarea 9**, *Ce faci/ar trebui să mai faci tu însuși pentru dezvoltarea propriilor valori literar-artistice?*, studenții au declarat:

Realizez:

- Comunic cu persoane din străinătate. Citesc, vizionez variante ecranizate. Studiez literatură străină suplimentară. Descopăr esența unei opere și citesc individual mai mult pentru propria perfecționare și dezvoltarea modului de gândire. Citesc opere artistice, pentru că ele favorizează dezvoltarea mea morală și spirituală. La orele de limbi străine îmi dezvolt o personalitate mult mai umană. Traduc, comentez. Citesc cărți în format electronic.

- Fac zilnic temele pe acasă. Legături personale cu diverse opere studiate; folosesc și alte surse în procesul lecturii. Lecturez independent opere cu caracter educativ și realizez independent analiza acestora. Discut cu profesorul, navighez pe internet, merg la teatru. Analizez diferite păreri și o preiau pe cea care e mai convingătoare. Particip la discuțiile de la seminar, iau o atitudine proprie, caut să înțeleg opera. Citesc și alte opere literare ale altor scriitori în afară de cei recomandați de curriculum. Mă strădui să urmez doar valori pozitive, să nu cad pradă lucrurilor negative din societate, să nu uit ce am mai sfânt. Încerc să mă axez pe identificarea adevăratelor valori. Scriu poezii.

- Am înțeles că toată viața trebuie să-mi „alimentez” sistemul de valori, iar operele literar-artistice sunt cele mai bune pentru a realiza acest lucru.

Ar mai trebui:

- să citesc și să comunic mai mult în limba dată pentru a-mi dezvolta vocabularul; să frecventez cursuri de limbă străină, să vizionez și să discut asupra operelor studiate; să particip și să asist la diferite cenacluri, serate cu scriitori, oameni de cultură; să colaborez mai mult cu profesorul; să frecventez regulat orele; să studiez din mai multe domenii; să caut informații adăugătoare, lucruri interesante pe marginea temei studiate și alte curiozități care să-mi captiveze atenția; citind operele, să încerc să identific VLA; să fiu la curent cu noile apariții în domeniul literar-artistice, dezvoltându-mi cunoștințele de bază; să analizăm operele literare împreună cu profesorul la lecții; să lucrez individual mai mult; să atrag o mai mare atenție operelor literare de valoare universală; să călătoresc pentru a mă cunoaște mai bine pe mine însumi, pentru că multe opere abordează tema călătoriei ca o modalitate de cunoaștere personală; să studiez interpretările oferite de alți critici literari; să mă implic mai mult în activități extra-curriculare; să înlătur bariera de comunicare și emoțiile excesive, să acord o mai mare atenție literaturii; să descopăr VLA specifice literaturii române; să atrag mai multă atenție conținutului, pentru că de multe ori mă concentrez pe linia de subiect principală și uit de detalii din conținut; să meditez mai mult la rolul acestor valori în formarea propriei mele personalități; să conștientizăm necesitatea acestor valori; să analizez mai mult operele pe care le studiez și să le compar cu cele citite deja; să citesc mai mult despre aceste valori ca să le pot înțelege mai bine; să-mi fac o agendă în care să indic ideile, sentimentele, valorile dintr-o operă care mi-au captat atenția sau care chiar m-au influențat.

- Raportul *obiective realizate – obiective de atins* în conștientizarea de către studenți a

propriului univers literar-artistic este unul apreciabil, el creionând atât un tablou virtual al calității activității de lectură a studenților, cât și un sistem de obiective de DALs, care în sine sunt de asemenea valori ale DALs.

- Varietatea de sarcini pe care și le propun studenții pentru a fi atinse certifică o abordare multilaterală atât a valorilor imanente ale operelor, cât și ale cititorului de literatură: studenții pledează pentru o formare literar-artistică cât mai deplină și mai profundă.

- Ca și în cazul răspunsurilor la celelalte întrebări, mai puțin abordate sunt elementele limbajului poetic/limbajului artistic și relația *competențe literare-lectorale – competențe comunicativ-lingvistice în limba străină*.

Concluzii la datele experimentului de constatare. Datele experimentului de constatare au creionat situația în domeniul predării limbilor străine la facultățile nefilologice, portretele virtuale ale cadrelor didactice universitare angajate în domeniu și ale studenților de la aceste facultăți, au evidențiat/sugerat problemele și tendințele în domeniu:

I. **Universitățile:** *lipsesc piesele curriculare* instituționalizate pentru predarea-învățarea limbilor străine la facultățile nefilologice, iar predarea limbilor străine la aceste facultăți nu se face și pe texte literar-artistice.

II. **Cadrele didactice universitare** de limbi străine:

- au furnizat multiple date valoroase despre ELA,
- dar atitudinile lor față de acest domeniu al educației descoperă și o formare pedagogică, generală și specială mult sub nivelul demersului pentru o educație literar-artistică pe texte literare în original;
- deși constată corect situația gravă a dezvoltării literar-artistice a studenților la activitățile de învățare a limbii străine profesionale, nu se implică activ și responsabil în depășirea acesteia;
- consideră că motivul se află în sfera socială a educației.

III. **Studenții:**

1. Pe *coordonata conceptual-axiologică* au furnizat o informație prețioasă ca volum și calitate, unică în spațiul educațional național și european, despre formarea lor axiologic-literară, inventariată de noi în 9 clase de obiecte ale cunoașterii, în care subiecții au încadrat conceptele lor de valoare și care conturează un tablou al studentului virtual modern, care relaționează cu toate sistemele de valori – lucruri, ființe și domenii-surse; idei, concepte, norme și principii; activități; calități ș. a., conceptul lor de valoare incluzând și domeniul literaturii și artelor.

2. Studenții *au confirmat praxiologic*, dar la un nivel de conștientizare minimă:

- principiile generale ale existenței și cunoașterii umane;

- principiul unității particular-general și național-universal: au demonstrat, de ex., o percepție simetrică implicită a valorilor literare național-universale, în cazul valorilor morale, de ex., aceasta fiind de 37,5% și 43,3%;

- principiul întemeierii DALS pe axiologia literară națională;

- principiul negocierii sensurilor în procesul receptării-comentării operei (U. Eco);

- raportul valori naționale – valori universale, precum și raportul *valori generale* – *valori literare*: au remarcat, de ex., aceleași valori în operele studiate în limbile română, franceză și engleză, ceea ce, pe de o parte, confirmă alte principii ale receptării literare, care induc o metodologie a DALS afiliată conceptual metodologiei ELA;

- conceptul cu privire la preponderența în ELA a valorilor estetice, teoretice, morale și religioase.

3. Au indicat ca *surse-domenii ale valorii literar-artistice*, la variate niveluri, caracteristici ale tuturor aspectelor raportului *operă-cititor* – ale formei-mesajului, receptării-evaluării și formării-dezvoltării cititorului de literatură, demonstrând astfel că mesajele recepționate de ei din operele literaturii naționale-universale sunt similare, ele conținând, în mare parte, aceleași tipuri de valori.

4. În *sistemul lor de valori literare* se regăesc și 4 din 5 valori fundamentale: *Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea* (lipsește *Libertatea*); răspunsurile lor au indus următoarea taxonomie a claselor de valori:

<i>Pedagogice</i>	18-27,27%	<i>Estetice</i>	6-9,09%
<i>Social- profesionale</i>	14-21,21%	<i>Psihologice</i> (afective)	6-9,09%
<i>Teoretice</i>	11-16,66%	<i>Religioase</i>	1-1,52%
<i>Morale</i>	9-13,63%	<i>Economice</i>	1-1,52%

Valorile literare indicate de studenți ca semnificative propriei lor formări le acoperă necesarul de dezvoltare axiologică generală și specială, portretul virtual al adolescentului/tânărului studios fiind în general suficient cantitativ tânărului contemporan, iar predominarea *valorilor pedagogice* în sistemul lor de valori este explicabilă, pe de o parte, de statutul lor social (studenți, mulți dintre ei studenți pedagogi), și de calitatea de cititori care-și doresc (datorită și poziției sociale) o dezvoltare literar-artistică adecvată calității de intelectual, pe de alta. Plasarea *valorilor social-profesionale* pe locul al II-lea este de asemenea explicabilă profesional, valorile teoretice, morale și estetice situându-se puțin mai jos, dar nu semnificativ, astfel menținându-se în categoria valorilor active ale studenților.

6. În planul *dezvoltării curriculare*, studenții au creionat atât un tablou virtual al calității activității de lectură a studenților, cât și un sistem de obiective de DALS, care în sine sunt de asemenea valori ale DALS; varietatea de sarcini pe care și le propun studenții pentru a fi atinse certifică o abordare multilaterală atât a valorilor imanente ale operelor, cât și ale cititorului de

literatură: studenții pledează pentru o formare literar-artistică cât mai deplină și mai profundă; au propus pentru dezvoltarea lor literară noi conținuturi de ELA – un repertoriu amplu și actual de valori, el incluzând valori imanente ale operei și valori ale cititorului.

Se constată însă un interes scăzut pentru valorile formei /limbajului poetic al operelor.

7. În plan *metodologic*, studenții acordă prioritate activităților în sala de curs (cca 47%), ceea ce înseamnă că în aceeași măsură ei își formează axiologia literar-artistică prin studiul limbilor străine tot în sala de curs, iar de aici decurge actualitatea cercetării noastre și valoarea ei teoretic-aplicativă.

Se constată astfel că opțiunile studenților sunt neașteptat de actuale, variate, originale și chiar profesionale, comparabile cu ale profesorilor lor.

8. *Carență principială.* Dar printre valorile indicate predomină cele din categoria mesajului (conținutului) operelor literare, cele ale limbajului și receptării fiind puține sau lipsă, fapt explicabil de abordarea tradițională, la școală și la facultate, a operelor literare aproape exclusiv din perspectiva conținutului, limbajul poetic fiind considerat minor valorii operei.

3.4. Dezvoltarea experimentală a axiologiei literar-artistice a studenților

3.4.1. Designul activității experimentale de dezvoltare studenților a axiologiei literare

Experimentul de formare s-a desfășurat, în mare parte, conform *Modelului DAL*S (3.2.2).

La experiment au participat 56 subiecții – 4 grupe de studenți, de la UPSC și USM. Acești studenți au participat și la experimentul de constatare (Tom II, *Anexa 2*).

Activitățile experimentale s-au desfășurat la 48 de ore academice, conform unor proiecte educativ-didactice special elaborate (Tom. II, *Anexele 11-14*).

Majoritatea orelor au fost predate de către noi, beneficiind și de sprijinul profesorilor titulari: *Natalia Sîrghi și Irina Gîncu* (USM), *Eugenia Cepoi și Vladimir Țușcă* (UPSC).

Matricea experimentului de formare. Activitățile de proiectare (chestionarul pentru studenți – Tom. II, *Anexa 10*; proiectele didactice – *Anexele 11-14*; subiectele pentru eseu – *Anexa 10*) și derularea propriu-zisă a experimentului, precum și analiza-comentarea-interpretarea datelor obținute s-au întemeiat pe un sistem de valori-principii și valori-criterii, sintetizate de *Anexa 9. Matricea experimentului de formare.* Aceasta însă n-a fost aplicată integral, ci doar secvențial, în funcție de principiile cercetării și specificul obiectului de cercetare.

Complementar la *Matrice*, menționăm în mod expres faptul că întregul experiment pedagogic a fost conceput, desfășurat, iar datele sale comentate-interpretate conform tipului de cunoaștere artistic-estetică, principiile căreia se deosebesc esențial de cele ale cunoașterii științifice în științele exacte și cele ale naturii, în care obiectul cercetării este categoric separat de subiectul cercetării. Or, în

cunoașterea artistic-estetică obiectul cercetării este re-creat în procesul cunoașterii, iar conform unor autori (Kant, Heidegger, Mukařovský), acesta nici nu poate exista independent de subiectul cunoașterii. Acest principiu epistemic al ELA însă nu exclude, ci include în cercetarea noastră și principiile *cunoașterii științifice*, *cunoașterii empirice* și celei *mitic-religioase*. Însăși delimitarea principiilor cunoașterii artistic-estetice de principiile celorlalte tipuri de cunoaștere reprezintă aplicarea principiului concordanței activității de cunoaștere cu specificul obiectului de cunoaștere.

În conformitate cu principiile declarate, datele experimentului au fost inventariate și stocate cu metode statistice și analizate matematic doar până la primul nivel de eroare – valorile percepute-imaginate-gândite-create de subiecții cercetării, care sunt *date personale* ale subiecților cercetării, se manifestă strict individual și deci este greșit epistemic, metodologic și etic să fie supuse unor analize matematice generalizate conform unor coeficienți de validare. În ELA *datele experimentului sunt mostre unice de percepție, imaginație, gândire și creație artistică*, ele urmează a fi protejate conform eticii cercetării științifice [44, p.21], deci aplicarea coeficienților matematici de validare a lor n-ar face altceva decât să le desființeze.

În locul coeficienților validării creșterii, am aplicat metode specifice de validare în cercetările ELA:

- tipologizarea datelor conform principiilor literaturii și artei și pedagogiei artei – faptul că răspunsurile, judecățile de valoare, comentariile studenților pot fi tipologizate conform unor principii deja recunoscute de comunitatea științifică este și un principiu particular de validare a datelor în cercetarea ELA;

- judecățile de valoare;
- comentarea și interpretarea datelor;
- exemplificarea abundentă cu răspunsurile originale ale subiecților ș.a.

Aceste metode confirmă creșterea (DALS) fiecărui subiect al cercetării în calitatea sa de entitate umană irepetabilă, nu de valoare matematică.

Am selectat 4 texte literar-artistice în limba originalului (2 nuvele și 2 poezii), pentru predarea experimentală a cărora au fost elaborate 4 proiecte didactice:

- *Franceza*: poezia *Demain, dès l'aube...*, de Victor Hugo (Tom II, *Anexa 11*), și nuvela *Ce jour-là*, de Vercors (Tom II, *Anexa 13*);

- *Engleza*: poezia *The Guy in the Glass*, de Dale Wimbrow (Tom. II, *Anexa 12*), și nuvela *Appointment with love*, de Sulamith Ish Kishor (Tom. II, *Anexa 14*).

Fiecare model de proiect didactic a fost elaborat și dezvoltat pe secvențe din *Matricea Experimentului de Formare*, în funcție de caracteristicile genurilor și de nivelul de dezvoltare literar-artistică a studenților, inclusiv a CLL de receptare a TLA străine în limba originalului.

Activitățile comunicativ-lingviale și literare-lectorale au fost proiectate/desfășurate pe principalele etape ale unei lecții de limba străină, preconizate de didactica generală și de cea a EL-ELA, după cum urmează:

A. Activități de predare-receptare-evaluare a unei poezii în limba franceză (*Demain, dès l'aube...*, de Victor Hugo):

Etapa I: *L'ouverture* (Accueil, Annonce des objectifs de la leçon, L'activation des connaissances antérieures, Pré-lecture, Utilisation d'un „déclencheur”).

Etapa II: *Le déroulement* (Lecture, Présentation visuelle et orale du poème, L'élaboration de nouvelles connaissances, Transition entre les activités, Les personnages, Les thèmes/motifs du poème).

Etapa III: *La clôture* (Synthèse 1, Synthèse 2, Chemin parcouru en référence aux objectifs annoncés au début; Recherche de feed-back sur la leçon, Annonce de la préparation de l'étude à faire hors-classe) (Tom. II, *Anexa 11*).

B. Activități de predare-receptare-evaluare a unei poezii în limba engleză (*The Guy in the Glass*, de Dale Wimbrow):

Etapa I: *Introduction* (Stating the lesson objectives and topic, Brainstorming, Tapping background knowledge).

Etapa II: *Development of the lesson* (Motivational opening, Presentation 1, Reading aloud, Presentation 2, Vocabulary work, Group work, Practice 1 and 2, Actualization of the poem).

Etapa III: *Checking for understanding/Closure* (Discussion - Analysis of the poem; Type of poem, Theme and motifs of the poem, Poem analysis, Figurative language, Text evaluation, Intertextual level, Conclusion/Feedback) (Tom. II, *Anexa 12*).

C. Activități de predare-receptare-evaluare a unei nuvele în limba franceză (*Ce jour-là*, de Vercors):

Etapa I: *L'ouverture* (Annonce des objectifs de la leçon, L'activation des connaissances antérieures).

Etapa II: *Développement* (La vérification de la maîtrise du contenu, Feed-back, Evaluation/Devoir).

Etapa III: *Clôture* (Evaluation/Devoir) (Tom. II, *Anexa 13*).

D. Activități de predare-receptare-evaluare a unei nuvele în limba engleză (*Appointment with love*, de Sulamith Ish Kishor):

Etapa I: *Introduction* (Stating the lesson objectives and topics, Brainstorming, Tapping background knowledge).

Etapa II: Development of the lesson (Plot, Point of view, The author and the short story, Title, Setting/time, Tone and mood, Characters, Discussion, Practice, Literary devices, Theme and motifs, Style and form of narration, Intertextual level).

Etapa III: Checking for understanding/Assessment (Conclusions, Feedback, Text evaluation) (Tom. II, *Anexa 14*).

Conținuturile educaționale explorate/valorificate în cele patru opere au fost stabilite pe criteriile eficienței axiologice a formării cititorului cult-profesionist de literatură, stabilite în partea teoretică a tezei.

• Prin predarea-receptarea *poeziei* în limba franceză au fost valorificate-explorate-apropiate următoarele unitați de conținut:

elemente de mesaj: titlul (comentare, substituie), tema, funcția poeziei, autorul (identificarea poziției acestuia, biografia), personajul, timpul artistic, fondul afectiv (emoții, trăiri, sentimente, stări afective), idei, gânduri, raportul autor-personaj, mesajul comunicat de anumite imagini poetice; mesajul ilustrațiilor la operă;

elemente de limbaj poetic: simbolurile, figurile de stil, reducția/elipsa, particularități de stil, versificația (versul, ritmul, rima, accentul), lexicul (Tom. II, *Anexa 11*).

• Prin predarea-receptarea *nuvelei* în limba franceză au fost valorificate-explorate-apropiate următoarele unitați de conținut:

elemente de mesaj: specificul nuvelei, tema/motivul(e) nuvelei, ipoteze asupra motivelor (stărilor afective, gândurilor, ideilor, acțiunilor), semnificații ale: titlului, naratorului, cronotopului, finalului; personajele (relații, atribute, funcții), interesul pentru nuvelă;

elemente de limbaj poetic: registrele nuvelei, compoziția, figurile eufemistice și ale disimulării, câmpurile lexicale, figurile de stil (sinecdoca, litota, figurile retorice, perifraza, denotarea, conotarea, metafora, formele/indicii cronotopului, corelarea comunicării verbale/non-verbale, focalizarea textului, noțiunile: nuvelă, elipsa, schema narativă (Tom. II, *Anexa 13*).

• Prin predarea-receptarea *poeziei în limba engleză* au fost valorificate-explorate-apropiate următoarele unitați de conținut:

elemente de mesaj: semnificația titlului, tema, experiențele de viață, ideea principală, motivul, adevărul, justiția ș.a. ;

elemente de limbaj poetic: versificația, figurile de stil (simbolurile, ironia, comparația, alegoria, hiperbola, enumerarea, antiteza, metafora), vocabularul, natura limbajului, stilul (verbele, prepozițiile, fraza) (Tom. II, *Anexa 12*).

• Prin predarea-receptarea *nuvelei în limba engleză* au fost valorificate-explorate-apropiate următoarele unități de conținut:

elemente de mesaj: titlul, timpul, tema, motivele, retroacțiunea, evaluarea TLA;

elemente de limbaj: tonalitate, mod, personaje, figuri de stil (ironia, paradoxul, conflictul, imagini poetice, descrieri verbale), stilul, forma narativă, intertextualitatea (Tom. II, *Anexa 14*).

E. Eseul. La finalul activităților studenții au scris un eseu pe tema propuse. Studenții au fost destul de receptivi și activi manifestând interes și implicare pe parcursul lecțiilor (o studentă a lăcrimat fiind afectată de tema poeziei). Eseurile au fost colectate de la studenți, analizate, iar datele/valorile depistate au fost clasificate în/pe cele 3 niveluri: *valori operate*, *valori comentate* și *atitudini personale* față de operă, aplicându-se criteriile indicate în *Tabelul 3.9*.

Tabelul 3.9. Criterii de clasificare a valorilor produse de studenți

Tipuri criterii		
Valori ale mesajului– identificarea-analiza:	Valori ale formei/limbajului- identificarea-analiza:	Valori ale cititorului: prezența, identificarea, analiza
- titlului, - temei, - motivelor, - valorilor etice ale personajelor.	- genului-speciei, - schemei narrative a textului (compoziția), - personajelor, - speciei literare, - figurilor de stil & versificației.	- elementelor de interpretare a operei, - corelării <i>comunicării verbale – comunicării nonverbale</i> , - multiplicității grilelor de lectură, - intertextualității, - imaginilor artistice create, - vocabularului utilizat, - valorilor universale vs valorile cititorului (cele operate la scrierea eseului), - originalitatea eseului etc.

Profesorii care au predat/ne-au asistat în predare au fost instruiți de noi în mod particular în vederea atingerii obiectivelor experimentului prin metodologia specifică, configurată de *Modelul DALs*.

Strategia propusă de noi a orientat activitatea profesorilor și studenților la descoperirea valorilor lingvare ale textului literar și la sesizarea valorilor literar-artistice și valorilor generale în procesul de însușire a valorilor lingvare ale TLA. Interferența *valori literare/generale – valori lingvare* a constituit astfel principiul metodologic de bază a instruirii experimentale a studenților.

Concomitent, strategia noastră a solicitat profesorilor să instituie implicit în activitățile comunicativ-lingvare și literare-lectorale acțiuni de sesizare a valorilor naționale și general umane, fiind marcate, de la caz la caz, valorile literare (*estetice, teoretice, morale, religioase*) naționale și universale.

Deci formula lui T. Vianu a tipurilor de valori, aplicată în experiment, este adecvată receptării literare a studenților, valorile naționale și cele universale fiind cuprinse de valorile

estetice, teoretice, morale, religioase, considerate de Vl. Pâslaru specifice ELA [86], deci și dezvoltării axiologiei literare la studenți.

Activitatea experimentală a studenților a decurs, concomitent, sau consecutiv, pe trei niveluri.

Nivelul III - *valori operate*: genul și specia operei literare; personajele: identificare/catalogare; tema, motive, idei, mesaj; conflictul interior; cadrul acțiunii: indicii temporali și spațiali (cronotopul); tonalitatea autorului, imaginile poetice, stil, formă; figuri de stil, vocabular; *face to face communication vs online communication*; valori universale vs valori ale cititorului; interesul pentru o poezie, originalitatea (*Tabelele 3.10-3-13*; Tom. II, *Anexele 16-19*).

Nivelul II - *valori comentate* (poezie FR):

- *elemente de mesaj*: titlul, motivele (iubirea, moartea, nemurirea), ideea, personajele lirice, atitudinile personajului liric, starea sufletească a personajului liric (*apatia, obsesia*), elemente ale mesajului (meditația, reculegerea, respingerea senzațiilor, durerea fizică, imortalizarea amintirii, voința imortalizării), motivul creării poeziei, autoreflexia cititorului;

- *elemente de limbaj poetic*: lirismul și atmosfera lirică, structura poeziei, reperate spațiale ale acțiunii, timpul și spațiul artistic (cronotopul), stilul, compoziția (*plecarea, meditația și sosirea*), versificația și sensurile compoziționale, dialogul imaginar, călătoria simbolică, mijloacele stilistice de expresie (*verbele de mișcare, pronumele, sintaxa frazei, peisajul*), tipul versului, structura versului, lexicul, acțiunea, raportul cauză-efect, simbolurile, metafora, ritmul, punctuația, limbajul poetic, figurile de stil (comparația, sinecdoca, enumerarea, repetiția, anafora, hiperbola), versificația (rimele, strofele), elementele gramaticale, lexicale și stilistice (*Tabelul 3.10*; Tom. II, *Anexa 16*).

3.4.2. Valorile literar-artistice operate-comentate de studenți în cadrul instruirii experimentale și atitudinile personale formulate față de operele studiate

Experimentul de control s-a desfășurat prin două probe complexe: chestionare (Tom. II, *Anexa 10, Anexa 15*) și eseu (Tom. II, *Anexele 16-19*).

Valorile literar-artistice, declarate de cei 56 studenți ca apropiate prin instruirea experimentală, reprezintă răspunsurile lor la chestionar și sunt prezentate integral în *Anexa 15* (Tom. II).

La **întrebarea 1**, *Ce înțelegeți prin noțiunea de valoare?*, studenții au elaborat definiții în următoarele clase de obiecte (*Tabelul 3.10*).

Tabelul 3.10. Clasele de obiecte în care se încadrează definițiile valorii, date de studenți

Clasă de obiecte	Nr. definiții	Definiții semnificative
<i>Insușire, calitate, trăsătură</i>	12	<p>- Este o însușire a unui lucru care îi conferă acestuia preț. Un ansamblu de calități, tradiții, de atitudini întâlnite la o persoană, la o comunitate, la o lucrare de artă. Proprietatea de a fi bun, valoros (gândire valoroasă, literatură valoroasă, importantă). Ceea ce face ca o persoană să fie demnă de prețuire, de stimă etc., din punct de vedere moral, intelectual, profesional. Totalitatea calităților pozitive ce dau preț unei ființe, unui obiect, unui fenomen. Totalitatea calităților care face un lucru să fie apreciat. Reprezintă o proprietate a ceea ce este bun sau important în viață, niște calități esențiale.</p> <p>- Noțiunea de valoare exprimă trăsături de caracter și calități care cuprind universal uman. O caracteristică general-umană, pe care ținem să o păstrăm. Valoarea reprezintă o anumită trăsătură de caracter sau concept asupra vieții, ce domină personalitatea unui om. Valoarea este proprietatea estetică, morală sau teoretică sau religioasă pozitivă a fiecărei persoane care-l determină ca om bun sau valoros. Prin noțiunea de valoare înțeleg ideea de prezență a unor calități primordiale care ne ajută la formarea caracterului nostru, adică reprezintă niște principii rigide ale vieții.</p>
<i>Principiu, Criteriu</i>	10	<p>- Calități, principii și sentimente primordiale care influențează semnificativ comportamentul, caracterul și alegerile pe care le facem în viață.</p> <p>- Priorități (dacă este vorba despre principii); lucruri notorii; originalitate.</p> <p>- Reprezintă niște criterii de bază, foarte importante care ne ajută să facem distincție între bine și rău, frumos și urât, corect și incorect din punct de vedere social.</p> <p>- Valoarea poate să aibă mai multe semnificații. Dacă vorbim de valori ca principii ale vieții, atunci ea are sens de crez, convingere. Valoarea poate să indice și gradul de importanță a ceva.</p> <p>- Principii, norme, reguli pe care fiecare persoană le urmează drept etalon în viață, au importanță pentru marea majoritate pentru a trăi în armonie cu sinele și cu cei din jur.</p> <p>- Un set de lucruri, noțiuni abstracte care au o anumită importanță, reprezintă un punct de referință prin calitatea lor de a fi important, însemnat.</p> <p>- Un criteriu de a deosebi niște calități bune sau rele, capabile sau incapabile, scumpe sau ieftine, negative sau pozitive</p> <p>- Ceea ce avem mai prețios, ceea ce tindem să dezvoltăm și să valorificăm pentru a fi apreciați de ceilalți și pentru a trăi împăcați cu propria conștiință</p> <p>- Un criteriu atât general cât și personal de a da importanță anumitor obiecte, fapte, acțiuni, sentimente, adică de a califica ceea ce este demn de aprecierea noastră.</p> <p>- Principii, idei, comportamente și atitudini demne de urmat spre care tindem și pe care dorim să le avem pentru a scoate în evidență ceea ce merită, ceea ce are preț.</p>
<i>Lucru, obiect, fenomen</i>	5	<p>- Calitatea, însemnătatea unui obiect, unui fenomen, unei idei. Are importanță acea calitate la care ține majoritatea.</p> <p>- Pentru mine valoarea constă în lucrurile fără de preț, care odată pierdute nu mai pot fi recuperate, indiferent de mijloacele de care dispui.</p> <p>- Multitudinea de lucruri, exemple demne de urmat, de admirat, ce te ajută să trăiești, să înveți, să perseverezi.</p> <p>- Prin valoare putem avea în vedere importanța morală, socială și culturală pe care o are un obiect, fenomen. Prin valoare înțeleg însușirea unor obiectede a fi considerate ideale, demne de urmat.</p> <p>- Însușirea unor lucruri, fapte, idei, fenomene de a corespunde necesităților sociale.</p>
<i>Noțiune</i>	1	<p>- Reprezintă o noțiune care are o însemnătate primordială în viața unui om, poate fi ceva material dar mai des spiritual.</p>

<i>Tezaur</i>	1	- Totalitatea bunurilor materiale și spirituale ale unui popor.
<i>Adevăr</i>	1	- Valoarea este un adevăr universal, proprietatea a tot ce este important, uman, original, unic, demn de prețuit; valoarea este eternă, simbolul sensului dat vieții.
<i>Experiență de viață</i>	1	- O valoare este obținută prin experiența de viață.
<i>Idee, concept</i>	1	- Valoarea reprezintă totalitatea ideilor, conceptelor care formează gândirea și personalitatea unui om.
Total :	32	

• Deși definițiile studenților participanți la experimentul de formare se încadrează în mai puține clase de obiecte decât cele elaborate în cadrul experimentului de constatare, vom observa însă că acestea sunt mult mai complexe, mai bogate în sensuri, mai profunde, având o structură mai corectă, deci potrivită cerințelor epistemice pentru o definiție.

• Al doilea moment care confirmă creșterea (validează DALs) este că definițiile valorii gravitează spre domeniile specifice ELA: cultural-general, artistic-estetic și științific.

La **întrebarea 2**, *Ce înțelegeți prin noțiunea de valoare literar-artistică?*, studenții au performat următoarele clase de obiecte (Tabelul 3.11).

Tabelul 3.11. Clasele de obiecte în care se încadrează definițiile VLA date de studenți

Clasa de obiecte	Nr. definiții	Definițiile date
<i>Imagini poetice</i>	8	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginile artistice ale operei literare, care vehiculează idei și sentimente, creează atitudini față de valorile umane. - Valoarea unei opere literare: stilistica, forța limbajului poetic/liric, tematica abordată. - Este valoarea/valorile pe care le cultivă scriitorul cititorului prin intermediul operei LA cu ajutorul diferitor moduri de exprimare, registre literare, imagini artistice. - Figurile de stil prin intermediul cărora scriitorul caracterizează personajele, descrie unele împrejurări pentru a emoționa cititorul. - Suma imaginilor artistice și estetice, morale, religioase și teoretice. - Valorile promovate de textele LA, toate imaginile pe care le receptăm în urma lecturii. - Toate imaginile, descrierile, sentimentele pe care le trezește operă LA într-un cititor, prin care îi stimulează imaginația, dragostea pentru frumos, înțelegerea mai bună a aproapelui și a lumii în care trăiește. - Imaginile artistice ale operei literare care vehiculează idei și sentimente, creează atitudini față de valorile estetice.
<i>Etic-estetice</i>	6	<ul style="list-style-type: none"> - Valori estetice și moral-spirituale transmise de către o operă literară - Valorile abordate cel mai des de scriitori și poeți. - Particularitate explorată prin prisma eticului, esteticului, într-un text LA pentru susținerea unui scop, a unei idei, a unei tendințe. - Valoarea LA exprimă multitudinea calităților și etalarea frumosului sublim, bunătății absolute. - Valori estetice și moral-spirituale transmise de către o operă literară - Un aspect specific al creațiilor LA: patriotismul, fidelitatea, noblețea morală etc.

<i>Factor de dezvoltare umană</i>	5	<ul style="list-style-type: none"> - Modalități literar-artistice care contribuie la dezvoltarea umanității. - Ceea ce atinge coardele sufletului, ceea ce rămîne și ființează; ceea ce este important de făcut, însușirea modelelor personajelor literare. - Prin VLA înțeleg capacitatea unor lucrări literare de a învăța, arăta anumite caracteristici ale unor situații care pot fi de învățatură, din care se pot trage învățăminte, care pot fi gândite ca situații etalon. - VLA reprezintă calitățile pe care le desprindem din operele LA, învățăturile pe care le promovează scriitorii. - VLA este reprezentată de valoarea redată printr-o operă LA. E însemnătatea pe care o atribuim autorului și operei sale pentru faptul că ne cultivă inteligența pe parcursul lecturii.
<i>Opera perenă</i>	3	<ul style="list-style-type: none"> - VLA este importanța operei care depășește noțiunea timpului. - Locul unei lucrări literare în literatura unui popor, prețul acestei opere, cât este aceasta de importantă în cultura unui neam sau în general. - Toate valorile general umane dintr-o operă LA care determină importanța unei opere în timp.
<i>Mesajul operei</i>	2	<ul style="list-style-type: none"> - Totalitatea valorilor pe care le descoperim în urma lecturii unei opera LA VLA cuprinde elementele de bază, idea, mesajul transmise de un roman, o dramă etc.
<i>Factor de comunicare umană</i>	2	<ul style="list-style-type: none"> - VLA constă în originalitatea și frumusețea unei opere literare, în capacitatea/posibilitatea acesteia de a transmite un mesaj general-uman. - Un mod pe care-l oferă o operă literară prin intermediul personajelor sale, a unor situații din text.
<i>Capacitate: a autorului a cititorului</i>	2	<ul style="list-style-type: none"> - Ceea ce e mai de preț, demn de admirat într-o operă literară, mă refer la capacitatea autorului de a crea și a cititorului de a înțelege, percepe, valorifica aceste imagini artistice. VLA este capacitatea cititorului de a percepe învățăturile unei opere. Sunt proprietăți morale pe care le promovează autorul în operele sale.
<i>Principii, norme, reguli de</i>	2	<ul style="list-style-type: none"> - Principii, norme, reguli pe care le descoperim, le recunoaștem citind și interpretând operele LA, care ne ajută să-i descoperim pe ceilalți și pe noi înșine. -VLA sunt principiile, calitățile caracterului, vieții valorificate în literatură.
<i>Elemente de limbaj poetic</i>	2	<ul style="list-style-type: none"> - VLA sunt toate mijloacele la care recurge autorul pentru a transmite mesajul dorit, a crea imagini vii, a trezi sentimente. -Un aspect, o calitate, o particularitate angajată la nivelul finalității unui text literar pentru a promova o idee, un ideal din perspectivă etică, estetică.
<i>Atitudini</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> - Valorile receptate sau asimilate în urma citirii TLA, care ne determină să luăm o atitudine față de ele.
Total:	34	

Răspunsurile studenților plasate la clasa de obiecte *Imagini poetice* reprezintă poate cea mai importantă valoare a cercetării noastre: *Pentru prima oară în spațiul educațional românesc, dar și în cel occidental, cititorii au identificat în mod conștient valorile literare cu imaginile poetice, și încă în cel mai mare număr, identificarea acestora doar cu valorile etic-estetice plasându-se pe locul al II-lea, iar cea cu mesajul – pe locul al V-lea – înțelesuri tradiționale, monologale ale literaturii. Importanța educativă a acestei valori constă în:*

- perceperea-comprehensiunea operei literare ca sistem de imagini poetice;
- perceperea-înțelegerea imaginii poetice ca unitate a mesajului-formei;
- înțelegerea operei literare ca mod specific de cunoaștere a lumii;
- înțelegerea operei literare ca expresie a cunoașterii creative a lumii;
- înțelegerea literaturii ca formă dialogală de cunoaștere și comunicare umană ș.a.

• Comparate cu clasele de valori stabilite în cadrul ExCst, cele stabilite în baza răspunsurilor la întrebarea a 2-a ExF sunt mai puține la număr, dar mai reprezentative literaturii și ELA.

La **itemul 3**, *Dă câteva exemple de valori literar-artistice din literatura română și literatura universală (inclusiv din lit. franceză și engleză)*, studenții au indicat valori integrabile în următoarele clase de obiecte (Tabelul 3.12).

Tabelul 3.12. Clasele de obiecte în care se încadrează valorile indicate de studenți cu origine în literatura română și cea universală

Valori literar-artistice			
a) din literatura română		b) din literatura universală (inclusiv din literaturile franceză și engleză)	
Clasă valori	Nr.	Clasă valori	Nr.
Morale: Avariția, Binele, Calea cinstită în viață, Casa părintească, Compasiunea, Corectitudinea, Credința în Dumnezeu, Cruzimea, Cumsecădenia, Curajul, Demnitatea, Destinul, Devotamentul, Dragostea, Dragostea de mamă, Dragostea părintească, Durerea, Eroismul, Fericirea, Frumusețea feminină, Gelozia, Hârmicia, Iertarea, Încrederea, Maternitatea, Mila, Modestia, Munca, Naturaletă, Nemurirea, Neprihănirea, <i>Omenia</i> , Patria, Patriotismul, Prietenia, Politețea, Răbdarea, Răzbunarea, Resemnarea, Respectul, Responsabilitatea, Sacrificiul, Simplitatea, Speranța, Spiritualitatea, Succesul, Suferința pentru mântuire, Trădarea, Ura, Vitejia.	5	Morale: Amabilitatea, Ambiția, Armonia, Arivismul, Autosacrificiul, Avariția, Binele, Credința în Dumnezeu, Comportamentul adecvat, Curajul, Decăderea morală, Demnitata, Destinul, Devotamentul, Dezmățul, Disperarea, Dragostea, Dragostea pasională, Educația, Educația decentă, Evadarea din cotidianul sumbru, Fidelitatea, Încrederea în sine, Infidelitatea, Loialitatea, Munca cu abnegație, Naturaletă, Onoarea, Optimismul, Patriotismul, Perseverența, Prietenia, Răzbunarea, Recunoștința, Respectul de sine, Respectarea promisiunilor, Responsabilitatea, Sclavia, Sinceritatea, Tandrețea, Toleranța, Trădarea, Ura, Zgârcenia.	44
Sociale și politice: Copilăria fericită, <i>Dragostea de locul natal</i> , Dragostea de univers, Educația copilului, Educația permanentă, Familia, Fericirea de a trăi la țară, <i>Identitatea națională</i> , Importanța familiei, Libertatea, <i>Limba – tezaur cultural</i> , <i>Neamul</i> , Pacea, Problemele familiei, <i>Respectarea tradițiilor și obiceiurilor</i> , Statul.	16	Sociale: Aspirația spre un viitor mai bun, Bunăstarea prin muncă, Cariera, Decalajul între păturile sociale, Egalitatea în fața legii, Libertatea, Mizeria socială, Războiul, Sentimentul identității naționale, Libertatea cuvântului, Umanismul.	10
		Intelectuale (teoretice): Absolutul, Adevărul, Atitudinea față de istorie, cultură, Auto controlul, Condiția umană, Cooperarea, Cunoașterea istoriei unui popor, Dezvoltarea personală, Inteligența, Spiritul aventurier.	10

Intelectuale (teoretice): Adevărul, Cartea (lectura), Cunoașterea, Inteligența, Lupta pentru triumful adevărului, Setea de comunicare.	6		
Estetice: <i>Descrierea frumuseții plaiului</i> , Frumosul, Urâtul.	3	Estetice: Frumosul, Urâtul	2
Vitale: Existența, Mama.	2	Economice: Banii.	1
Total:	78	Total:	67

• Studenții, în calitatea lor de cel de al doilea subiect re-creator al operelor literare, au indicat aproximativ aceleași valori și într-un număr apropiat atât în operele literare românești cât și în cele din literatura universală, demonstrând atitudini egale față de cele două sisteme axiologice.

• Al doilea aspect original al receptării-comprehensiunii-creației lor literare (comentarea-interpretarea, care produce idei, atitudini) este considerarea valorilor negative tot valori, unii dintre ei indicând dihotomii ale acestora (*dragoste-ură, iertare-răzbunare* ș.a.).

• Deosebirile între cele două sisteme de valori sunt date de acele valori, care reprezintă tocmai specificul național: *Omenia, Dragostea de locul natal, Identitatea națională, Limba – tezaur cultural, Neamul, Respectarea tradițiilor și obiceiurilor, Descrierea frumuseții plaiului.*

La **itemul 4**, *Indică 3 opere literare studiate de tine la orele de limbă străină și valorile literar-artistice principale ale acestora*, studenții au demonstrat următoarele preferințe literare:

• Multitudinea de valori prezentate – mărturie a bogăției sistemului axiologic etic-estetic, literar-artistic și social al subiecților cercetării: au fost receptate-comentate-interpretate în medie câte 6,6 valori de către fiecare student.

• Diapazonul larg al lecturii – de la opere clasice la cele moderne.

• Percepția și interpretarea adecvată în majoritatea cazurilor a valorii imanente a operei literare – au fost prezentate, de regulă, valorile principale ale operelor.

• Valorile indicate fac parte doar din mesajul operei.

La **itemul 5**, *Indică valori literar-artistice comune pentru textele studiate de tine din literaturile engleză, franceză și română*, studenții au indicat următoarele clase de obiecte (Tabelul 3.13). Numărul și categoria (au fost indicate valori definiții operelor) valorilor comune marcate de studenți certifică conștientizarea de către ei a unității axiologiei literare a lumii.

Tabelul 3.12. Clasele de obiecte comune pentru valorile literar-artistice engleze-franceze-române în receptarea studenților

Tipuri valori literar-artistice comune	Nr.-%	Tipuri valori literar-artistice comune	Nr.-%
<i>Etico-morale</i> : Bărbăția, Binele, Bunăta- tea, Compasiunea, Curajul, Dăruința, Demnitatea, Devotamentul, Dragostea, Dragostea dintre părinți, Fidelitatea, Generozitatea, Incestul, Intrigile, Ipocri- zia, Lupta pentru dragoste, Mândria, Modestia, Prietenia, Răzbunarea, Respectul, Sacrificiul, Sinceritatea, Trădarea, Ura.	25/ 42,37	<i>Sociale</i> : Credința în viitor, Discrimi- narea, Dreptatea, Familia, Libertatea, Lupta pentru putere, Lupta pentru ideal, Orgoliul de clasă, Pacea, Patriotismul, Războiul.	11/ 18,64
		<i>Psihologice</i> : Anihilarea, Conflictul între copii (frați), Singurătatea	3/ 5,08
		<i>Pedagogice</i> : Dezvoltarea capacității de a crea, Orientarea spre viață, Orientarea spre viitor.	3/ 5,08
<i>Intelectuale (conceptuale, teretice)</i> : Adevărul, Condiția omului pe pământ, Condiția umană, Destinul, Efemeritatea, Eternitatea, Lupta pentru adevăr, Materialis- mul, Moartea, Scurgerea ireversibilă a timpului, Suicidul, Superioritatea binelui.	12/ 20,34	<i>Religioase</i> : Credința, Pelerinajul religios	2/3,39
		<i>Estetice</i> : Frumosul	1/1,7
		<i>Vitale</i> : Copilăria	1/1,7
		<i>Economice</i> : Banii	1/1,7
Total valori comune:			59

Însă:

- Valorile comune sunt constatate exclusiv în sfera mesajului operelor.
- Predomină valorile etic-morale, urmate de cele intelectuale și sociale; valorile estetice, deși sunt caracteristice prin definiție literaturii, sunt reprezentate cu o unitate, această situație avându-și originea, în mare, în conceptul tradițional de predare-învățare a literaturii, care acorda prioritate mesajului operei, elementele limbajului – care și creează valoarea estetică, fiind diminuate sau ignorate.

La **întrebarea 6**, *Care din tipurile de valori indicate mai jos sunt prioritare în sistemul tău de valori literar-artistice?* s-a urmărit obiectivul dezvăluirii unui aspect important al obiectului cercetării – raportul preferințe literare - competențe literare-lectorale, care, așa cum demonstrează valorile matematice absolute și relative, certifică o anumită DALs (Tabelul 3.14).

Tabelul 3.14. Indicii comparativi ai VLA, considerate de studenți prioritare în formarea axiologiei lor literare

Clasa (tipul) de valori	Indicii (%)		
	ExCst	ExCtr	Diferența
<i>Morale</i>	54,0	42,37	-11,63
<i>Estetice</i>	22,0	1,7	-20,3
<i>Teoretice</i>	16,0	20,34	+4,34
<i>Religioase</i>	8,0	3,39	- 4,61
<i>Sociale (incl. etnice)</i>	-	18,64	+18,64
<i>Psihologice</i>	-	5,08	+5,08
<i>Pedagogice</i>	-	5,08	+5,08
<i>Vitale</i>	-	1,7	+1,7
<i>Economice</i>	-	1,7	+1,7

• Dezvoltarea s-a obținut prin: a) mărirea numărului claselor de valori antrenate în axiologia literară a studenților și b) diferența pozitivă la clasa de valori teoretice, în consecință s-a obținut, în mod firesc, o micșorare a indicilor valorilor la clasele *Morale, Estetice și Religioase*, care, însă, în economia generală a DALȘ, nu reprezintă un rezultat negativ, ci, dimpotrivă, un rezultat pozitiv, deoarece studenții și-au îmbogățit sistemul axiologic literar cu încă 5 clase de valori.

• Taxonomic, în sistemul axiologic literar al studenților continuă să prevaleze și în ExCtr valorile etic-morale (42,37%%), urmate de valorile teoretice (20,34%) și cele sociale (18,64%).

Un rezultat în aparență negativ s-a înregistrat la clasa de valori estetice (-20,3). În esență însă toate clasele de valori literare reprezintă prin definiție și valori estetice ale operelor citite/studiate, dar, deoarece chestionarul nu i-a orientat pe studenți și la inventarierea-comentarea valorilor limbajului poetic – prin care se produce valoarea estetică, studenții au răspuns în mod tradițional, adică au abordat operele literare doar din perspectiva mesajului, iar mesajul operelor, se știe, este dominat de valori morale, intelectuale, sociale etc., cele pur estetice apărând explicit doar în opere care au ca obiect dimensiunea etic-estetică a omului. În condițiile în care studenții sunt atenționați de la bun început asupra unității mesaj-formă/limbaj (precum s-a procedat la elaborarea eseului), clasa de valori estetice, datorită operării elementelor de formă-limbaj, înregistrează o pondere pe măsura specificului sistemului de valori literare

(Tabelele 22-26, Tom. II, Anexele 15-19).

La **întrebarea 7**, *Cum ți se deschid mai ușor valorile literar-artistice din literaturile străine?*, studenții au dat răspunsurile indicate în Tabelul 3.15.

Tabelul 3.15. Opțiunile studenților pentru formele de abordare a operelor din literaturile străine

A	Prin lectură personală	30	21%
B	Prin lectură și studiu personal a lucrărilor despre operă	19	13%
C	Prin lectura în sala de curs a profesorului	1	1%
D	Prin lectura și comentarea operei în sala de curs de către profesor	25	17%
E	Prin analiza-comentarea împreună cu colegii a operei	27	19%
F	Prin activități extracurs de educație literar-artistă (cenacluri, serate, întâlniri cu scriitori și oameni de cultură, vizionarea spectacolelor etc.)	14	9%
G	Prin vizionarea variantei ecranizate a operei	12	8%
H	Prin stabilirea relațiilor cu valorile literar-artistice ale literaturii române	17	12%

Preponderența pentru lectura personală confirmă una din caracteristicile definiției ale lecturii la faza receptării: aceasta este strict individualizată, celelalte forme de lectură indicate de studenți fiind de fapt activități în cadrul stadiului al III-lea al lecturii, al postlecturii.

La **întrebarea 8**, *Care din activitățile desfășurate la orele de limbi străine contribuie semnificativ la dezvoltarea ta literar-artistă?*, studenții au pledat pentru activitatea cu cele mai

multe valențe hermeneutice – *discuția*, deoarece în cadrul ei, explicăm noi, valoarea imanentă a operei este dezvoltată de către doi și mai mulți subiecți cititori, fiecare adăugându-i o valoare proprie nu doar în funcție de valoarea imanentă și propriile experiențe de viață și de lectură (H.R. Jauss), ci și de acelea ale colegilor săi. Este o valoare semnificativă a cercetării noastre care susține conceptul de studiere la facultate a limbilor străine și pe texte literare în original (Tabelul 3.16).

Tabelul 3.16 Opțiunile studenților pentru activitățile literar-artistice considerate semnificative dezvoltării lor literar-artistice

A	Cititul cu voce tare	12	11%
B	Întrebare-răspuns	11	10%
C	Povestirea textului	18	17%
D	Traducerea	4	4%
E	Jocul de rol	15	14%
F	Discuția	48	44%
G	Altele (indică)	- Problematizarea; Comentarea textului deschizând paranteze/detaliată a textului; Explicația și exemplificarea (prezentarea exemplelor din viață); Lectură plus comentare și argumentare; Vizionarea variantei ecranizate a operei studiate; Studiul de caz; Conexiunea făcută cu alte opere studiate; Analiza detaliată a personajelor; Mi-au plăcut benzile desenate care reprezentau fiecare vers din poezie; Descifrarea/decodificarea simbolurilor ascunse și interpretarea acestora; Citirea în gând	

La **întrebarea 9**, *Ce ar trebui să se întreprindă pentru o mai bună promovare a valorilor literar-artistice la orele de limbi străine?*, studenții au propus:

A. *În domeniul teleologic*: studierea teoriei ELA; formarea culturii polemicii, a toleranței ideilor și opiniilor; formarea capacităților de studiu comparativ al literaturilor.

B. *În domeniul metodologiilor ELA*:

a) *al discursului profesorului*: seriozitate; activități extracurs, analiză mai profundă a operelor literare, asocieri cu viața reală, cu valorile cultivate în familie; analiza operelor în sala de curs împreună cu profesorul; analiza profundă a operelor, interpretarea acestora din perspectivă proprie, stabilirea importanței valorilor morale promovate de acestea, realizarea legăturii mai strânse cu valorile culturale ale poporului cărui aparține opera studiată; studiul comparativ al operelor din literatură străină cu opere din literatura română și rusă; evidențierea valorilor specific naționale ale operelor; demonstrarea actualității operelor studiate; aplicarea unor metode moderne, interactive de predare (jocul de rol, eseul, întrebările provocatoare) și a mijloacelor moderne de predare (TIC, audio-vizuale); realizarea mai multor dezbateri asupra unor probleme fundamentale și valori controversate; acordarea de timp suficient pentru discuțiile subiectelor literare, semnificațiilor, simbolurilor, personajelor, valorilor etc.; invitarea la ore (dacă e posibil) a autorilor operelor studiate,

pentru o mai deplină decodare a sensurilor acestora; vizionarea ecranizării operei și compararea acesteia cu textul original; mai multă comunicare la ore în limba străină,

b) *al activităților studenților*: să cunoască deplin opera; toleranța și atitudinea critică față de ideile exprimate de interlocutor; să citim cât mai multe opere în limba străină și în limba maternă pentru a face paralele între ele, desprinzând valorile promovate.

D. *În domeniul evaluării școlare*: seriozitate, toleranța și atitudinea critică față de ideile exprimate de interlocutor.

Se stabilește deci că propunerile studenților pentru o mai bună promovare a valorilor literar-artistice gravitează către nivelul de pregătire profesională a cadrelor didactice, celelate domenii ale ELA fiind abordate foarte sumar. Numărul mare și corectitudinea formulării propunerilor indică și o familiarizare bună cu problemele ELA la facultate.

La **itemul 10**, *Indică valorile literar-artistice care au influențat semnificativ formarea personalității tale*, studenții au menționat următoarele clase de valori (Tabelul 3.17).

Tabelul 3.17. Valorile literar-artistice care au influențat semnificativ formarea personalității studenților

Clase de valori	Nr.-%	Clase de valori	Nr.-%
<i>Morale</i> : Ambiția, Binele, Considerația, Corectitudinea, Curajul, Dăruirea, Devotamentul, Duplicitatea, Facerea de bine, Generozitatea, Indiferența, Încrederea, Loialitatea, Modestia, Onestitatea, Optimismul, Perseverența, Punctualitatea, Responsabilitatea, Rezistența morală, Respectul, Sacrificiul, Sinceritatea, Solidaritatea umană, Speranța, Stima pentru cei în etate, Tăcerea, Zgârcenia.	28-50,9	<i>Sociale</i> : Anti-violența, Avansarea în carieră, Bunele maniere, Competitivitatea, Comportamentul civilizată, Discriminarea, Dreptatea, Evitarea simțului inferiorității, Familia, Lupta pentru dreptate, Patriotismul, Politețea, Prietenia, Toleranța.	14-25,45
<i>Estetice</i> : Cartea (lectura), Creativitatea, Frumosul	3-5,45	<i>Psihologice</i> (afective): Dragostea, Dragostea dintre părinți și copii, pentru aproapele tău, Puterea sentimentelor umane, Sensibilitatea față de natură.	5-9,09
<i>Teoretice</i> : Adevărul, Armonia, Efemeritatea vieții, Inteligența, Înțelepciunea.		<i>Vitale</i> : Maturitatea	
<i>Religioase</i> : Credința, Religia	2-3,63	<i>Pedagogice</i> (educative): Cultura, Educația, Puterea de schimbare	3-5,45
Total valori: 55			

Datele obținute certifică/validează un cititor virtual, a cărei axiologie literară gravitează către valorile morale și sociale (76%), complementate de cele afective, estetice, educative și religioase.

La **întrebarea 11**, *Ce întrebări semnificative vieții tale și dezvoltării tale cultural-spirituale ți-au provocat valorile literar-artistice achiziționate la orele de limbi străine?*,

studenții au formulat un număr mare de întrebări, care pot fi grupate după sens în următoarele clase (Tabelul 3.18).

Tabelul 3.18. Ponderea valorilor literar-artistice în dezvoltarea cultural-spirituală a studenților

Clase de valori	Nr.-%
<p>Morale: Cum îmi pot perfecționa valorile morale prin prisma personajelor din operele literare? Care sunt sacrificiile care se merită de făcut în numele dragostei, familiei și prieteniei? Care sunt consecințele unui comportament indecent? Cum pot să rămân mereu cinstit?</p>	4-5,41
<p>Estetice: Care este linia demarcatoare dintre frumos și urât, bine și rău? Ce este adevărul în opera citită în comparație cu viața personală? De ce plumbul poate defini o stare sufletească?</p>	3-4,05
<p>Teoretice: Ce rol poate avea în viața mea studierea literaturii literar-artistice? Ce este fericirea? În ce măsură pot atinge infinitul? Care ar fi ierarhia valorilor în viziunea mea? Cât de actual este astăzi să urmezi valorile? Cum să immortalizez anumite momente care-mi scapă din cauza scurgerii timpului? Cât de des găsim valori în comportamentul nostru și al celor din jur? Fiecare secol și perioadă are valorile sale sau sunt comune? Este lumea atât de bună și corectă cum cred eu? Ce este adevărul? Care este rostul meu pe pământ? Pentru ce existăm?</p>	12-16,22
<p>Religioase: Cât de mult influențează religia viața noastră? Ce este libertatea și cum ne poate ea influența destinul?</p>	2-2,7
<p>Social-profesionale: Care este rolul omului în dezvoltarea societății? De ce minciuna și incorectitudinea triumfă în zilele noastre? Cum să îmbin corect cariera și familia fără să trebuiască să aleg doar una din ele? Cât de important este statutul social? Posibilitatea de a mă încadra în societate comunicând în limba maternă, dar și de a comunica cu oamenii din alte țări pentru a-mi îmbogăți orizontul de cunoștințe. Corectitudinea relațiilor umane, rostul vieții, diferența dintre sentimentele adevărate și cele false, importanța încrederii într-o relație etc. Cum putem schimba lumea spre mai bine și pe mine? Cum să fiu într-o societate degradată? Cum să obțin succes și apoi să fac carieră reușită, fără să-mi încalc principiile sau să rănesc pe alții? Cum putem câștiga și menține o prietenie adevărată? Ce este patriotismul și este el oare necesar? Cum trebuie să mă comport cu cei din jur?</p>	12-16,22
<p>Psihologice (afective): Cum să trecem mai ușor peste o dragoste care nu este reciprocă? Cum să fiu indiferentă la greutăți și la dușmănia celor din jur? Care este diferența dintre iubire și pasiune și cât durează fiecare dintre ele? Cum ar putea o persoană visătoare să evite „șocul realității”? Poate fi o iubire eternă? Cum să ai încredere în oameni? Ce înseamnă dragostea adevărată? Ce este de fapt dragostea adevărată și cât durează? Importanța sentimentelor umane: iubirea, credința, devotamentul etc. Rostul vieții umane. Dorința de a munci, de a studia, de a cerceta, de a studia viața, limba și tradițiile altor popoare. Cum influențează dragostea asupra viitorului meu? Ce este destinul? Cum ne alegem destinul?</p>	13-17,56

<p>Pedagogice (educative):</p> <p>Cât de dureroasă poate fi pierderea unei ființe dragi? Care valori LA și care operă anume m-a influențat mai mult? Rolul studiilor în viață, importanța lor practică? Cum ar trebui să trăiești o viață interesantă fără teamă și cu credință în suflet? Fără frică pentru apropiați și pentru ziua de mâine... Cum să capăt mai multă încredere în forțele proprii? Care valori personale au fost dezvoltate în special în urma studierii textelor LA? Cum să comunicăm cu cei din jur? De ce să iubești o singură persoană toată viața? Cum ar putea face mai mult bine persoanele din jurul meu? Cum să înțeleg mai bine oamenii ca să nu mă dezamăgesc ulterior? Aș putea aplica valorile literar-artisice în viața de zi cu zi? Dacă se merită să lupti pentru un scop în viață? Cum și cât ajută educația conștiinței morale și sădirii idealurilor în viață, a dorințelor de progres spiritual, a normelor de viață? Cum interpretează fiecare om valorile morale și importanța acestora la formarea personalității? Cum sa-mi fac timp să citesc mai multe opere LA? Ce înseamnă să procedezi corect sau incorect? Care sunt domeniile asupra cărora să-mi orientez lecturile? Ce valori LA am reușit să acumulez până acum și care este importanța acestora în dezvoltarea personalității mele? Cum să trăiesc ca să mă simt împăcat cu mine? Cum contribuie educația spirituală la formarea personalității umane? Cum să mă cunosc mai bine fără să fac prea multe greșeli în viață? Ce înseamnă frumusețea și iubirea? Cum ceea ce fac influențează ceea ce am și ce simt? Cu ajutorul valorilor LA pe care le-am dezvoltat și descoperit la orele de limbă străină am reușit să înțeleg mai bine, să identific care sunt cele mai importante pentru mine. Sinceră să fiu, nu am citit chiar atât de multe opere ca să pot spune că au influențat mult asupra mea. Ce este destinul? Cum ne alegem destinul? Ce este libertatea și cât de mult ne poate ea influența destinul? Există oare ceva mai important decât banii în viață?</p>	28-37,84
<p>Economice:</p>	0 - 0
Total	71-100

Astfel am obținut o ierarhie a valorilor literare din perspectiva cunoașterii de sine (Figura 3.5):

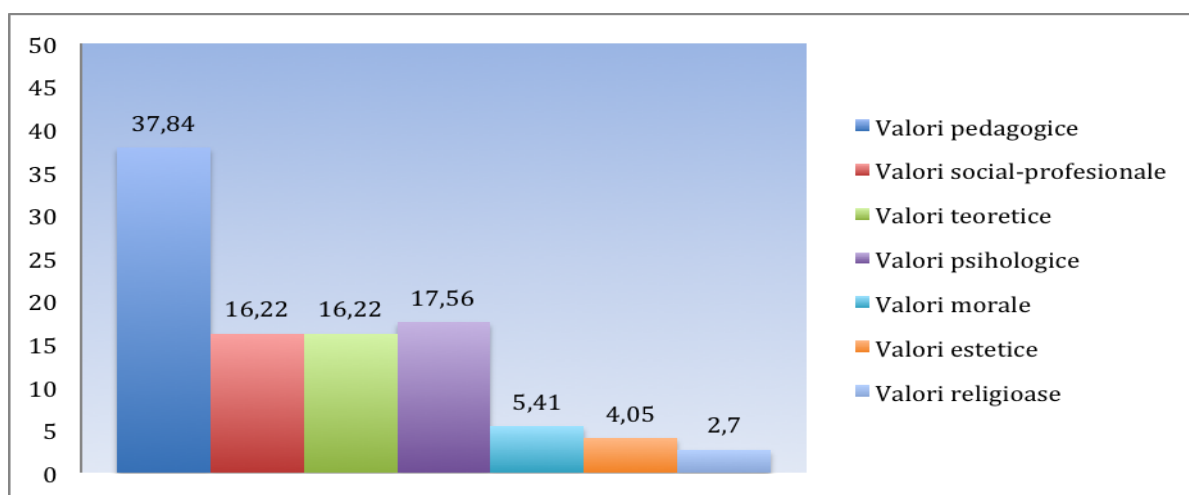


Fig. 3.5. Ierarhia valorilor literare ale studenților din perspectiva cunoașterii de sine

- Este un rezultat semnificativ cercetării noastre, care promovează conceptul de valori literar-artisice ca expresie supremă a valorilor pedagogice [VI. Pâslaru, 90, 96].
- În comparație cu datele ExCst, obținem diferențele (Tabelul 3.19).

Tabelul 3.19. Diferențele cantitativ-ierarhice în sistemele de valori ale studenților

Clase de valori	Experimentul de constatare	Experimentul de control	Diferențele cantitative
	Nr.-%	Nr.-%	%
I. Date comparative			
<i>Pedagogice</i>	18-27,27	28-39,44	+10-12,17
<i>Psihologice</i>	6-9,09	13-18,31	+ 7 - 9,22
<i>Religioase</i>	1-1,52	2-2,82	+ 1- 1,3
		Total plus	+18 -22,69
<i>Teoretice</i>	11-16,66	12-6,9	-9,76
<i>Morale</i>	9-13,63	4-5,63	-8,0
<i>Sociale</i>	14-21,21	12-16,9	-4,31
<i>Estetice</i>	6-6,09	3-4,22	-1,87
<i>Economice</i>	1-1,52	0-0	-1,52
		Total minus	-25,46
II. Clasificare ierarhică			Media
<i>Pedagogice</i>	18-27,27	28-39,44	33,35
<i>Sociale</i>	14-21,21	12-16,9	19,06
<i>Teoretice</i>	11-16,66	12- 6,9	11,78
<i>Morale</i>	9-13,63	4-5,63	9,63
<i>Estetice</i>	6-6,09	3-4,22	5,16
<i>Religioase</i>	1-1,52	2-2,82	2,17
<i>Economice</i>	1-1,52	0-0	0,76

Compararea datelor *Chestionarului 1* (studenți), obținute din ambele experimente, impun concluziile:

- Se observă o migrație masivă a studenților de la valorile teoretice, morale și sociale către valorile pedagogice (ale EL-ELA), psihologice și religioase, ceea ce reprezintă o tendință pozitivă în DALȘ și un argument forte în deplasarea accentului de pe însușirea de către studenți a valorilor ELA ca fapte de conștiință străină (ale scriitorilor, criticilor și cercetătorilor literari) pe dezvoltarea faptelor de conștiință literară proprie.

- Valorile pedagogice, sociale, teoretice și morale ocupă primele locuri în sistemul de valori al studenților cu niveluri semnificative în ambele experimente.

- Se impune reconsiderarea activităților de formare-dezvoltare studenților a valorilor estetice, care, deși sunt specifice ELA, s-au situat cu indici net inferiori sub valorile pedagogice, psihologice și teoretice.

La **întrebarea 12**, *Ce loc atribui valorilor literar-artistice în ierarhia axiologică a personalității tale?*, studenții au produs următoarea ierarhie (structură a axiologiei personale) a claselor de valori care:

- confirmă prima concluzie la întrebarea 11, 39% studenți acordând locul II valorilor literar-artistice în propriul sistem axiologic;

- însumează la primele cinci locuri **87%** preferințe pentru VLA, în ExCst această valoare fiind de 83%, deci s-a obținut o diferență de 4% – un indice nu prea mare, dar suficient având în vedere apropierea ambelor valori de 100%, și care certifică atât stabilitatea opțiunilor studenților pentru VLA, cât și creșterea DALs la criteriul *dezirabilitate* (Tabelul 3.20).

Tabelul 3.20. Ierarhia claselor de valori în sistemul axiologic al studenților

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
9	22	15	3	-	-	-	1	5	1
16%	39%	27%	5%	0%	0%	0%	2%	9%	2%

Oricât de detaliate și esențiale sunt răspunsurile la chestionare, acestea au mai ales valoare cantitativă, cea calitativă implicită fiind obținută prin comentarea datelor.

O imagine mult mai amplă și mai personalizată o pot da doar comentariile studenților în cadrul unor teste cu caracter creativ. În cercetarea noastră am aplicat *eseul*. Valorile literar-artistice operate și comentate efectiv de studenți în eseul redactat sunt inventariate-analizate-comentate în continuare.

A. Eseu la poezia *Demain dès l'aube* de V.Hugo

- Au fost operate-comentate VLA:

- *elemente de mesaj*: titlul, tema, motivul, mesajul autorului, ideea principală, autoreflexia cititorului, autoevaluarea, starea de lectură, raportul viață-operă-cititor, filonul poeziei – al cititorului, adevărul, justiția, anul apariției poeziei, evaluarea poeziei;

- *elemente de limbaj poetic*: genul/specia/tipul operei, procedeele literare, lexicul, alter ego-ul ființei umane, figurile de stil (comparații, simboluri, opoziția, personificarea, hiperbola, enumerarea, antiteza, metafora), versificația, stilul (limbajul, sintagme, sintaxa frazei), imaginile poetice, timpul artistic;

- Valorile conținute de primul eseu operează în măsură egală atât cu elementele de mesaj descoperite prin decodarea elementelor limbajului poetic, cât și cu elemente ale limbajului încărcate cu mesaj. Acest rezultat reprezintă o adevărată performanță pentru DALs, deoarece abordează opera literară în unitatea fond-formă – o capacitate specifică ELA, manifestată la *nivelul interpretării estetice a operei*. Datele despre următoarele eseuri vor confirma această concluzie (Tabelul 3.21).

Tabelul 3.22. Valori literar-artistice operate-comentate de către studenți la studiul poeziei *The Guy in the Glass* de Dale Wimbrow (Tom. II, Anexa 17)

Valoarea operată	Nr. operări	Definiții și aprecieri semnificative
<p><i>Temele</i></p> <p><i>Motivele</i></p> <p><i>Ideea</i></p> <p><i>Mesajul poeziei</i></p>	62	<p><i>Autorul încearcă să ne convingă că nimic în lume nu este mai valoros decât respectul de sine și onestitatea.</i></p> <p><i>Motivul: oglinda - semnifică claritatea și puritatea opiniilor noastre.</i></p> <p><i>Conștiința umană este cel mai important judecător al comportamentului și acțiunilor noastre. Acest poem reprezintă personificarea conștiinței noastre.</i></p> <p><i>Prin acest poem Dale Wimbrow ne transmite mesajul că succesul este meritat doar atunci când este obținut fiind împăcat cu tine însuși. Să fim sinceri cu noi înșine. Putem păcăli o lume întreagă, însă nu ne putem păcăli pe noi înșine. Trebuie să ne înfruntăm pe noi înșine judecând cât de bine sau cât de rău am trăit.</i></p>
<p><i>Tonalitatea autorului</i></p> <p><i>Imaginile artistice create</i></p> <p><i>Vocabularul utilizat</i></p>	34	<p><i>Autorul încearcă să fie alături de cititor, să facă conexiunea dintre poezie și viața reală a cititorului.</i></p> <p><i>Autorul adresează mesajul cititorului, dar în același timp el creează o altă „persoană”, care este ireală și care trăiește în mintea noastră. Este „tipul din oglindă” – vocea noastră interioară, axa întregului poem.</i></p> <p><i>Utilizarea diverselor procedee literare, comparații și simboluri face poemul mai alegoric și menține interesul cititorilor; deși autorul folosește un limbaj figurat, nu este dificil de înțeles ce voia el să comunice.</i></p> <p><i>Autorul creează imagini vizuale cu propoziții bine selectate: „Pentru că el este cu tine până la sfârșit și ai trecut testul cel mai periculos dacă tipul din oglindă este prietenul tău”.</i></p> <p><i>Autorul folosește multe cuvinte colorate emoțional, pozitive (rege, să-i faci pe plac, tată, mamă, soție, prieten, recompensă) și negative (judecată, a păcăli, profitor etc.).</i></p> <p><i>Autorul folosește cuvinte simple și obișnuite (mamă, tată, oglindă, prieten etc.), combinate cu cuvinte sofisticate (avere, rege, verdict, Jack Horner) etc. Această opoziție face ca cititorul să reflecte inconștient asupra complexității și importanței fenomenului examinat; acest amestec adaugă importanță și complexitate mesajului.</i></p>
<p><i>Figurile de stil:</i> metafora (10), ironia (8), personificarea (6), comparația (2), antiteza (1), hiperbola (1), enumerarea (1)</p>	29	<p><i>– Metafora: „calea anilor” – timpul este cel mai bun contabil al faptelor bune și al greșelilor făcute; autorul o folosește cu scopul de a ne arăta că toate „victoriile” sunt în zadar, sunt ca niște miraje, căci ele doar creează impresia de putere și importanță, dar de fapt sunt lucruri inutile care nu ne pot face mai fericiți, mai sănătoși, mai mult iubiți.</i></p> <p><i>Ironia de la sfârșitul poeziei – „Însă răsplata ta finală va fi doar suferință și lacrimi / Dacă ai înșelat pe tipul din oglindă” indică consecințele când ne înșelăm pe noi înșine – pune în evidență în mod repetat mesajul intențional al scriitorului.</i></p>

<i>Date generale despre poezie, autor, perioada etc.</i>	18	<i>Această poezie este fără îndoială lucrarea sa cea mai cunoscută.</i>
<i>Gen literar</i> Registru: poem filosofic	9	- Dale Wimbrow a reușit să aranjeze pe pagină cuvintele într-un poem filosofic, care ne transmite o lecție importantă de viață. - În același timp, acesta este psihologic, pentru că ne arată analiza pe care de obicei ne-o facem nouă înșine.
<i>Titlul poeziei</i> <i>Structura poeziei</i>	2	- Motivul literar este introdus începând cu titlul. - La prima vedere, titlul nu sugerează prea multe, însă este clar că este vorba de reflectarea cuiva în oglindă, cu siguranță este reflectarea cuiva.
<i>Valorile universale vs valorile cititorului</i>	1	- Dale Wimbrow promovează în această poezie unele valori, cum ar fi adevărul, justiția, și aceasta poate schimba viața cuiva, prin faptul de a nu ne înșela pe noi înșine și a reuși să obținem succes. - Sunt prezentate în număr foarte mare la rubrica <i>Atitudini personale față de operă</i>
<i>Interesul pentru poezie</i> <i>Originalitatea</i>	0	- Sunt prezentate în număr foarte mare la rubrica <i>Atitudini personale față de operă</i>
Total valori operate :	254	

• VLA elaborate de studenți în eseurile lor demonstrează că ei au atins acest obiectiv de lectură la cele mai înalte cote:

- s-au referit la toate elementele componente ale limbajului și mesajului poeziei, avansând la ideea principală prin decodarea profesionistă a elementelor de limbaj poetic;

- au manifestat toți ca unul atitudini față de provocarea autorului, răspunzând prin comentarii-attitudini pertinente, care valorifică deplin valoarea imanentă a poeziei, adăugând acesteia propriile valori de lectură, exprimate profesionist prin judecăți de valoare sau (mai rar) prin exclamații afective, ce denotă participarea la crearea mesajului poeziei, deci s-au manifestat în calitate - formată experimental! – de cei de ai doilea subiecți ai operei literare.

C. Eseu la nuvela *Ce jour-là* de Vercors (Tom. II, *Anexa 20*).

Datele acestui test-eseu se remarcă prin focalizarea demersului interogativ-persuasiv al profesorului și cele investigativ-afirmative ale studenților pe forma/limbajul poetic al nuvelei, această sferă a operei literare fiind veriga cea mai slabă în datele exp. de constatare, demonstrând un nivel de analiză-comprehenșiune-comentare neașteptat de înalt:

- | | | |
|--|-------------|-----------|
| 1. <i>Corelația: comunicare verbală-nonverbală</i> | 50 operații | – 21,37%; |
| 2. <i>Indicii temporali și spațiali</i> | 42 operații | – 17,95%; |
| 3. <i>Identificarea/catalogarea personajelor:</i> | 31 operații | – 13,25%; |

4. <i>Identificarea naratorului</i>	31 operații	– 13,25%;
5. <i>Arta dramatizării/registrele literare</i>	28 operații	– 11,96%;
6. <i>Tema și motivele nuvelei</i>	19 operații	– 8,12%;
7. <i>Genul/specia literară a operei</i>	17 operații	- 7,26%;
8. <i>Identificarea/stabilirea schemei narrative a textului</i>	8 operații	– 3,42%;
9. <i>Finalul nuvelei</i>	8 operații	– 3,42%;
10. <i>Interesul pentru nuvelă</i>	3 operații	- 1,28%,

de unde se stabilește că forma/limbajul poetic a fost abordat prin cca 53 operații (clasele 5 și 7)/22,65%, iar activitatea de lectură, total absentă și ea în răspunsurile studenților la etapa de constatare – prin cca 73 operații (clasele 3, 4, 8, 10)/31,2%, total – 104/53,85%.

D. Eseu la nuvela *Appointment with love* de Sulamith Ish Kishor (Tabelul 3.23)

Tabelul 3.23. Valori literar-artistice operate-comentate de studenți în eseu la nuvela *Appointment with love* de Sulamith Ish Kishor (Tom. II, Anexa 19)

Valoarea operată	Nr. operări	Definiții și aprecieri semnificative
<i>Temele, motivele</i> <i>Ideea/ideile</i> <i>Mesajul</i>	44	- <i>Dragostea adevărată, încrederea, sacrificiul, prietenia etc., unul dintre cele mai remarcabile este comunicarea și rolul acesteia.</i> - <i>Kishor transmite ideea că oamenii nu sunt prețioși sau valoroși din cauza înfățișării lor, ci pentru inima, sufletul, gândurile, sentimentele etc. lor.</i> - <i>Iubirea adevărată înseamnă mai mult decât aspectul fizic; este mai mult decât o afecțiune pentru aspectul fizic al cuiva. Aspectul fizic nu contează, principalul lucru este sufletul nostru și sentimentele pe care le generează.</i>
<i>Identificarea/catalogarea personajelor</i>	12	- <i>Apoi ea prezintă o fată și o femeie. Și pe lângă faptul că noi înțelegem că sunt „frumoase” sau „nu foarte interesante”, înțelegem și adevărata lor stare sufletească și esență interioară.</i>
<i>Cadrul nuvelei</i> <i>Indicii temporali și spațiali</i>	8	- <i>Evenimentele și cuvintele din trecut sunt schimbate permanent cu ceea ce se întâmplă acum, atât în interiorul, cât și în afara personajelor principale.</i>
<i>Figurile de stil</i> <i>Vocabularul utilizat</i>	8	- <i>Autorul folosește diverse procedee literare pentru a ne transmite mesajul dragostei adevărate: ironia, tensiunea, paradoxul, imagini verbale, ilustrarea.</i>
<i>Conflictul interior</i> <i>Paradoxul</i>	6	- <i>...dragostea care implică frumusețea exterioară și cea care poate fi menținută fără ea</i>
<i>Tonalitatea autorului</i> <i>Imaginile artistice create</i> <i>Stilul și forma narațiunii</i>	6	- <i>Interesul cititorului este stimulat de o așteptare misterioasă, o așteptare care presupune o întâlnire.</i>
<i>Face to face communication versus online communication</i>	6	- <i>Este unul dintre cele mai importante motive ale nuvelei.</i>

<i>Gen literar.</i> <i>Registru: poem filosofic</i>	5	
<i>Valorile universale confruntate cu cele ale cititorului</i>	0	- Sunt prezentate în număr foarte mare la rubrica <i>Atitudini personale față de operă</i>
<i>Interesul pentru poezie</i> <i>Originalitatea</i>	0	- Sunt prezentate în număr foarte mare la rubrica <i>Atitudini personale față de operă</i>
Total valori operate:	95	

1. <i>Temele, motivele, Ideea/ideile, Mesajul</i>	44 - 6,32%
2. <i>Identificarea/catalogarea personajelor</i>	12 - 2,63%
3. <i>Cadrul nuvelei, Indicii temporali și spațiali</i>	8 - 8,42%
4. <i>Figurile de stil, Vocabularul utilizat</i>	8 - 8,42%
5. <i>Conflictul interior, Paradoxul</i>	6 - 6,32%
6. <i>Tonalitatea autorului, Imaginile artistice create, Stilul și forma narațiunii</i>	6 - 6,32%
7. <i>Face to face communication versus online communication</i>	6 - 6,32%
8. <i>Gen literar, Registru: poem filosofic</i>	5 - 5,26%
9. <i>Valorile universale confruntate cu cele ale cititorului</i>	0 - 0%
10. <i>Interesul pentru poezie, Originalitatea</i>	0 - 0%
Total valori operate:	95 - 100%

- Structura artistică a acestei nuvele, care conține imprevizibilul ca element estetic definitoriu, le-a solicitat studenților în mod expres manifestarea capacității de a decoda elementele limbajului poetic și a reconstrui mesajul și ideea principală a operei – obiectiv complicat, dar atins totuși de către toți studenții. Astfel ei au formulat variate judecăți de valoare, multe în expresie emoțional-afectivă, despre natura erotismului uman, legată organic de cultura morală a personajelor; s-au pronunțat asupra rolului frumuseții fizice și celei spirituale într-o relație de dragoste; și-au pus întrebări despre natura dragostei, situațiile și problemele declanșate de aceasta ș.a.

- În discursul lor studenții au operat cu:

- *elemente de mesaj*: nuvela ca specie, identificarea/caracterizarea/clasificarea personajelor, temele, motivele, ideile, ideea principală, mesajul (clasa 1): 44-46,32%;

- *elemente de limbaj*: conflictul interior, paradoxul, cadrul nuvelei, indicii temporali și spațiali, tonalitatea autorului, imaginile artistice create, stilul și forma narațiunii, figurile de stil vocabularul utilizat, face to face communication versus online communication, care certifică un nivel avansat de dezvoltare literară, deoarece valorile operate-comentate sunt reprezentative operei examinate și propriei lor culturi literar-artistice, care a fost dezvăluită pas cu pas prin probele experimentale anterioare, de constatare și de formare (clasele 3, 4, 5, 6, 8): 27-28,42%;

- valori ale cititorului (clasele 2, 7, 9, 10): 18-18,95%.

- Valorile operate de studenți certifică capacitatea formată de a examina operele literare în unitatea triadei form/limbaj-mesaj-cititor (activitate proprie de lectură), acest indiciu fiind unul din criteriile definitorii ale tipului cult de cititor.

Nivelul I al VLA este reprezentat de *atitudinile personale ale studenților față de operă*. Acestea au fost inventariate după cele 6 manifestări, stabilite de Vl. Pâslaru [86] (Tabelul 3.24).

Tabelul 3.24. Tabelul sinoptic al valorilor-atitudini, exprimate de studenți prin ACI a TLA (nr.-%)

Manifestări atitudini	Poezie FR (Anexa 16)	Poezie EG (Anexa 17)	Nuvelă FR (Anexa 18)	Nuvelă EG (Anexa 19)	Total pe TLA
<i>Afectivitate</i>	35-35,35%	3-1,9%	14-18,66%	16-9,09%	68-13,4%
<i>Dezirabilitate</i>	6-6,06%	15-9,55%	4-5,33%	13-7,38%	38-7,5%
<i>Acte de voință</i>	0-0%	0-0%	0-0%	0-0%	0-0%
<i>Acte evaluative</i>	47-47,47%	36-22,9%	37-49,33%	59-33,5%	179-35,3%
<i>Idei, concepte și viziuni</i>	7-7,07%	102-64,97%	18-24%	88-50%	215-42,4%
<i>Comportamente</i>	4-4,04%	1-0,64%	2-2,66%	0-0%	7-1,38%
Total pe manifestări	99-100%	157-100%	75-100%	176-100%	507-100%

- Studenții au manifestat cele mai multe atitudini literare-lectorale la nivel conceptual – 42,4% – un rezultat conform particularităților de vârstă, motivelor și intereselor profesionale.

- Pe locul II s-au situat manifestările evaluative ale atitudinilor literare-lectorale, cu 35,3%.

- Manifestările afective ale atitudinilor examinate reprezintă 13,4% – un indice de asemenea reprezentativ vârstei și poziției/statutului social.

- Apreciem ca proporționată manifestarea atitudinilor literare-lectorale la nivel dezirabil – aceasta fiind de 7,5%, reprezintă categoria de cititori dispusă mai mult să înțeleagă și să aprecieze, inclusiv afectiv, decât să viseze, să-și dorească și să spere.

- Actele de voință nu sunt prezente direct în sistemul de atitudini literare-lectorale al studenților. Dar ele sunt masiv reprezentate *implicit* prin toate celelate forme de manifestare, inclusiv prin comportamente, căci fiecare manifestare a ființei umane presupune și prezența unui act de voință, care o face să existe realmente.

Abordarea comunicativă al cărei obiectiv este de „a învăța să comunicăm” într-o limbă străină este până în prezent cea mai cunoscută abordare utilizată în procesul de predare a unei limbi străine. Conceptul care reprezintă motivul existenței abordării comunicative este competența de comunicare, iar scopul acesteia este de a ajuta elevii să dobândească această

competență într-o limbă străină. Abordarea comunicativă implică, de asemenea, utilizarea textelor literare ca un stimul pentru discuții și comunicare reală [L. Pancenco, N. Puțuntean, 79].

Se stabilește astfel că conceptul de competență comunicativă, importanța sa în societate și în special în procesul de predare a limbilor străine, cunoaște o evoluție și la nivelul studenților. El înregistrează o interferență cu competența de comunicare în limba maternă. Se evidențiază, de asemenea, cele două componente ale competenței comunicative: lingvistică și pragmatică [N. Puțuntean, A. Cozari, 111].

Concluzii la experimentul de formare. Fiind organizată activitatea lor de studiu a limbii străine și pe texte literare în original, studenții au manifestat valori literare-lectorale, aferente cititorului elevat de literatură:

1. Percep-înțeleg-comentează operele literare în unitatea triadică formă/limbaj-mesaj-cititor, pe când în perioada preexperimentală abordau exclusiv mesajul operelor.

2. Aducă conștient, prin comentarii-interpretări explicite, la valoarea imanentă a operei literare propria valoare de cititor, în perioada preexperimentală valorile propriei activități lectorale lipsind.

3. Dezvoltă o multitudine de valori, imanente și adăugate (cele ale cititorului), structurate în clase variate de valori, care, fie depășesc numeric valorile indicate preexperimental, fie configurează atitudini semnificative față de operă și fenomenele ei, și care este mărturie a bogăției sistemului axiologic etic-estetic, literar-artistic și social al subiecților cercetării.

4. În sistemul de valori operate de studenți se constată o avansare de la clasele de valori morale, teoretice, sociale ș.a. către clasele de valori pedagogice (educative) – expresia supremă a valorilor, acestea reprezentând nu doar fapte de conștiință străină (ale scriitorilor, criticilor și cercetătorilor literari), ci și dezvoltarea faptelor de conștiință literară proprie.

5. Definesc valorile/valorile literar-artistice atât prin variate clase de valori generale, cât și prin categorii estetice și ale ELA, definițiile lor gravitând în domeniile specifice ELA: cultural general, artistic-estetic și științific – la etapa preexperimentală predominau cele extraliterare.

6. Un rezultat în aparență negativ s-a înregistrat la clasa de valori estetice (-20,3), faptul fiind explicat de centrarea întrebărilor chestionarului pe elementele mesajului. În esență însă toate clasele de valori literare reprezintă prin definiție și valori estetice ale operelor citite/studiate, aici chestiunea fiind mai mult de domeniul terminologic decât de cel educativ propriu-zis.

7. Consideră valori și valorile negative, unii dintre ei indicând dihotomii ale acestora, precum: *dragoste-ură, iertare-răzbunare* ș.a.

8. Se angajează într-un sistem complex de activitate literară-lectorală, la toate stadiile de

lectura (prelectuaral, lectura propriu-zisă, postlectural), incluzând toate tipurile (lectura propriu-zisă, activitatea critico-literară, activitatea de cercetare literară, activitatea de creație) și formele (percepția, imaginația, gândirea, creația) acesteia – în perioada preexperimentală demersurile lor lectorale fiind limitate la aprecieri emoțional-afective și interpretări raționaliste comune.

9. Percep-înțeleg-comentează valorile literaturilor franceză și engleză în unitate cu valorile literaturii naționale, descoperind variate legături genetice, analogii tipologice, demonstrând atitudini egale față de sistemele axiologice literare național și universal.

10. Deosebiri între cele două sisteme de valori sunt date de acele valori, care reprezintă tocmai specificul național: *Omenia, Dragostea de plaiul natal, Identitatea națională, Limba – tezaur cultural, Neamul, Respectarea tradițiilor și obiceiurilor*.

11. *Pentru prima oară în spațiul educațional românesc, dar și în cel occidental, cititorii au identificat în mod conștient valorile literare cu imaginile poetice, și încă în cel mai mare număr, identificarea acestora doar cu valorile etic-estetice plasându-se pe locul al II-lea, iar cea cu mesajul – pe locul al V-lea – înțelesuri tradiționale, monologale ale literaturii. Această cu adevărat performanță reprezintă poate cel mai important rezultat al cercetării, valorile lui educative constând în:*

- perceperea-comprehensiunea operei literare ca sistem de imagini poetice;
- perceperea-înțelegerea imaginii poetice ca unitate a mesajului-formei;
- înțelegerea operei literare ca mod specific de cunoaștere a lumii;
- înțelegerea operei literare ca expresie a cunoașterii creative a lumii;
- înțelegerea literaturii ca formă dialogală de cunoaștere și comunicare umană ș.a.

12. Alte caracteristici ale sistemului de valori dezvoltat experimental de studenți sunt:

- prezența în sistemul lor axiologic literar-artistic a patru valori fundamentale ale literaturii – *Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea* (lipsește *Libertatea*);
- marcarea de către studenți a valorilor definiții (principale) ale operelor, în percepția lor predominând valorile etic-morale, urmate de cele intelectuale și sociale;
- preponderența opțiunilor pentru lectura personală;
- vizarea în propunerile studenților de îmbunătățire a predării-învățării limbilor străine a domeniilor conceptual-organizatoric, curricular (cu componentele teleologică, conținutală și metodologică) și personal-profesional (cerințe față de înșiși studenții).

3.5. Concluzii la Capitolul 3

1. Cercetarea noastră la etapa experimentală a stabilit:

- *Direcțiile strategice de educație axiologică prin textele literar-artistice*, inclusiv prin textele studiate în limbi străine: acestea decurg din natura operei de artă/literare, principiile

receptării-comprehensiunii-comentării/interpretării ei și principiile educației literar-artistice, și marchează interacțiunea valorilor implicite ale TLA și ale studenților cititori: *Proiectarea și instaurarea unui mediu academic propice educației artistic-estetice și literar-artistice a studenților; Comunicarea culturală/interculturală; Educația interculturală a studenților; Abordarea multi-interculturală a educației literar-artistice a studenților; Întemeierea ELA a studenților pe un sistem de activitate educativ-didactică specific literaturii, lecturii și ELA.*

- *Modelele de cultivare a cititorului de literatură*, operate în occident, și relația acestora cu modele aplicate în spațiul est-european.

- *Valorile literare și cele general umane*, apropiate de studenți în perioada preexperimentală; *atitudinile* lor față de studiul TLA în cadrul învățării limbii străine; atitudinile față de scopul, obiectivele, conținuturile și metodologia dezvoltării axiologice pe TLA în cadrul învățării limbilor străine.

2. A fost elaborat *Modelul teoretic DALIS*, întemeiat pe o epistemologie în mare parte originală – pe idei, concepte, principii, teorii și paradigme estetice, literare, psihologice și pedagogice.

3. În rezultatul experimentului de formare: a fost validat *Modelul teoretic DALIS*; au fost stabilite noile niveluri DALIS; au fost depistate noi probleme de DALIS.

4. Noile niveluri DALIS, obținute prin studiul experimental al textelor literare în original din literaturile străine și prin aplicarea *Modelului teoretic DALIS*, demonstrează prezența la studenți a unui sistem de valori literare, care se caracterizează prin:

- perceperea-comprehensiunea operei literare ca unitate epistemică și artistică de cunoaștere și creație;

- conștientizarea statutului de al doilea subiect re-creator al operei literare, manifest mai ales prin convertirea în procesul receptării literare a structurilor lingvistice în imagini poetice, precum și prin re-valorizarea mesajului artistic al operelor studiate;

- înțelegerea valorilor literare ca produse artistice ale tuturor valorilor umane;

- înțelegerea valorilor literaturilor naționale ca origine a valorilor literaturii universale;

- perceperea valorilor morale de origine literară drept valori universale etc.

5. Cercetarea experimentală a acumulat un număr impresionant de fapte ale percepției-comprehensiunii, comentării-interpretării operelor și fenomenelor literare de către studenți, având valoare semnificativă în confirmarea practică a tezei cu privire la *convertirea structurilor lingvistice ale receptorilor de literatură în imagini poetice.*

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRACTICE

Valorile cercetării, care se regăsesc și în publicațiile noastre de autor [Cf.: 21, 79, 101-111], sunt sintetizate de următoarele concluzii generale și recomandări:

1. Axiologia literar-artistică prezintă un sistem de valori literar-artistice, în care:

- *valoarea* este definitorie și indispensabilă ființei umane, reprezintă condiția *sine qua non* a existenței sale cultural-spirituale, îi marchează existența biologică și materială;

- *valoarea literar-artistică* este o entitate complexă, creată atât de autor, cât și de cititor; este rezultat și proces al cunoașterii artistic-estetice/literar-artistice, se identifică cu imaginea poetică creată de autor, cu valorile receptării cititorului – ale comprehensiunii-comentării-interpretării operei literare; spre deosebire de alte tipuri de valori, valoarea literar-artistică are caracter subiectiv-obiectiv definitoriu.

2. *Sistemul axiologiei literare* general/al studenților se sprijină pe/angajează valorile fundamentale ale omenirii – *Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea*, și pe tipurile de cunoaștere umană – mitic-religioasă, empiric-praxiologică, artistic-estică și științifică; include valorile produse de omenire, valorile contextuale ale ELA și valorile personale ale cititorului – care dau identitate ființei educabilului. Toate tipurile de valori ale axiologiei literar-artistice a studenților au caracter conținutal și procesual, cu origine în cultura națională și cu extindere în literatura universală; sunt artistice, științifice sau tehnologice (praxiologice); sunt aferente actului de lectură; se manifestă în competențe literare-lectorale, trăsături caracteriale specifice cititorului cult, comportamente literare, reprezentări și viziuni asupra literaturii naționale-universale și a domeniilor antrenate de operele și fenomenele literare.

3. Caracterul *sistemic* al axiologiei literare a studenților se manifestă pe perspectivele constitutivă, regulativă și aplicativă ale cercetării:

- *conceptul constitutiv* certifică existența unei axiologii literar-artistice prin cel de al treilea tip de cunoaștere: *cunoașterea artistic-estică*, antrenând implicit și elemente ale celorlalte tipuri de cunoaștere: empirică, mitic-religioasă și științifică;

- *conceptul regulativ*, întemeiat pe *legea conexiunii universale* și pe *principiile transdisciplinarității, al interacțiunii artelor, interacțiunii literaturilor* și pe *universalitățile textelor* literar-artistice, generează implicit unitatea național-universală a creației și receptării literare în procesul studierii de către studenți a limbilor străine și pe texte literare în original;

- *conceptul aplicativ* reprezintă noțiunile și categoriile educației literar-artistice.

Cele trei perspective disociază într-o structură praxiologică ierarhică:

studentul cititor – textele literar-artistice – lectura literară/receptarea literară – profesorul de limbi străine – teleologia DALŠ – conținuturile DALŠ – metodologia specifică DALŠ.

4. *Epistemic*, dezvoltarea axiologiei literar-artistice a studenților reperează pe idei, concepte, principii, teorii, paradigme etc., cuprinse de noțiuni și categorii filosofice, sociologice, estetice, teoretico-literare, comunicativ-lingvistice, psihologice și pedagogice, antrenate de teoria educației literar-artistice și științele comunicării.

5. *Praxiologic*, axiologia literar-artistice a studenților se alcătuiește din experiențele literare, estetice și de viață, incluzând: valorile literar-artistice (contextuale) ale operelor studiate, valorile adiacente valorilor literar-artistice – filosofice, estetice, teoretico-literare, sociale, istorice, etico-morale etc., valorile lecturii ca proces (valorile cititorului).

6. Din perspectivă *acțională*, comunicarea într-o limbă străină, învățată și pe texte literare, implică o activitate specifică de cunoaștere – interacțiunea sistemului de activitate literar-artistice în limba maternă cu un sistem de activitate literar-artistice într-o limbă străină – în care își are originea dezvoltarea axiologiei literare a studenților.

7. *Modelul teoretic DALŠ* elaborat de noi s-a întemeiat pe o epistemologie în mare parte originală – pe un complex coordonat de idei, concepte, principii, teorii și paradigme estetice, literare, psihologice și pedagogice; având valoare teoretică proprie, *Modelul DALŠ* are și valoare practică implicită pentru concepătorii de piese curriculare și cadrele didactice universitare, oferindu-le deschideri pentru elaborarea propriilor modele de dezvoltare literar-artistice.

8. La etapa experimentală, cercetarea noastră a stabilit:

- *valorile literare și cele general umane*, apropiate de studenți în perioada preexperimentală și cea postexperimentală, includ în mod expres și *atitudinile* lor literare-lectorale: față de studiul TLA în cadrul învățării limbii străine; față de scopul, obiectivele, conținuturile și metodologia dezvoltării axiologice pe TLA în cadrul învățării limbilor străine;

- *nivelurile de dezvoltare literar-artistice* postexperimentală a studenților (astfel fiind validat și *Modelul teoretic DALŠ*), ale căror cele mai semnificative valori sunt:

- perceperea-comprehensiunea operei literare ca unitate epistemică și artistică de cunoaștere și creație;

- conștientizarea statutului de al doilea subiect re-creator al operei literare, manifestat mai ales prin convertirea în procesul receptării literare a structurilor lingvistice în imagini poetice, precum și prin re-valorizarea mesajului artistic al operelor studiate;

- înțelegerea valorilor literare ca produse artistice ale tuturor valorilor umane;

- înțelegerea valorilor literaturilor naționale drept sursă primară a valorilor literaturii universale;

- perceperea valorilor morale de origine literară drept valori universale etc.

9. Valoarea teoretic-praxiologică definitorie a cercetării constă în confirmarea – în condițiile învățării limbii străine profesionale și prin texte literar-artistice în original – a tezei cu privire la *convertirea structurilor lingvistice ale receptorilor de literatură în imagini poetice*.

Astfel a fost soluționată **problema științifică** – stabilirea condițiilor teoretice și metodologice de dezvoltare la studenți a axiologiei literar-artistice prin studiul în original al textelor literar-artistice din literaturile străine și inițiată o **nouă direcție de cercetare** – *studiul limbilor străine profesionale la facultate prin texte literar-artistice în original*.

Rezultatele cercetării sugerează următoarele **recomandări practice**:

1. Structurilor manageriale ale facultăților umanistice ale universităților:

- încurajarea studiului limbilor străine profesionale și prin texte literar-artistice;
- asigurarea procesului de studiu al limbilor străine cu mijloacele didactice necesare.

2. Cadrelor didactice universitare:

– preluarea *Modelului DALIS* și elaborarea în baza lui a unor modele proprii de dezvoltare în cadrul studiului limbilor străine a axiologiei literar-artistice a studenților;

– utilizarea în proiectarea didactică a datelor experimentale cu privire la nivelurile de dezvoltare literar-artistică a studenților.

3. Cercetătorilor în domeniul pedagogiei: preluarea și soluționarea problemelor științifice evidențiate de cercetarea noastră – explorarea expresă a limbajului poetic al TLA, formarea-dezvoltarea la studenți a atitudinilor față de valorile operelor literare, teoria și praxiologia convertirii structurilor comunicativ-lingvistice în imagini poetice.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. Allport W.G. Structura și dezvoltarea personalității. București: EDP, RA, 1991. 350 p.
2. Andrei P. Filosofia valorii. Iași: Polirom, 1997. 238 p.
3. Antonescu G. Educație și cultură. București: EDP, 1972. 225 p.
4. Antonesei L. Paideia. Fundamentele culturale ale educației. Iași: Polirom, 1996. 347 p.
5. Aristotel. Poetica. București: Humanitas, 2000. 287 p.
6. Bahtin M. Probleme de literatură și estetică. București: Univers, 1982, 598 p.
7. Bârlogeanu L. Psihopedagogia artei. București: Polirom, 2001. 216 p.
8. Blaga L. Trilogia cunoașterii. Vol.1. București: Humanitas, 1993. 192 p.
9. Blaga L. Trilogia culturii. București: Editura pentru Literatura Universală, 1969. 396 p.
10. Burdujan R. Dezvoltarea competențelor literar-artistice ale studenților în contextul intercultural al formării profesionale inițiale. Autoref. teză dr. ped. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2010. 30 p.
11. Burlacu Al. Proza lui Vladimir Beșleagă. Hermeneutica romanului. Chișinău: Ed. Gunivas, 2014. 132 p.
12. Carta Europeană a Limbilor Regionale sau Minoritare. Strasbourg, 2000. 150 p.
13. Cassirer E. Eseu despre om. București: Humanitas, 1994. 317 p.
14. Comoara lăuntrică: Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000, 240 p.
15. Concepția disciplinei școlare *Limba modernă* în învățământul preuniversitar din republică. În: Valențele reformei învățământului. Partea II/MȘÎ; IȘPP; M.Prigorschi, E.Dumeniuc. Chișinău, 1992, p. 60-80
16. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1998. 256 p.
17. Corti M. Pentru o enciclopedie a comunicării literare. Constanța: Pontica, 2000. 303 p.
18. Corti M. Principiile comunicării literare. București: Univers, 1981. 211 p.
19. Costin M. Opere alese. București: Editura Științifică, 1967. 200 p.
20. Coșeriu E. Lingvistica din perspectivă spațială și antropologică. Chișinău: Știința, 1994. 181 p.
21. **Cozari A., Puțuntean N.** Revitalizing educational aims within the process of studying foreign languages by developing intercultural competence. În: Mat. conf. șt. internaț. „Diversitatea culturală și dialogul intercultural în procesul de comunicare”. Chișinău, UST, 2010, p.151-153
22. Cozma T. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. Iași: Polirom, 2001. 216 p.
23. Cucuș C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, RA, 1995. 160 p.
24. Cucuș C. Pluralismul valoric și exigențele educației interculturale. În: Rev. *Didactica Pro*, 2003, nr. 4-5 (20-21), p. 30-31

25. Curriculum de bază. Documente reglatoare/MÎ; CNCE; VI.Guțu, VI.Pâslaru, V.Goraș-Postică ș. a. Cimișlia: TipCim, 1996. 69 p.
26. Curriculum de limba și literatura română. Clasele X-XII/MET; VI.Pâslaru (coord.), Chișinău: Univers Pedagogic, 2006. 52 p.
27. Curriculumul de limbi moderne /MET; I.Guțu ș.a. Ch.: Univers Pedagogic, 2006.
28. Dasen P. Fundamentele științifice ale unei pedagogii interculturale. În: P. Dasen, C.Perregaux, M. Rey. Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii. Iași: Polirom,1999, p. 21-54
29. Dewey J. Democrație și educație. București: EDP, 1972. 337 p.
30. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP, 1992. 336 p.
31. Dobrogeanu-Gherea C. Mișcarea literară și științifică. În: Dobrogeanu-Gherea C. Studii critice. București: Editura pentru Literatură, 1967. 774 p.; p. 419-438
32. Domeniul învățământului superior european. Declarația Comună a Miniștrilor Educației din Europa, Bologna, 19 iunie, 1999. Conf. Confederației Rectorilor din UE, Bologna, 19iunie, 1999. 4 p.
33. Drâmbea O., Ionescu C., Lăzărescu G. Literatura universală. București: EDP,RA,1995.463p.
34. Dumbrăveanu R., Pâslaru VI., Cabac V. Competențe ale pedagogilor. Interpretări. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p.
35. Eco U. Lector in fabula. București: Univers, 1991. 307 p.
36. Eco U. Limitele interpretării. București: Univers, 1997. 437 p.
37. Eco U. Opera deschisă. Pitești: Paralela 45, 2002. 277 p.
38. Educație interculturală în Republica Moldova. Chișinău: Arc, 2004. 224 p.
39. Etica cercetării științifice în Comunitatea Europeană. Directiva 95/46 asupra protecției datelor cu caracter personal. În: A.Pisoschi, V.Vintilă, I.Popescu. Etica în cercetare, 2006
40. Fekete A. Abordarea sociologică a raportului național-universal în educația tinerilor. Autoref. teză dr. ped. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2005. 24 p.
41. George Al. Sergiu. Arhaic și universal. București: Ed. Eminescu, 1981. 237 p.
42. Georgiu Gr. Națiune, cultură, identitate. București: Ed. Diogene, 1997. 267 p.
43. Goraș-Postică V. Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor. Ch., USM, 2005
44. Grigorovița M. Predarea și învățarea limbilor străine. București, 1995. 121 p.
45. Gusti D. Idealul etic și personalitatea. București: Ed. Floarea Albastră, 1998. 323 p.
46. Guțu I. (coord.) ș.a. Curriculum disciplinar la limbi străine, clasele II-IV. În: Curriculum școlar, clasele I-IV. Ch.: Prut Internațional, 1998. p.68-75
47. Guțu VI., Pâslaru VI., Grâu E. ș.a. Tehnologii educaționale. Ghid metodologic. Chișinău: Cartier educațional, 1998. 166 p.
48. Hegel W.G.-F. Prelegeri de estetică. Vol. I. București: Editura Academiei Române, 1966. 491 p.
49. Heidegger M. Originea operei de artă. București: Univers, 1982. 390 p.
50. Herseni T. Literatură și civilizație. Încercare de antropologie literară. București: Univers, 1976. 354 p.

51. Husar Al. *Ideea europeană*. Iași: Polirom, 1993. 378 p.
52. Iluț P. *Structurile axiologice. Din perspectivă psihosocială*. București: EDP, RA, 1995
53. Ionescu S. *Spiritualitatea omenirii în evoluție*. București: Odeon, 2001. 171 p.
54. Jauss H.-R. *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Univers, 1983. 500 p.
55. Jauss H.-R. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1975. 312 p.
56. Kant Im. *Critica facultății de judecare*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. 572 p.
57. Kelle V., Kovalson M. *Formele conștiinței sociale*. București: Ed. Științifică, 1961. 497 p.
58. Kristeva Iu. *Problemele structurării textului*. În: R. Barthes. *Pentru o teorie a textului*. Antologie „Tel-Quel”. București: Univers, 1980
59. Lupașco Ș. *Logica dinamică a contradictoriului*. București: Editura Politică, 1982. 439 p.
60. Malița M. *Orizontul fără limite al învățării*. București: Editura Politică, 1980. 453 p.
61. Mantzaridis G. *Globalizare și universalitate*. București: Editura Bizantină, 2002. 413 p.
62. Marcus S. *De la propoziție la text*. În: *Semantică și semiotică*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981, p.30-41
63. Marin M. *Didactica lecturii. Interacțiunea elev-operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice*. Editura Universității *Aurel Vlaicu*, Arad, Cartier, 2013. 134 p.
64. Marinescu V. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Ed. Fundației România de mâine, 2002. 96 p.
65. Mašek V. E. *Arta – o ipostază a libertății*. București: Univers, 1977. 302 p.
66. Măciu M. *Știința valorilor în spațiul românesc*. Buc.: Editura Academiei Române, 1995. 243 p.
67. Mănuță D. *Lectură și interpretare*. București: Minerva, 1988. 124 p.
68. Medeșan N. «Reflector» pe «valori și atitudini». În: rev. *Perspective*, Cluj: Casa Cărții de Știință, 2001, nr. 2, p. 58-62
69. Mehedinți S. *Civilizație și cultură*. Iași: Polirom, 1986. 241 p.
70. Minder M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 360 p.
71. Miron D. Al. *Spiritualitatea românească între specific și universal*. București: Focus, 2003. 436 p.
72. Mukařovský J. *Studii de estetică*. București: Univers, 1974. 466 (+LI) p.
73. Narly C. *Pedagogie generală*. București: EDP, RA, 1996. 528 p.
74. Negreț-Dobridor I. *Toria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirm, 2008. 233 p.
75. Negură I., Papuc L., Pâslaru Vl. *Curriculum psihopedagogic universitar de bază/UPSC*. Chișinău, 2000. 174 p.
76. Noica C. *Creație și frumos în rostirea românească*. București: Humanitas, 1996. 341 p.
77. Noica C. *Modelul cultural european*. București: Humanitas, 1993. 476 p.
78. Onea N., Gărbălău M., Pâslaru Vl. ș.a. *Metodica predării literaturii moldovenești*. Chișinău: Lumina, 1985. 342 p.
79. **Pancenco L., Puțuntean N.** *Communicative approach as a means of foreign language teaching through literature*, În: *Mat. conf. șt.: ”Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice”* (Ediția I), 2015, p. 186-192

80. Parfene C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ. Iași: Polirom, 1999. 184 p.
81. Parpală E. Metalimbajul semiotic literar. În: *Limba Română*, XXXIV, 1985, nr. 6
82. Pavlicencu S. Tranziția în literatură. Studiu micromonografic. Ch.: Ed.USM, 2001. 86 p.
83. Pâslaru VI. Prolegomene pentru o didactică a artei. Ch.: Ed. Pro Libra, 2017.-132 p.
84. Pâslaru VI. De la ”*Cercați scripturile...*” la *educația literar-artistică*. În: rev. *Philologia*, 2017, nr. LIX, p. 84-90
85. Pâslaru VI. Tipurile de cunoaștere umană vs educația artistic-estetică. În: rev. *Univers Om*, nr.7-2015, p.13-15
86. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013. 196 p.
87. Pâslaru VI., Silistraru N., Callo T. ș.a. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Print Caro, 2011. 150 p.
88. Pâslaru VI. Noile educații ca stare a conștiinței pedagogice. În: rev. *Didactica Pro*, 2009, nr. 4 (56), p. 3-9
89. Pâslaru VI. (coord.), Papuc L., Negură I. ș.a. Construcție și dezvoltare curriculară. Partea I. Cadrul teoretic. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, 2005.176 p.
90. Pâslaru VI. Reintegrarea europeană a învățământului din Moldova. În: Rev. *Didactica pro*, 2004, nr.2 (23), p. 20-25
91. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p.
92. Pâslaru VI. (coord.) ș.a. Atitudini fundamentale. Chișinău: Cartier Educațional, 1998. 44 p.
93. Pâslaru VI. (coord.) ș.a. Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX. Chișinău: Știința, 1997. 126 p.
94. Pâslaru VI. Valoarea educativă a interacțiunilor literare. Ch.: Lumina, 1985.- 112 p.
95. Pichiu D., Albuș C. Teoria valorii și elemente de praxiologie. Iași: Ed. Gheorghe Asachi, 1994. 268 p.
96. Plett H.F. Știința textului și analiza de text. București: Univers, 1983. 344 p.
97. Pompiliu M. Național și Universal. București: Editura Științifică, 1998. 457 p.
98. Posternac S. Sociologia percepției valorilor literar-artistice românești de către elevii alolingvi din Republica Moldova. Autoref. teză dr. ped./IȘE, Chișinău, 2005. 22 p.
99. Prigorschi M. și colab. Fundamentarea obiectivelor la învățarea limbilor moderne în învățământul preuniversitar. În: Obiective și finalități. Chișinău: Lumina, 1992. p. 41-45
100. Programe pentru clasele V-XI ale școlii medii de cultură generală. Literatura moldovenească/coord. VI.Pâslaru. Chișinău: Lumina, 1987. 134 p.
101. **Puțuntean N., Pâslaru V. Dimensiuni ale educației axiologice interculturale a studenților prin învățarea limbii străine, In: rev. Didactica Pro, nr.4 (74), 2012, p.4-11**
102. **Puțuntean N. Conceptul de lectură literară în optica didacticienilor francezi. In: rev. Artă și educație artistică, nr.1 (27), 2016, p. 31-38**
103. **Puțuntean N. Teaching values in the context of studying texts from foreign languages. In: Mat. ale conf. internaț. științifico-practice, 21 mai 2008, Academia de administrare publică – 15 ani de modernizare a serviciului public din Republica Moldova, vol. 2, 292 p., p. 269-270**

104. **Puțuntean N.** *The role of intercultural competence in business communication.* În: Mat. Meжд. н.-прак. конф., *Международная деловая коммуникация: проблемы и перспективы российско-молдавского сотрудничества в формировании коммуникативной компетенции кадров агробизнеса*, ВГСХА, Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА «Нива», 2009, 392 с., p. 230-234
105. **Puțuntean N.** *Value Oriented Education – an Imperative Content of the Higher Education Curriculum.* În: Mat. Colocv. șt. internaț. *Strategii actuale în lingvistică, glotodidactică și știință literară*, USARB, Ed. II. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2009, 320 p., p. 248-250
106. **Puțuntean N., Cozari A.** *Intercultural competence - a controversial concept.* În: Actele Colocviului Internațional *Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică și știință literară*, USM, Chișinău, vol. 4, partea I, 2009, p. 938-943
107. **Puțuntean N.** *Some problems of teachers as transmitters in the process of values education.* *Empowering Teachers of the English Language: New Trends and Best Practices*, CEP USM, 2009, 103 p., p.18-19
108. **Puțuntean N., Cozari A.** *Overcoming difficulties in analysing literature.* In: APLE Conference Mat. „Current Perspectives in Language Teaching”, USM, Chișinău, 2010, p. 89-90
109. **Puțuntean N.** *Using literature in the classroom,* In: APLE Conference Mat. *Current Perspectives in Language Teaching*, USM, Chișinău, 2010, p.91-92
110. **Puțuntean N.** *Developing intercultural communication skills in EFL teaching.* *Teaching English: between research and practice: APLE Annual Conference Materials*, 13 martie 2010, Chișinău, CEP USM, 2010. – 155 p., pag. 114-116
111. **Puțuntean N., Cozari A.** *The Value of Communicative Competence in Foreign Language Teaching.* In: APLE Annual Conf. Mat. *Up-to-Date Techniques and Strategies in Teaching English*, USM, Chișinău, 2011, p.157-158
112. Radu C. *Artă și convenție.* București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. 292 p.
113. Ralph L. *Fundamentul cultural al personalității.* București: Editura Științifică, 1968.169 p.
114. Rădulescu-Motru C. *Etnicul românesc.* București: Editura Fundației România de mâine, 1999. 183 p.
115. Salade D. *Dimensiuni ale educației.* București: EDP, RA, 1998.230 p.
116. Sartre J-P. *Psihologia emoției.* București: Univers enciclopedic gold, 2010. 120 p.
117. Schifirneț C. *Generație și cultură.* București: Albatros, 1985. 345 p.
118. Slama-Cazacu T. *Diverse finalități și niveluri de complexitate ale lecturii.* În: *Buletin de informare și documentare. SSF. Constanța*, 1990
119. *Sociologia perceperii artistice.* București: Meridiane, 1991. 292 p.
120. Stancu V. *Spiritul universal al culturii române.* Iași: Cronica, 2002. 247 p.
121. *Standarde educaționale. Învățământ gimnazial. Învățământ liceal. Discipline socio-umane. Proiect/* VI.Pâslaru, V.Goraș-Postică, M.Volcovschi ș.a. Chișinău: Lumina, 2002, 107 p.
122. Șaganean G. *Pragmatic aspects in rendering realia from romanian into english // Actele Colocviului Internațional de Științe ale Limbajului Eugen Coșeriu Lingvistica integrală – multilingvism – discurs literar, ediția XII-a, Suceava-Cernăuți-Chișinău, Cernauti, Zelena Bucovina*, 2014, p. 348-357
123. Șchiopu C. *Metodica predării literaturii.* Chișinău: S.n., 2009. 332 p.

124. Șerbănescu B. Valorile naționale și educația. București: Editura Universitară Carol Davila, 2000. 207 p.
125. Tănase Al. Introducere în filosofia culturii. București: Editura Științifică, 1968. 217 p.
126. Todorov Tz. Noi și ceilalți. Despre diversitate. Iași: Institutul European, 1999. 432 p.
127. Tomlinson J. Globalizare și cultură. Timișoara: Amarcord, 2002. 333 p.
128. Ursache P. Etnoestetica. Iași: Institutul European, 1998. 288 p.
129. Vianu T. Introducere în teoria valorilor. În: Opere, vol. VIII. București: Minerva, 1979
130. Vianu T. Estetica. București: Minerva, 1968. 251 p.
131. Vîgotschi L. Psihologia artei. București: Univers, 1973. 393 p.
132. Vulcănescu R. Mitologie română. București: Editura Academiei Române, 1985. 711 p.
133. Walt H. Ideea vine vorbind. București: Cartea Românească, 1983

În limba rusă:

134. Богданова О.Ю., Маранцман В.Г. Методика преподавания литературы. Vol.1, М.: Высшая школа, 2002
135. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985
136. История эстетической мысли. В 6-ти т. Т. 1. Москва: Искусство, 1986. 464 p.
137. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла. În: rev. *Искусство в школе*, 1991, nr. 1, с. 14-18
138. Кушаев Н. А. К проблеме развития художественного восприятия школьников. В кн.: Художественная литература в формировании всесторонне развитой личности школьника. М.: Изд-во АПН СССР, 1985, p.13-25
139. Левидов А.М. Автор-образ-читатель. Ленинград: Изд. Лен. Ун-та, 1983
140. Рубакин Н.А. Что такое библиологическая психология? Ленинград: Колос, 1924
141. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. СПб., 1864
142. Теория и практика эстетического воспитания школьников. Сб.н. тр. / АПН СССР, НИИ художественного воспитания. М., 1978. 93 с.
143. Художественная литература в формировании всесторонне развитой личности школьника / отв. ред. Н.А.Кушаев. М.: Изд. АПН СССР, 1985. 130 с.
144. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов. În: Rev. *Вестник ВГУ*, Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2003, № 2, с. 85-88

În limba franceză:

145. Abdallah-Pretceille M., Porcher L. Education et Communication Interculturelle. Paris: PUF, coll. L'éducateur, 1996. 320 p.
146. Badie B., Sadoun M. (dir). In: *l'Autre*, Presses de Sciences Po, 1996
147. Barmeyer C. Peut-on mesurer les compétences interculturelles? Une étude comparée France-Allemagne-Québec des styles d'apprentissage. În: *Revue internationale sur le travail et la société*, nr. 2, Oct. 2005
148. Barthes R. Le Plaisir du texte. Paris: Seuil, Coll. «Points», 1973

149. Barthes R. S/Z. Paris, Seuil, 1970 sau asupra *La vérité sur le cas de M. Valdemar* de E.Poe
150. Barthes R. Analyse textuelle d'un conte d'Edgar Poe. În: *Sémiotique narrative et Textuelle*, Chabrol C., Collection L., Paris, Librairie Larousse, 1973, p.7-57
151. Baumgratz-Gangl G. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette, 1993, 174 p.
152. Beauchesne A., Bouchard L., Hensler H. et.al. *Baccalauréat en enseignement au secondaire: modèle de développement curriculaire*, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, 1993
153. Besse H. *Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère*. Trèfle, N°9, Lyon, 1989
154. Biard J.& Denis F. *Didactique du texte littéraire*. Paris: Nathan. 1993
155. Borelli M., Perron R. *Le système des valeurs et la représentation de soi*. În: *rev. Psychologiefrançaise*, 1967, nr.2, p.273-277
156. Bourdieu P., Passeron J-C. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. În: I. Aluaş, I.Drăgan
157. *Cadre conceptuel de la recherche: «Radioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone» (rapport de recherche)*, Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain, 1990. 24 p.
158. Camilleri C. *Le relativisme du culturel à l'interculturel*. În: *L'individu et ses cultures*. l'Harmattan, 1993, volume 1
159. Camillieri C. *Prefață*. În: Edgar Weber E. *Maghreb arabe et Occident français*. Publisud, Presses universitaires du Mirail, 1989
160. Collès L. *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles: De Boeck-Duculot, 1994
161. Cotelea M., Cotlău M. ș.a. *Manuel de français, XII*. Chişinău: Prut Internațional, 2001, 159p.
162. Daunay B. *Éloge de la paraphrase*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes, 2002
163. *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation - 19 juin 1999*. Bologne, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie - Archives 1997-1999, 12-10-99
164. *Déclaration de Berlin (18-19 septembre 2003). Réaliser l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur*. Communiqué de la conférence des ministres responsables de l'enseignement supérieur à Berlin le 19 septembre 2003, FEF, 2003. 7 p.
165. Dufays J.-L. *Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature?* În: *Le français aujourd'hui - hors série, Lecteurs, littératures, enseignement*. Actes du XI^e congrès de l'AFEF, 1999
166. Dufays J.-L. *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège, Mardaga (*Philosophie et langage*), 1994, p. 179-202
167. Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D. *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles, De Boeck-Duculot (Formation continuée), 1996
168. Dumortier J.-L. *Lecture littéraire: le pour et le contre*. În: *Éducation Formation*, 2001
169. Dumortier J.-L. *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique), 2001

170. FESeC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique): *Programme. Français. 3^e degré Humanités générales et technologiques*. Bruxelles, FESEC, 2000
171. Gérard Chr. Herméneutique de la valeur (I). Distinctions élémentaires pour l'étude axiologique des textes. În: Chollier Cr. Qu'est-ce qui fait la valeur des textes? Éditeur ÉPURE - Éditions et Presses universitaires de Reims
172. Gervais B. Récits et actions. Longueuil: Le Préambule, 1990
173. Goldenstein J.-P. Entrées en littérature. Paris: Hachette FLE, Coll. «F», 1990
174. Greimas A. *Sémantique Structurale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986
175. Hamon Ph. Texte et idéologie. Paris: PUF, 1984
176. Henry J. Cormier Qu'est-ce qu'une compétence? În: Les archives de DISCAS, 2006
177. Hymes D. Vers la compétence de communication, Paris, 1984
178. Iser W. L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique. Margada, Collection Philosophie et Language, 1997
179. Iser W. L'asymétrie entre le texte et le lecteur. În: L'acte de lecture. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1985, p. 289-315
180. Jakobson R. Essais de linguistique générale. Paris, 1978. 214 p.
181. Jakobson R. La Dominante. În: Huit Questions de poétique. Paris, Seuil, Coll. «Points», 1977
182. Jarrety M. La Morale dans l'écriture. Camus, Char, Cioran. În: coll. *Perspectives littéraires*, PUF, 1999
183. Jeannelle J.-L. «Valeur des valeurs: sur trois livres récents», Acta Fabula, vol. 2, no 2, automne 2001. Online, <http://www.fabula.org/revue/cr/130/php>. Les livres sont: Vincent Jouve, Poétique des valeurs, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Écriture », 2001
184. Jouve V. Poétique des valeurs. Paris, PUF, 2001
185. Jouve V. La Lecture. Hachette, coll. *Contours littéraires*, 1993
186. Jonnaert Ph., Lauwaers A. Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif.
187. Lafarje C. La valeur littéraire: figuration littéraire et usages. Paris, Librairie Arthème Fayard, 1983
188. Lahire B. La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires. Lille, Presses universitaires de Lille, 1993
189. Lavelle L. Traité des valeurs. 1951. Théorie générale de la valeur, T.1, Paris, PUF
190. Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. În: *Revue internationale sur le travail et la société*, Octobre 2005, vol. 3, nr. 2
191. Macé M. Façons de lire, manières d'être. Paris: Gallimard, Coll. «NRF Essais», 2011
192. Marghescou M. Le concept de littérarité. Paris, Mouton, 1974
193. Marin M. L'oeuvre littéraire génératrice des attitudes. Petroleum-Gas University of Ploiești Bulletin. 2009, Vol. LXI, nr. 2, p. 112-118
194. Pavel. T. Univers de la fiction. Paris: Seuil, 1988
195. Picard M. La lecture littéraire. Paris: Clancier-Guénaud, 1987
196. Picard M. La Lecture comme jeu. Paris: Minuit, 1986

197. Poslaniec C. De la lecture à la littérature .Paris, Sorbier, 1992
198. Pour un définition de l'analyse littéraire, mars, 2000
199. Prince G. Introduction à l'étude du narrataire. În: *Poétique*, 14, avril 1973
200. Puren C. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris: Nathan Clé international, 1988
201. Rakotomena M.H. Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. În: *Revue internationale sur le travail et la société*, Octobre 2005, vol. 3, nr.2, p. 668-691
202. Reboul O. Les valeurs de l'éducation. Paris: Press Universitaires de France, 1992. 320 p.
203. Reuter Y. La lecture littéraire: éléments de définition. În: Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D. 1996, pp. 33-41
204. Ricoeur P. Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II. Paris, Seuil, 1986. Paris: Seuil, 1990
205. Riffaterre M. L'illusion référentielle. În: R. Barthes et al. Littérature et réalité. Paris, Seuil (Points), 1982, pp. 91-118
206. Rouxel A. Enseigner la lecture littéraire. Rennes, Presses universitaires de Rennes (Didact. français), 1996
207. Rosier J.-M.: *Que sais-je?*, 2002
208. Séoud A. Pour une didactique de la littérature. Paris: Crédif/Hatier/Didier. 1997
209. Saïd E. W. Des intellectuels et du Pouvoir. Seuil-essais, 1996
210. Scheler M. Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs. France, Sant Armand (Cher), 1995
211. Serghini J. «Pour une approche interculturelle du texte littéraire à travers les textes des écrivains maghrébins et subsahariens de la nouvelle génération», *Cultures et littératures aux Suds, productions littéraires et artistiques et didactique du français*, Rabat-Kénitra, du 31 Octobre au 2 Novembre 2011. Online, <http://www.llcd.auf.org/IMG/pdf/SERGHINI.pdf>
212. Soubriet T. Apprendre à lire grâce à l'hypertexte, Thèse de Doctorat, Montpellier, 2001
213. Sperber D. et Droit R.-P. Des idées qui viennent. Odile Jacob, 1999
214. Stierle K. Identité du discours et transgression lyrique. În: *Poétique*, 32, 1977
215. Stoetzel J. Les valeurs du temps présent une enquête européenne. Paris: Puf, 1983. 312 p.
216. Suleiman S. Le Roman à thèse ou l'autorité fictive. Paris: PUF, 1983. 314 p.
217. Tauveron C. (dir.). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. În: *Repères*, N°19, 1999, pp. 9-38
218. Tauveron C. Interpréter le littéraire à l'école et au-delà. Paris, INRP, 1999
219. Tauveron C. Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM. Paris, Hatier, 1999
220. Todorov Tz., Ducrot O. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris, 1972
221. Tournier M. Le Vol du Vampire. Notes de lecture. Paris: Mercure de France, 1981
222. UNESCO. Comment introduire une pédagogie interculturelle à l'école. Berna, Commission

Nationale Suisse de L'UNESCO, 1992, 220 p.

223. UNESCO. Repertoire des institutions d'etude interculturelle.Paris:UNESCO, 1984,190 p.

224. Verrier J. De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture. În: D. Coste (dir.). Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1998). Paris: Crédif-Hatier, «Coll. LAL». 1994, p.159-174

225. Zvirinska V. Introduction a l'interpretation du texte / VPU.Vilnius, 2002. 52 p.

În limba engleză:

226. Allport G. Attitudes. In: Attitudes and Behaviour. London: Penguin Books,1971. 312 p.

227. Ayer A. J. The Problem of Knowledge. În: Knowledge: Readings in Contemporary Epistemology, S. Bernecker, F. Dretske: Oxford UP, 2000, p.7-11, 608

228. Banks J. A. Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (5thedition). Boston: Pearson/Allyn and Bacon, 2006

229. Banks J.A. *Handbook of research on multicultural education*. Tew York: MacMillan, 1995. 908 p.

230. Banks J.A. Multiethnic education:Theory and practice. Boston:Allyn and Bacon,1994.136 p

231. Bender D. E. Intercultural competence as a competitive advantage. În: HSMIAI, revista *Marketing Review*, Gabler Verlag, 1996

232. Booth W.C. The Compagny we keep. An Ethics of Fiction.University of California, 1988

233. Brady L. Collaborative learning in action. Frenchs Forest, Sydney: Pearson, 2006

234. Byram M. Culture and Language Learning in Higher Education. London: Multilingual Matters, 1991, 122p.

235. Cadorath J.& Harris S. Unplanned classroom language and Teachers Training. *ELT Journal*, 1998, 52/3

236. Carter R., Nash W. Seeing through language. Oxford: Blackwell, 1990

237. Cubukcu F. Values education through literature in English classes. 5th World Conference Educational Sciences – WCES, 2013, In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 116 (2014) 265-269.

238. Chumakov Al. Human Values: The Key to Solving Global Problems.

239. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, 1965. 22 p.

240. Deborah D., Kathleen S. Crossing Borders: Multicultural Literature in the Classroom. În: *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, V. 15, Winter 1995. Boise State University

241. De Landsheere G., Petrovsky A. R. Capturing teachers' knowledge: Performance assessment. În: *Rev. Educational Researcher*, 1994, 23(5), p. 11–18

242. Dewey J. Theory of Valuation. International Encyclopedia of Unified, 1939

243. Dijk Van T.A. Some Aspects of Text Grammars. A study in Theoretical Linguistics and Poetics, The Hague-Paris, 1972

244. Documents on Social, Moral and Spiritual Values in Education, National Council for Educational Research and Training (NCERT), New Delhi, 1979

245. Dong Yu Ren. Bridging the Cultural Gap by Teaching Multicultural Literature, *EducationalForum*, Summer, 2005, 14 p.

246. Dong J. Minority education in the People's Republic of China. In D. Coulby, J. Gundara&C.Jones (Eds.). *The world yearbook of education 1997: Intercultural Education* (pp.162-168),London: Kogan Page, 1997
247. Freire P. *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Boulder, Colo: Westview Press, 1998
248. Ghandi M. *Young India; Collected Works of Mahatma Gandhi Vol.3 (PDF)*, 22 October,1925
249. Goodman K.S. Reading, a Psycholinguistic Guessing game. In: Harry singer & Robert B. Ruddell (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1970
250. Goldenson R. M. *The Encyclopedia of Human Behavior*. New York, Doubleday & Company, Inc., 1988. 396p.
251. Goleman D. Emotional Intelligence: Issies in Paradigm Building. In: *The Emotionally Intelligent Workplace*. Great Britain: Bloomsbury press, 2001
252. Guzetta R. Acquisition and Transfer of Empathy by the Parent of Early Adolescents through structured Learning Training. In: *Journal of Counseling Psychology*, 1976, Vol. 23, nr. 5, p. 449-454
253. Hatt F. The reading process. A framework for analysis in the basis of bio-epistemology. In: *Poetics today*, 1, 1983
254. Hauptmeier H., Wiehoff R. Empirical research in the basis of bio-epistemology. In: *Poetics today*, 1, 1983
255. Hoffman M. Developmental synthesis of affect and cognition and its implication for altruistic motivation. In: *Rev. Developmental Psychology*, 1975, nr. 11, p. 607-622
256. Hofstede G. *Culture's Consequences, International Differences*. In: *Work - Related Values*. London, Sage Publications, Beverly Hills, 1980. 475 p.
257. Hogan R. Moral conduct and moral character: A psychological perspective. *Psychological Bulletin*, 79, 4, 217-232, 1973
258. IRA/NCTE. *Standards for the English Language Arts, 2002–2007*
259. Kohlberg L. *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10-16*. Unpublished PhD thesis, University of Chicago, 1958
260. Kohls R.L. *Developing Intercultural Awareness: A cross-cultural training handbook*, Nicholas Brealey Publishing; 2nd Edition edition, May 1, 1994. 158 p.
261. Lewis B. The roots of muslim rage (*Les racines de la colère musulmane*). *The Atlantic Monthly*, Boston, septembre 1990
262. Lewis C.I. *An Analysis of Knowledge and Valuation*. La Salle, IL: Open, 1946
263. Marin M. Interaction pupil-literary production in the context of literary and artistic education. *Journal Plus Education*, Vol. X , 2013, No. 1
264. Maslow A. A Theory of Human Motivation. In: *Psychological Review*, 1943, nr. 50, p.370-396
265. Maslow A. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York, 1971
266. Morris Ch. *Varieties of Human Value*. Chicago: University of, 1956
267. Mora P., Welch J., *The Expanding Canon: Teaching Multicultural Literature in High*

School, Session 1: Reader Response, Impact on teaching literature, Annenberg, 2005

268. Newmann F. M. Can depth replace coverage in the high school curriculum? Phi Delta Kappan, 1988, p. 345–348

269. Pâslaru VI., Șchiopu C. The methodology of the literary-artistic education: definition and structure. În: *Journal of educational&psychology*, Vol.V (LXVII), N°.1/2015, pag.30-38

270. Pâslaru VI. Identity and Tolerance. În: Educating Tolerance in Multien cultural Societies: Roundtable Discussion Materials, Chișinău, October 3-7, 2001 / Institute for Public Policy Moldova, East East Program of the Open Society Institute – Budapest, Chișinău: Arc,2002, p. 79-92

271. Pepper S. C. The Sources of Value. Berkeley: University of 7, 1958

272. Perry R. B. General Theory of Value: Its Meaning and Basic, 1926

273. Perkins M. R. Minimum competency testing: What? Why? Why not? Educational Measurement: Issues and Practice, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Center on Evaluation, Development and Research, 1982, nr. 1(4), 5–9, 26

274. Popham W. J., Selecting objectives and generating test items for objectives-based tests. În: C.W.Harris, M.C.Alkin et W.J.Popham (dirs.), Problems in criterion-reference measurement, Center for the Study of Evaluation Monograph series in evaluation. Los Angeles: University of California, Center for Study of Evaluation, 1974, nr. 3

275. Rokeach M. Understanding Human Values. New York, Free Press, 1979. 547p.

276. Scheler M. Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values: A New Attempt toward the Foundation of an Ethical Personalism. Trans Manfred S. Frings and Roger L.Funk. Evanston, IL: Northwestern University Press. Original German publication, 1913-1916. Distinguishes five basic feeling values: physical, useful, vital, mental, and religious,1973

277. Seetharam A. R. Concept and objectives of value education, Online Clipping, October, 2011, <http://kasi-sa.blogspot.md/2011/10/>

278. Schmidt P.R., Pailliotet A.W. Exploring values through literature, multimedia and literacy events, 2008

279. Zhu Y. Using a knowledge-based approach to develop student intercultural competence in industry. În: Business communication quarterly, Association for Business Communication, Ryerson University, Canada, 2001, nr. 64 (3), p. 102-109

În limba germană:

280. Dilthey W. Die Entstehung der Hermeneutik, 1900

281. Grosse E. U. Text und Kommunikation, Stuttgart, 1976

În limba italiană:

282. Beaugrande R.A. de, Dressler W.U. Introduzione alla linguistica testuale. Bologna, 1984

În limba spaniolă:

283. Frondizi R. Que Son Los Valores? México, Fondo De Cultura Económica, 1986

Texte on line:

284. Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior – CNCIS (S.E.Zaharia (cord.), Gh. Barbu, Gh. Bârlea ș.a. În: <http://www.acpart.ro/docis>

285. Cervera R. A la recherche d'une didactique littéraire. În: Synergies Chine n° 4 - 2009 pp. 45-52:<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine4/cervera.pdf>; vizitat: iulie 2015

286. Dufays J.-L. Les lectures littéraires: évolution et enjeux d'un concept. În: *Tréma*, 19.2002:<http://trema.revues.org/1579>; mis en ligne le 01 octobre 2002; vizitat la 26 iulie 2015
287. <http://www.enotes.com/lit/discuss/what-value-literature-particular-piece-litera-65933>
288. Estelle R. (Exploatarea pedagogică a textului literar și lectura literară). In : FLS:un echilibru fragil. În: http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf
289. Études littéraires, «Éthique et littérature». Université de Laval, Volume 31, numéro 3, été 1999. În: <http://id.erudit.org/iderudit/501244ar>; vizitată: iulie 2015
290. Kiranjeet K.B. Language Acquisition Through Literature Promotes Creativity and Thinking Skill. În: www.the-criterion.com The Criterion: An International Journal in English ISSN 0976-8165 Vol. II. Issue. II 1June 2011
291. Lavelle L. (1955), *Traité des valeurs, Le système des différentes valeurs*, T.2 (posthume), Paris, PUF. Legallois Dominique / Poudat Céline (2008), «Comment parler des livres que l'on a lus ? Discours et axiologie des avis des internautes», *Semen*, 26 [En ligne], mis en ligne le 18 mars 2009. URL: <http://semen.revues.org/document8444.html>; vizitat la 6.04.2010

DECLARAȚIA PRIVIND RESPONSABILITATEA ASUMATĂ

Subsemnata Nina Puțuntean declar pe proprie răspundere că materialele prezentate în teza de doctor se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele, în conformitate cu legislația în vigoare.

19 septembrie 2018

Nina Puțuntean

CV-UL AUTOAREI