

DIALOGURI



DE VORBĂ CU...

„Profesorul, profesoara de literatură sînt mai mult decît profesori. Sînt vrăjitori! Buni sau răi. Fac să iradieze cărțile sau pur și simplu le îngroapă pentru totdeauna”

Interviu cu **Simona Popescu**

Sînteți unul dintre autorii care, odată cu schimbările intervenite în canonul didactic, ați intrat în manuale. Poezii sau fragmente din Exuviiile dvs. apar în cel puțin două manuale de la edituri diferite. Într-un interviu cu șapte ani în urmă spuneți: „Ca scriitor, vă spun sincer, nu cred că e cea mai bună treabă să te trezești într-un manual. Dacă trebuie să fii studiat de elevi, mai devreme sau mai tîrziu vei deveni antipatic”. Cam același lucru, din cîte îmi amintesc, îl spune și Mircea Cărtărescu. Dar, pe de altă parte, cred că manualele anilor '70 au avut un rol important în a-i face cunoscuți pe Nichita Stănescu sau pe Marin Sorescu. Știu destui tineri, m-am numărat și eu printre ei, care se simțeau reprezentați de Stănescu sau de Constanța Buzea sau de A. Blandiana.



Tot așa cum, mai tîrziu, ca profesoară, am avut, pe rînd, generații întregi pasionate de N. Stănescu, apoi de Mircea Dinescu, apoi de I. Mureșan. Vă mai deranjează și azi, după șapte ani de la respectivul interviu, atenția de care vă bucurați în ochii autorilor de manuale? Vă întreb aceasta pentru că mărturișiți deseori că în literatura dvs. aveți în vedere oamenii tineri. Oare nu ar trebui să vă asumați chiar riscul „mustăților și coarnelor” de pe fotografia din manual ca să puteți transmite elevilor că scriitorii nu există numai cînd sînt morți? Spun asta, pentru că este un lucru verificat că pentru elevii din clasele de gimnaziu literatura noastră s-a încheiat cu Alecsandri, cu Gârleanu sau cu Eminescu, iar pentru cei din liceu ajunge pînă la Stănescu sau Preda – și de aici întrebările lor (nu vorbesc de vîrfuri): astăzi nu se mai scrie? (Monica Onojescu)

Dar eu le sînt recunoscătoare autorilor de manuale, profesori, profesoare de elită, unii predînd la licee prestigioase, alții chiar la Facultatea de Litere! În primul rînd, pentru că au avut încredere în puterea textelor mele de a-i atrage pe cititorii tineri (manualul de clasa a IX-a a fost inițial conceput ca să stîrnească pofta de lectură). Apoi, le sînt recunoscătoare pentru că, prin fragmentele alese, au făcut ca unele dintre cărțile mele să ajungă la cine trebuie: la profesorii aceia care sînt, înainte de toate, niște oameni interesați și la elevii lor. Selectarea noastră, a „autorilor în viață”, a fost și o formă de eroism (da, da!) într-o perioadă de enorm conformism – și politic! Apariția manualelor alternative a fost însoțită de o campanie (inclusiv în Parlament!) împotriva autorilor și a unor scriitori, ca și cum aceștia ar fi fost niște infractori. N-aveau ei, scriitorii, altă vină în afara celei de a fi scris niște cărți, pe care cineva (profesori, critici literari) le-au ales ca fiind valoroase și demne să ajungă sub privirile unor elevi. Unii dintre ei mai aveau și vina de a fi cam tineri (35 de ani), în condițiile în care, pe vremea comunismului, intraseră în manual autori care aveau sub 30 de ani (nu comentez cu ce fel de texte). A fost o perioadă tare penibilă, rușinoasă. Aproape că mi-a părut rău că m-am făcut scriitor, că sînt scriitor român. Domnul Nicolae Manolescu, care girase unul dintre manuale, m-a apărut atunci de un val de „indignați” (unii manipulați, asmuțiți) spunînd că, din cîte știe el, Simona Popescu „merge bine” la elevi, pur și simplu! Revenind la întrebare, continui să cred și acum că, dacă ești în manual, mai devreme sau mai tîrziu se satură lumea, profesori și elevi, de tine. E o fatalitate! Bine măcar că nu sînt pe lista celor „obligatorii”, despre care trebuie să tocești pentru vreun examen, eventual unul de care depinde viitorul tău. Zilele trecute am dat însă, din întîmplare, pe Internet, de un anunț disperat al unei liceence care căuta referate legate de REM-ul lui Cărtărescu și de *Exuvii*. Implora să fie ajutată. Mi-a părut rău de ea. Dacă aveam timp, îi făceam eu un referat, să-l dea profesoarei și să scape. Nu sînt

deloc sigură că ar fi luat notă maximă. Altfel, ca elevă în anii '80, mie nu mi-au prea plăcut scriitorii din manualul acela „unic”, cu tentă „patriotică”, „educativă”. Citeam pe sub bancă cu totul altceva. Îmi plăceau, în schimb, ceilalți, „absenți”, sau, din cei „prezenți”, alte texte. Din câte știu, eu sînt în manuale cu niște lucruri care mă reprezintă (un fragment dintr-un poem mai lung, *Juventus*, și un altul din *Exuvii*), așa că, dacă nu plac cuiva, e limpede că nu sîntem pe aceeași lungime de undă.

Revenind la ultima întrebare, sigur că se scrie astăzi, cum nu? Ar fi păcat ca, terminînd un liceu, elevii să rămîna cu impresia că literatura noastră se sfîrșește în anii '60 sau chiar '80. E păcat să fie ținuți sau să se țină departe de contemporanii lor din domeniul literaturii, de vreme ce sînt convinsă că știu care sînt contemporanii lor în materie de muzici, filme, *fashion*, cultură urbană. E penibil, cred eu, să rămîi, ca *teenager*, un bătrînicios cultural, să ascuți muzici *underground*, dar să te limitezi la „*mainstream*”-ul literar de manual sau să te oprești undeva la contemporanii părinților sau chiar ai bunicilor tăi. E bine să ajungi și la ai tăi! Mi se pare un dezgustător oximoron să ascuți Placebo (zic și eu un nume) și să-ți placă cel mai mult din literatura română... mă abțin să dau nume (dar mă mai uit pe forumuri, legate de cărți, pe Internet și-mi pare rău, uneori, cînd văd atîta suficiență la tineri așa *cool*, altfel...).

La simpozion au existat cîteva lucrări care au avut ca punct de plecare textele dvs., fie cele cuprinse în manuale, fie altele. Poate doriți să ne răspundeți cum ați reacționat față de lectura propusă de colegii noștri?

Am fost impresionată să dau de atîția profesori, profesoare care prețuiesc ceea ce scriu. A fost cu atît mai impresionant cu cît, cum vă spuneam, cînd s-au pus în circulație manualele alternative, am fost uluită descoperind cealaltă față a profesorimii române, retrogradă și paseistă. Ceea ce m-a șocat atunci a fost violența lor, reaua-credință, orbirea cu care au susținut compromiterea unor scriitori despre care nu știau nimic. Poate că erau și speriați, unii dintre ei mergeau inercial pe niște meschine comentarii literare. Manualele au fost un test pentru profesorii români. Unii, reformatorii, au răsuflat ușurați, au primit schimbarea, „alternativa” cu mult entuziasm. Am cunoscut, de altfel, înainte de apariția „alternativelor”, profesori care le vorbeau elevilor lor despre scriitorii pe care îi făceau și eu la Universitate. Am fost absolut încîntată să dau de foștii lor elevi, studenții la Facultatea de Litere, care se remarcău imediat. Alții, conservatorii, s-au adaptat mai încet ori au preferat manualul cel mai apropiat ca formulă de manualul ceaușist. Dau la Facultate și de foștii lor elevi. Acum, după ani de zile, am avut norocul să-i întîlnesc pe profesorii reformatori, oameni creativi și plini de entuziasm. Unii dintre ei propuseseră elevilor lor și texte de-ale mele, chiar unele care nu sînt în manual, de pildă un eseu despre „formarea personalității” (cu titlul *Scoici, fluturi, pești, un fel de Odradek*), foarte potrivit, cred, unor oameni tineri care-și pun probleme identitare. Am văzut și niște desene de-ale lor pornind de aici, cu Odradek în mijloc (singurul personaj kafkian feeric, copilăros, pe care ei îl văzuseră ca pe un extraterestru).

Să vă întreb în alt fel: cum ați dori să fie citite cărțile dvs. de către elevi?

În fel și chip! De plăcere. Pe sărite. Recitate (poate tot pe sărite!) Să fie răsfoite pe iarbă, la mare, pe nisip, de cineva care să simtă nevoia să facă semne cu creionul pe margine (de aprobare sau contrariate), ronțîind bomboane cu alune sau mere, cum făceam eu cînd citeam cărțile care-mi plăceau – scriu despre asta, pe larg, în *Exuvii*.

Credeți că un profesor poate media o astfel de lectură?

Profesorul, profesoara de literatură sînt mai mult decît profesori (sau așa cred eu că ar trebui să fie). Nu „oferă” doar informație, nu au ce „explica”, nu au ce face cu testele-„grilă”. Sînt vrăjitorii Buni sau răi. Fac să iradieze cărțile sau pur și simplu le îngroapă pentru totdeauna.

*Mai e nevoie de poeți în „vremuri de restriște”? Trăim în „vremuri de restriște”? Sau poate nu mai e nevoie de poeți, ci numai de poezie? Sau poate poezia astăzi este altceva decît sîntem noi obișnuiți să credem că știm? Din acest punct de vedere, cartea dvs., *Lucrări în verde*, ce este? Poezie? Altfel de poezie? Poveste cu personaje? Esau? Studiu cu trimeri la subsol? Manifest?*

Nu trăim în vremuri de restriște, dar de poeți e nevoie oricînd – fie ele, vremurile, de restriște, de tranziție, de consumism sau cum doriți să le numim! Pentru că mulți dintre ei sînt niște excelenți maeștri de libertate, pentru că au alt mod de a percepe ce e în jurul lor, au dezvoltat un alt tip de atenție și un alt fel de a vorbi despre oameni și despre raportul lor cu lumea în care trăiesc. Au și o altă „sintaxă”! Și, uneori, sînt foarte copilăroși, așa ca Odradek (sau ca Oblio)! Poezia este ceva ce aprinde mintea și inima, deopotrivă, și pentru asta cineva ca mine are nevoie de poezie. Limbajul ei se tot schimbă, se schimbă și realitatea despre care vorbește, se schimbă și mentalitățile, oamenii, dorințele, fantasmalele lor. Ce nu se schimbă cînd totul se schimbă? Dorința noastră de a gîndi și a înțelege pe cont propriu, de a iubi și a fi

iubit, de a avea încredere în viață, de a crede (în adevăr, bine și frumos – da, da! – indiferent ce forme iau ele în timp), nevoia de emoție, jocul minții, entuziasmul, dorința de a trăi ca și cum am fi nemuritori. Despre toate astea și multe altele vorbește poezia dintotdeauna. E și o formă a inteligenței neconvenționale, poezia. Nu sistem poetic, nu doar limbaj, nu tropi și „eu liric”!

Acum ar urma o lungă discuție despre ce înțeleg eu prin poezia asta de care cineva ca mine are nevoie. Am făcut-o pe larg în *Lucrări în verde*, despre care mă întrebați ce fel de carte e. Printre speciile poetice: un ornitorinc, o struțocămilă, un pangolin, căluț de mare (specia peștească în care tatăl naște puil) E o carte de poezie! Poate „altfel de poezie” decât aceea care intră în definițiile convenționale. E și o punere în scenă a poeziei de toate felurile, a „poeziei pe care o știm” și a „poeziei-altfel”. Are și un nivel „eseistic”, la subsol, dispersat însă într-o stilistică destul de complexă, de la „budaidelenisme” la mici teorii versificate. Într-un top al cărților pe 2006, cineva propunea *Lucrările în verde* la secțiunea de critică literară, numindu-le „critificiune” („critificiune” am subintitulat eu însămi un volum al meu despre Gellu Naum). E și un fel de introducere în poezie pentru un cititor tânăr și avid, e scrisă și cu gândul la cei care vor să se apuce să scrie, la cei (inteligenți) care nu mai citesc poezie, la profii faini de literatură care trebuie să se fi izbit în viața lor de aceleași lucruri ca și Profy, unul dintre personajele *Lucrărilor*. E și un fel de manifest, e și satiră. Am vrut să fie, într-un fel, și o carte despre lumea noastră, despre contemporaneitatea noastră. Visul meu e să scriu cîndva ceva precum *De rerum natura* a lui Lucrețiu. *Lucrările* sînt, pînă una-alta, un fel de *De rerum natura* a mea. Dar mai ales e o confesiune (legată nu doar de poezie).

Chiar dacă învățăm la școală că autorul, după ce a încredințat textul tiparului, nu mai are nici un drept asupra destinului lui, sînt indiscretă și vă întreb, cum ați dori să vă fie citită cartea?

Să fie citită așa cum citești proza! Cu gândul la personajul central (multiplicat în vocile care se aud în notele de la subsol, în „*underground*”, purtînd nume diferite, de la Sy și Profy la Pepe Osecu). Cu gândul la ceea ce gîndește și simte el (ea, ele!) și la „narațiunea” din jurul lui (ei, lor!). Să fie citită așa cum citești proza, adică „relaxat”, fără gestul inertial de „transpunere” (în ipostaza, adesea jenantă, de liric cititor). Să se și distreze cititorul și, așa, distrîndu-se, să se prindă și de seriozitatea (să nu zic chiar gravitatea!) ei. Să asculte muzicile la care trimit. Textele la care fac aluzie. Filmele. Să o citească și ca pe un hipertext, ca pe un blog în care aduc, pentru prieteni virtuali, o grămadă de lucruri despre mine și despre ei (pentru că „despremineașfivrutsăscriudespretine”). Trebuie doar să dai *click* (în minte să dai *click*!).

Mă adresez de data asta, nu scriitoarei Simona Popescu, ci profesoarei care ține la Facultatea de Litere din București un curs despre poezie: cum credeți că ar trebui să fie citită/abordată (?) poezia în școală ca să însemne într-adevăr ceva pentru elevi?

Să explic de ce am pus această întrebare. La sfîrșitul lui 2005 am făcut un număr al revistei despre poezie. Fîind noi o revistă de didactică, ne-a interesat (oricît de prost sună cuvîntul) cum predăm, eventual, cum am preda poezia. Am adunat greu materialele, mulți dintre noi au recunoscut că nu sînt neapărat cititori de poezie, că nu le prea place să predea poezia și că, mai ales, au impresia că nu o fac destul de bine. Dar, vrînd-nevrînd, am adunat materiale interesante: copiii – spun profesorii – citesc poezie bine cînd sînt mici, în ultimele clase de licen, cu puține excepții, se îndepărtează de ea. De vină este supraîncărcarea programei și, mai ales, sistemul de examene care cere o abordare poststructuralistă a poeziei, care determină, mai mult decît în cazul prozei, introducerea unui algoritm de analiză ce lipsește textul de orice emoție. Dacă încearcă să facă altcumva, au probleme cu direcțiunea, cu părinții și chiar cu elevii, „pentru că nu așa li se cere pentru examene”.

Am întrebat și elevii (destul de mulți și din destul de multe părți). Ei sînt mai tranșanți: nu le place poezia pentru că li se predă, ar dori să citească poezii, nu să tot discute ce a vrut să spună „eu liric”, în orele în care se face poezia ar trebui să se întîmple ceva: să se recite, să se cînte etc.

Mai bine le ies profesorilor activitățile extrașcolare axate pe poezie. În două cercuri de lectură s-a citit un an numai poezie și a mers bine, chiar dacă într-unul elevii erau de la un grup școlar. La Arad, în februarie, a avut loc la un liceu mare o nouă ediție a unui Festival al poeziei, de data aceasta, muzică și poezie. Și eu îmi amintesc cu plăcere de Zina poeziei, o duminică în care elevi și profesori țineau discursuri „pro” poezie în parcul școlii, ne întîlneam apoi în „saloanele poeziei”, în care „postmoderniștii” refăceau în grup experimentul de la Tescani, avangardiștii experimentau rețetele dadaiste, în salonul cu „Renașterea” se citeau în română și engleză sonetele lui Shakespeare. În pauze se scriau poezii ocazionale sau se făceau tot felul de concursuri de scriere de poezii după reguli fixe. Nu știu dacă s-a întîmplat a fost o pledoarie pentru poezie (mă întreb, pentru ce fel de poezie?), însă, în mod cert, toți s-au simțit foarte bine, au citit, au desenat, au cîntat.

Nu mai am cursuri doar despre poezie. Din fericire. Zic așa pentru că eu nu pot să vorbesc despre poeți care nu îmi plac (în schimb, pot să vorbesc despre prozatori care nu îmi plac în mod deosebit). Pur și simplu. Dacă n-aș vorbi despre unii care sînt importanți, dar nu-mi plac, m-aș simți

tare vinovată. Vorbesc despre ei făcând un colaj din ceea ce spun alții. Despre poeții care îmi plac, adică la care admir ideologia (prin „ideologie” a se înțelege un întreg câmp creativ – idei, limbaj, filozofie personală, nu doar artistică, o „direcție”), am viziunea mea personală, într-un fel îi reinventez. Chiar dacă pornesc, inevitabil, de la câteva poezii, le vorbesc studenților mei întotdeauna despre un proiect total, despre un ansamblu, despre o „ideologie”, despre obsesiile profunde ale unui autor. Tot timpul am în minte, ca șurpatemă a fiecărui curs, de ce este X contemporanul nostru, indiferent de epoca în care a trăit. Îmi place să fiu în răspăr cu ceea ce știu ei din manual, o iau din altă parte, nu merg pe căile bătute, am oroare de clișee, pun pasiune în ce spun, fiecare curs e o pledoarie pentru un autor (sau mai mulți). Mă feresc să pierd vremea cu genul acela de informație pe care ei o pot obține din cărți sau de pe Internet. Leg autorii între ei, încerc să fac din „predarea” literaturii o poveste cu personaje interesante, vii. Nu le cer la examen studenților mei să reproducă ceea ce au auzit de la mine. Încerc să le reamintesc tot timpul că nu avem de-a face cu „materiale didactice”, ci cu oameni care ar putea fi, pe rând, „*mon semblable, mon frère*”. Mă gândesc mereu la ceea ce spunea Sf. Augustin în *Confesiunile* lui, vorbind despre „antipatia școlarului pentru literatura clasică grecească” de pe vremea lui (vedeți, de fapt, lucrurile nu se schimbă așa tare!) și despre „o curiozitate liberă”, preferabilă unei „constrângerii plină de amenințări”. Stîrnirea unei „curiozități libere” e tot ce mă interesează să obțin în urma cursurilor mele.

Cred că înțelirile neconvenționale legate de poezie sînt întotdeauna binevenite. Dar mai cred că și „predatul” poate fi o artă, nu doar o „prestație de servicii” în vederea bac-ului, a examenelor.

Spuneți că elevii din clasele mai mici citesc poezie și apoi se îndepărtează de ea. Păi, ce poezie pot citi niște școlari? Poezie pentru copii! Poezia adevărată nu poate fi citită decît de liceeni, de cei din clasele terminale, de studenți și, mai ales, după ce termini cu toate școlile. Cei care se îndepărtează, cum spuneți, de „disciplina” numită literatură – și mai ales de partea ei lirică – o fac și pentru că poezia (așa cum le este „predată”) nu le transmite un mesaj contemporan cu ei. Sînt convinsă de asta. Dacă profesorii ar intra puțin în lumea *teenager*-ilor, în infosfera lor internetistică, de pildă, dacă ar asculta măcar de curiozitate muzica pe care o ascultă un june deștept, dacă ar mai citi din cînd în cînd și versurile cîntecelor pe care ei le ascultă, ar înțelege multe și, poate, și cum să facă să ajungă și literatura la inima unor adolescenți din secolul XXI. Asta ar fi o cale. Dar sînt atîtea altele.

Vă rog acum să faceți un prognostic: autorii români vor scrie în anii următori cărți bune pentru copii și tineri? Ce credeți că îi împiedică pe scriitori să se adreseze acestui public?

Din nou, voi încerca să mă explic: asociația a propus tema simpozionului din 2006 pornind de la cel puțin două considerente. Pe de o parte, am dorit să punem în discuție conceptul de literatură pentru tineri, pe care majoritatea îl acceptă cu greu. Întrebarea noastră era: există o literatură care să se adreseze preponderent unui grup care ar cuprinde vârsta între 11-12 și – să zicem – 16-17 ani, deci să se adreseze copilului care traversează repede și de multe ori simultan perioada pubertății și adolescenței, cu problemele ei specifice (nu ne referim la grupul nu foarte numeros al celor care pot să citească foarte devreme și cu folos orice carte)? Nu doresc să mă refer nici la Exuvii sau la Zbor în bătaia săgeții, recomandate de un profesor cît de cît informat mai ales ca un fel de modele formative (din curiozitate, atunci cînd ați scris Exuvii, v-ați gândit să vă adresați acestui grup?). Cî la cărți pe care le citește tînărul obișnuit, pentru că i le-a recomandat prietenul. Pe de altă parte, dacă acceptăm că, alături de literatura pentru copii, există o literatură pentru tineri (sper să nu vulgarizăm chiar de tot, dar nu-mi vine în minte alt exemplu, așa cum există cărțile din colecția „Chic” pentru „femeile active”) ce fel de valori promovează? Iar pentru că școala este o instituție care face educație, am încercat să vedem cum arată literatura contemporană pentru copii și tineri și am constatat că, de fapt, nici bună, nici rea, ea aproape nu există.

Aveți dreptate, literatura română scrisă special pentru copiii sau pentru liceenii de azi aproape că nu există. Sînt cîteva excepții. Îmi vine în minte o carte, scrisă acum cîteva ani de un grup de tineri care s-au cunoscut pe Internet, *Graffiti Files* – o carte adevărată, frumoasă și mai ales plauzibilă din punctul de vedere al cuiva foarte tînăr. Ar fi păcat să rămînă în minte doar cu *La Medeleni*.

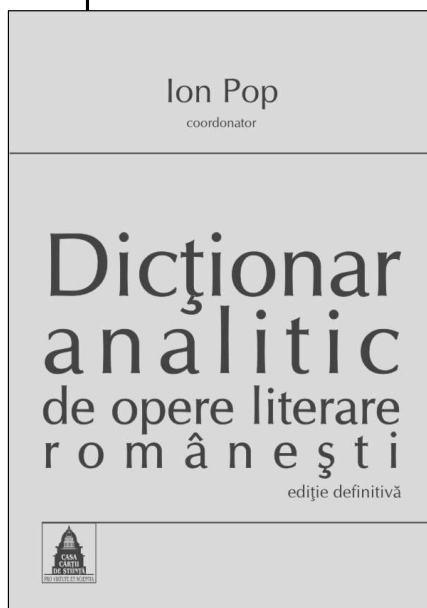
Pentru că m-ați întrebat, am să vă mărturisesc că atunci cînd am scris *Exuvii* nu m-am gândit la niciun fel de cititor. Cu gîndul numai la cititori (și în minte cu o grămadă de poeți) am scris, în schimb, *Lucrările în verde*. *Exuvii* e o carte scrisă cu tăcere multă. *Lucrări în verde* e poli-fonică, dezvoltată pe diferite voci (*live* și mixate!), și mai e și zgomotul de fond din subsol, mai sînt și muzicile la care se face trimitere din cînd în cînd. Tare mi-ar plăcea ca ele, una cu tăcerea și „autismul” ei, cealaltă cu „zgomotul” și „extrovertismul” ei, să ajungă sub ochii cititorilor tineri. Știți, uneori, în mulțimea de pe stradă sau de pe la vreun spectacol (de teatru, muzică sau dans), văd niște figuri interesante, după care întorc capul. Cîteodată simt nevoia să le fac o fotografie (nu o fac decît în minte, fotografia) și-mi zic: „Creatura asta (băiat sau fată) aș vrea să fie cititorul meu!” De fapt, sînt oameni de toate vîrstele!

Dicționar analitic de opere literare româneșticoordonator **Ion Pop**; 1154 pagini, 2 volume, format A4

Editura Casa Cărții de Știință, 2006

www.casacartii.ro

100



Ion Pop

coordonator

Dicționar analitic de opere literare românești

ediție definitivă



Comerțului, Lionel Decebal Koșca, Octavian Șchiau, Călin Teuțișan, Mihaela Ursa, Ion Vartic, Vasile Voia etc.) e de bun augur, căci e vorba de cititori exemplari, de nume de prim rang ale criticii și istoriei literare românești sau de tineri expresivi și probi. Metodele se întretaie, lecturile sunt diverse, maniera de abordare a textului individualizată și, nu de puține ori, întemeiată pe studii de-o viață asupra unui anume segment al literaturii române.

Autorii și coordonatorul nu și-au propus înălțarea unui monument greoi și implacabil, ci o **lucrare vie**, pe măsura orei istorice și deschisă completărilor și remanierilor. Cum spune și Ion Pop în *Cuvântul înainte*: „Prin definiție, o cercetare ca aceasta trebuie să rămână o operă deschisă, un șantier reluat periodic, pentru renovări de perspective și noi construcții. Cu informații și îmbogățiri ori nuanțări ale grilelor de lectură, ea va fi în stare – sperăm – să ofere publicului interesat imagini mereu expresive și în mișcare ale fenomenului creator național, fără să zguduie și să zdruncine, totuși, temelile solide ale unui edificiu spiritual construit vreme de secole și nici încrederea în valorile sale perene.”

Ajuns la un capăt provizoriu, căci pledând anume pentru deschidere, dar și pentru ne-lenea în provizoratul tuturor întreprinderilor omenești, *Dicționarul analitic* a fost adus la zi, completat și revizuit și e gata acum să apară într-o nouă, elegantă ediție. Așteptat de sute de cititori, el va adăuga încă o împlinire blazonului de Cetate culturală al Clujului. (I.P.)

Veritabilă bibliotecă într-o carte, *Dicționarul analitic de opere literare românești* comentează, la curent cu bibliografia de ultimă oră și cu cele mai noi instrumente critice, operele reprezentative ale literaturii române de la începuturi și până în imediata contemporaneitate. Dincolo de valoarea sa de lucrare de referință conținând date importante privind evoluția literaturii noastre, dicționarul este și un model de lectură și valorificare a moștenirii culturale, înscriindu-se printre cele mai remarcabile și mai solide lucrări ale ultimelor decenii și alăturându-se marilor opere lexicografice/istoriografice care situează Clujul în fruntea întreprinderilor de acest fel realizate în România (să pomenim aici doar *Clujeni ai Secolului 20*, *Dicționar Echinoc A-Z. Perspectivă analitică*, *Dicționar esențial al scriitorilor români*, *Dicționarul scriitorilor români*, *Panorama criticii literare românești*, *Dicționar de poeți. Clujul contemporan*, *Istoria literaturii maghiare din România*, *Dicționarul cronologic al romanului românesc*, *Dicționarul personajelor din teatrul lui Lucian Blaga* etc. etc.)

Încă de la început, autorii – cercetători clujeni de competență cunoscută și recunoscută, profesori ai Literelor clujene – își propuneau să ofere „un amplu repertoriu de opere reprezentative, ilustrând evoluția poeziei, prozei și dramaturgiei, de la origini până în actualitatea imediată.” Conceput în mai multe volume (patru, în final, apărute la Casa Cărții de Știință, editură clujeană), lucrarea conturează o *bibliotecă esențială a literaturii române*. Dicționarul lucrează selectiv, cu o exigență ghidată în principal de criteriul valorii

operele semnificative ca reper istorico-literar. *Analitic* fiind, dicționarul nu aștează, ci adaugă datelor de istorie literară (geneză, variante, ediții etc.) și o analiză complexă și avizată, atent la mesajul operei, la situarea sa în opera întreagă a literaturii române și în spațiul larg al literelor universale. Comentariul se bazează pe o selecție de opere reprezentative și adaugă referințe critice, fiecare volum având și un indice de referințe. Libertatea metodologică și stilistică acordată autorilor articolelor din dicționar este deosebit de apreciată. Membrii comisiilor de redacție sunt: Leon Baconsky, Ștefan Borbély, Ioana Bot, Nicolae Bot, Corin Braga, Oana Curticăpeanu, Sergiu Pavel Dan, Vasile Fanache, Ovidiu Mircean, Gheorghe Perian, Ioana Em. Petrescu, Liviu Petrescu, Horea Poenar, Ion Pop,

ARGUMENTAREA / TEXTUL ARGUMENTATIV LA EXAMENELE NAȚIONALE

„**Argument**, s.n. raționament, dovadă adusă în sprijinul unei afirmații.

A argumenta, vb. I, tranzitiv, a susține, a dovedi, a întări, a demonstra ceva cu argumente.

Argumentare, s.f., acțiunea de a argumenta și rezultatul ei; totalitatea argumentelor aduse în sprijinul unei afirmații; argumentație.

Arguție, s.f. (livresc), argumentare sofisticată bazată pe fapte ne semnificative sau nesigure; subtilitate exagerată în argumentare.

Sinonime, (cel puțin didactice) pentru demersul argumentării:

a afirma, a alătura, a alcătui, a alege, a acredita (ideea, problema, valoarea), a influența (opinia cuiva), a adopta (convingerea, atitudinea), a afirma, a analiza, a anula, a apela la (argumente), a aprofunda, a arăta, a argumenta, a asocia, a se baza (pe argumente), a căuta, a cenzura, a cita, a clarifica, a combate, a comenta, a delibera, a demarva, a determina, a diseca, a distinge, a documenta, a demonstra, a edifica, a evidenția, a examina, a exemplifica, a explica, a exersa, a exprima, a ezita, a gândi, a grada, a grupa, a identifica, a impune (atenției un punct de vedere), a înfirma, a influența, a împliți, a încadra, a înscrie, a judeca, a nega, a observa, a oscila, a pleda, a redacta, a redobândi, a schimba, a soate (în evidență, în prim-plan, în lumină), a serie, a susține...

Aceste verbe și altele asemenea apar în preambulul exercițiilor pe care le supunem atenției elevilor atât în manuale, cât și în volumele de exerciții scrise de diferiți autori, dar apar și în caietele și ghidurile care însoțesc, mai mult sau mai puțin oficial, manualele, principalul mijloc de acces la text și la exercițiu al elevului. Unele dintre aceste verbe se regăsesc și în cerințele exercițiilor cuprinse în subiectele de examene, atât la final de ciclu gimnazial, cât și la bacalaureat.” Rodica Ciurușchin)

Cuvintele de mai sus ar putea servi ca un preambul al anchetei numărului ale cărei prime patru întrebări au fost:

1. În ce măsură considerați că cerințele ce vizează textul argumentativ pentru examenele orale și scrise sunt în acord cu capacitățile/competențele prevăzute în programele de gimnaziu și de liceu?
2. Vi se pare corectă proporția dintre textul argumentativ și celelalte tipuri de texte (explicative, descriptive etc.) prezente în sarcinile pentru examenele din anul acesta?
3. Care este opinia dvs. despre modul în care sunt formulate sarcinile în cazul textului argumentativ?
4. Ce credeți despre modul în care sunt oferite „indicațiile” orientative?

Unele răspunsuri au fost punctuale, altele mai extinse, adevărate exerciții polemice de stil. De cele mai multe ori, s-a răspuns la toate întrebările, în câteva situații, numai la ultimele două. În anumite cazuri am primit prelucrarea întrebărilor la nivelul catedrelor sau al cercurilor metodice. Cu toate că ne-am adresat cu insistență autorilor de subiecte și de manuale preparatoare, al căror punct de vedere ni se părea foarte important (pe parcurs am aflat că gradul lor de independență a fost destul de limitat), nu am primit decât două răspunsuri.

Rodica-Magdalena Baci, Școala nr. 18 Sf. Dumitru, Craiova

1. Ca în fiecare an, modul de organizare și desfășurare a examenelor naționale, conținutul și structura subiectelor ridică o mulțime de întrebări și antrenează isteria colectivă – elevi, profesori, părinți, opinie publică mai mult sau mai puțin avizată. Am auzit voci care, pe tonalități diferite, aruncau anatema asupra SNEE, gândindu-se la bieții copii care, în loc de 10 specii literare prevăzute în programa de examen (la clasa a VIII-a), trebuie să învețe acum 100 de comentarii. Comentarii??? Parcă asta se evita...

Mi-am dat seama că, de fapt, nimic nu s-a schimbat! Cel puțin, nu în opinia celor cărora li se adresează. A început un adevărat maraton de parcurgere la ore/la meditații a variantelor de subiecte, iar materia de la clasă a fost de-a dreptul suspendată.

E absolut normal ca elevul să-și poată exprima și argumenta opinia în legătură cu o idee. Textul argumentativ este foarte util, în sensul formării unor deprinderi și abilități. Ce se întâmplă, de fapt, în realitate? Copiii memorează argumentările oferite „de-a gata” în diferite cărți chiar de către autorii variantelor. Ca profesor, te lovești la clasă de refuzul categoric ale elevilor de a participa la jocul de-a

argumentarea sau de a crea, în stil propriu, o argumentare adecvată. Argumentele (sic!) oferite de ei te lasă fără nici o replică: „dacă autorii variantelor așa scriu, așa trebuie!” și nu-ți mai rămâne decât posibilitatea acceptării.

2. Așa cum adesea se întâmplă la români, nimic nu este dus până la capăt. Bun! Se „implementează” textul argumentativ. Ce facem cu el? Îl confundăm cu cel demonstrativ, astfel încât elevul să fie total debusolat, să nu mai priceapă nimic. El știe că argumentarea aparține genului la gen/specie (modelul de subiect de până acum) e subiectul III – la gimnaziu – și nu o recunoaște când apare la Partea a II-a într-o formulare de tipul „Scrie o compunere de 10-15 rânduri, în care să-ți exprimi opinia despre mesajul transmis”. Are aceeași problemă și la Partea I când i se cere să susțină apartenența la gen/specie printr-un argument/printr-o motivare distinctă.”

3.4. Elevul nu citește în afara programei obligatorii – și nici pe aceea nu o parcurge integral! Cum ar putea, deci, să-și exprime opinia despre un text care nu îi spune aproape nimic? Dacă s-ar găsi, totuși, vreunul care, cu argumente potrivite, să desființeze textul dat, având, totuși un stil adecvat cerinței... Cum ar fi notat? Probabil că ar primi cele 2 puncte pentru structura adecvată și alte 2 pentru exprimare corectă, ortografie și punctuație!!!

Ce li se cere sunt false exerciții de argumentare, apropiate de sofistică, iar artificialitatea lor este evidentă. Mai pertinente par să fie textele argumentative de la probele pentru limbile străine, unde elevul simte cu adevărat că-și spune punctul de vedere, pe care și-l argumentează vehement. Altfel spus, iar ne-au luat-o înainte engleza și franceza, care sunt mai dinamice și mai deschise realității decât prăfuita disciplină „limba și literatura română”.

Ciurușchin Rodica, Școala cu clasele I-VIII nr. 7 Sfânta Maria, Timișoara

1. Elevii trebuie să știe că argumentarea înseamnă, în primul rând, cunoaștere, documentare științifică, faptică și exprimare corectă. Acest tip de exercițiu se învață și elevii îl practică de învățare, doar în



exercițiu special de învățare, doar în clasa a VII-a. Nu e mai puțin adevărat că elevii utilizează elemente ale argumentării pe tot parcursul gimnaziului. Dacă se ține seama de acest fapt, la gimnaziu sunt suficiente propuneri de realizare a textelor argumentative, dar sunt prea multe propuneri pentru scriere de texte explicative și descriptive.

2. Sarcinile de lucru nu sunt unitare, diferă formularea, diferă tipul de exerciții propuse și de aici punctajul acordat, lucru care sugerează o anumită lipsă de coerență a colectivului de propunatori. De aici derivă și faptul că exercițiile propuse nu conturează același grad de dificultate pentru toate testele. De asemenea, în unele teste

producerea de text nonliterar (cerere, scrisoare, telegramă, invitație) este diferit evaluată, cu 10 sau cu 18 puncte, deși cerința este aceeași în ambele situații.

3.4. Lipsa de unitate a cerințelor face ca și indicațiile oferite să difere. Unele sunt chiar un miniplan de alcătuire a răspunsului, iar altele au un grad de generalitate care le face aproape inutile. Ar fi de dorit ca aceste „indicații” să fie mai amănunțite, mai clare pentru a-i ajuta și pe elevii cu dificultăți de învățare, elevi diagnosticați (sau nu, din varii motive) cu cerințe educaționale speciale sau, pur și simplu, elevi pentru care studiul limbii române pune probleme și ei nu pot atinge performanțe ce s-ar putea materializa într-un punctaj ce le-ar asigura promovabilitatea. Asemenea elevi beneficiază de-a lungul anilor de studiu de o atenție deosebită din partea școlii (de exemplu,

curriculum adaptat, profesor de sprijin), dar acest lucru dispare în totalitate la examen. Nu mă refer aici la handicapurile fizice, pentru care elevul are dreptul la un asistent.

Mai clare și mai amănunțite sunt „indicațiile” în cărțile ce s-au născut pe lângă subiectele propuse. Răspunsurile care sunt așteptate ca răspuns la partea a II-a și a III-a în cartea scoasă de colectivul de profesori care au elaborat subiectele sunt de departe mult prea pretențioase, prea amănunțite și elaborate pentru posibilitățile unor copii obișnuiți, pentru care limba română și talentul literar nu sunt puncte forte. Unii elevi au apucat să cumpere asemenea cărți, deci mediul școlar cunoaște care sunt așteptările propunătorilor. Acest lucru generează stres pentru că nu pot fi memorate răspunsurile. Cei mai mulți dintre elevi nu pot scrie argumentări, compuneri descriptive... așa cum sunt cele ce se constituie în modele. Existența acestor răspunsuri „de-a gata” induce ideea că ar trebui memorate; în acest caz, desigur, nu mai poate fi vorba de originalitate și sarcini la prima vedere.

Luminița Corneanu, Facultatea de Litere, Craiova

1.2.3.4. Așa cum sunt formulate subiectele, ele sunt în acord cu programa, iar ponderea mare a textului argumentativ mi se pare absolut pertinentă. Nu asta trebuie să-i învățăm pe elevi? Anume, cum să-și susțină opiniile, cum să îmbrace în cuvinte o demonstrație, o inferență logică? Și nu asta este dificultatea lor majoră la examenul de bacalaureat, la proba orală? Doar că în noile condiții, mă tem că această adevărată este total irelevantă și că evaluatorii de la examene vor avea de citit lucrări identice, seturi-seturi, în funcție de profesorul pe care l-au avut elevii la clasă.

Ana Corcea, Colegiul Economic F.S. Nitti, Timișoara

1. Itemii ce vizează textul argumentativ la examenul de bacalaureat (oral și scris) sunt parțial corelați cu competențele prevăzute în programa de liceu. Față de anul trecut, unele subiecte (proba scrisă) sunt mai dificile („academice”), parcă destinate olimpiadei școlare, nu unor elevi absolvenți de licee cu specialități diferite și cu nivel mediu de cunoștințe.

2. Constat o disproporție dintre textul argumentativ și celelalte tipuri de texte (explicative, descriptive) cerute la examenul din acest an școlar (2006/2007), atât în ceea ce privește dificultatea itemilor, cât și în punctajul propus pentru evaluare.

3. Unele citate din critica literară date ca texte-suport pentru eseul argumentativ scris, mai mult încurcă pe elevi decât să-i lumineze, fiind ininteligibile scoase din context.

4. Ajută în schimb „indicațiile” date pentru planul eseului. Dar subiectul al III-lea este evaluat doar cu 30 de puncte față de subiectul I, evaluat cu 40 de puncte. Mi se pare injust. Înțeleg intenția propunătorilor (subiectul I cuprinde texte la „prima vedere”), dar nu se justifică din moment ce aceste texte sunt publicate pe site-ul Ministerului Educației și Cercetării. Ba, mai mult, și rezolvate în diferite „manuale” pregătitoare pentru examene. Totuși, eseul argumentativ este mai complex (ca volum și grad de dificultate a înțelegerii operelor literare). Aș propune 40 de puncte pentru eseu. Cum textele „la prima vedere” sunt, de regulă, poezii, îi vom învăța pe elevi că literatura română are doar poeți.

Clara Dan, Colegiul Național Sylvania, Zalău

1. Consider că cerințele care vizează textul argumentativ au în vedere doar un tip de text argumentativ – cu argumente pro/contra.

2. Observ că la nivelul programelor de evaluare pentru examenul de capacitate și pentru cel de bacalaureat, nu există mari diferențe între subiectele de anul trecut și cele propuse pentru anul acesta.

3. Cred că proporția dintre subiectele care cer producerea de text argumentativ și celelalte tipuri de texte este echilibrată și în concordanță cu recomandările programei.

4. Sarcinile sunt formulate *prea restrictiv*, în condițiile în care elevul are de descifrat și sensul unui enunț, de cele mai multe ori foarte pretențios. Apoi, indicațiile n-ar trebui oferite sub forma unor rezolvări, deoarece disciplina nu acceptă rezolvări *complete* și astfel de modele devin restrictive sau chiar inhibitoare pentru elevul candidat.

Georgiana Epureanu, Colegiul Tehnic Napoca, Cluj

1.2.3.4. *Improvizație cu eseuri nestructurate și neargumentate*

Din moment ce au stârnit în rândul profesorilor, elevilor și gazetarilor atâtea ecouri cele 100 de variante pentru limba română, publicate pe site-ul ministerului, înseamnă că avem motive să ne bucurăm. În sistemul nostru de învățământ „se mișcă” ceva, se reformează (sau deformează) continuu, important e că... lucrurile merg înainte. Nu știu dacă are vreun sens să ne mai întrebăm dacă direcția către care se îndreaptă sistemul este sau nu bună. Într-un anume fel, dacă nu ne-am pune atâtea întrebări, am intra în tonul general al acceptării nonsensurilor de orice natură. Așadar, vorba lui Caragiale, tot înapoi și iar înapoi, niciodată înainte!

Mărturisesc faptul că am încercat pe cât posibil să răspund punctual la întrebările anchetei, dar am descoperit savoarea textului neargumentat și, mai ales, nestructurat... Jocul liber al gândirii poate provoca uneori panică tocmai prin faptul că argumentele de sprijin sunt uneori atât de spontane, încât devin invizibile. Asta pentru a nu



părăsi terenul de joc deja marcat de situație. Am supus analizei cele 100 de variante propuse și am notat câteva observații „libere” și argumentate(?) în legătură cu starea de fapt creată.

Prin urmare, orientarea Ministerului înspre eseu argumentativ și textul argumentativ este cât se poate de pozitivă. Acest lucru oferă elevului absolvent o diversificare a competențelor de comunicare și de înțelegere a specificității textului literar. În acest sens, subiectul de tip II cuprinde o mare varietate tematică, prilej cu care tânărul se confruntă, la nivelul comunicării și al cunoașterii, cu diverse ipostaze în care viața îl implică. Este admirabil modul în care sunt alese temele, precum și citatele care dau startul argumentării. Acest tip de text reprezintă adevăratul eseu nestructurat, și, dacă vreți neapărat, și argumentat!

Cu mult mai controversată este situația subiectului III. Surprizele vin din direcții neașteptate. Autorii variantelor au plusat mult pe conceperea subiectului în spirit argumentativ. Dar rezultatele ne duc cu gândul, în cele mai multe cazuri, la acele nefericite improvizații, fericite totuși prin libertatea pe care o lasă imaginării fiecăruia. Se poate spune că este moda argumentației, dar modelele lipsesc cu desăvârșire! Ca în majoritatea momentelor, la noi moda este cu mult mai importantă decât altceva. Suferința cea mai mare a sistemului este imposibilitatea construirii unei linii echilibrate, pe care structura să se așeze logic și firesc. Cel mai deranjant lucru în această secțiune (subiectul III) îl reprezintă confuzia terminologică omniprezentă. Nu este clar ce reprezintă eseu argumentativ, eseu liber, eseu structurat sau eseu nestructurat. O posibilă explicație (nu scuzabilă însă) ar fi viteza de lucru și, deci, imposibilitatea stabilirii unei coerențe terminologice și de fond a subiectelor pe argumentare.

Ceea ce sare în ochi la prima vedere este clișeizarea formulărilor în cazul eseului așa-zis argumentativ. S-ar fi impus introducerea unor structuri dilematice, care să provoace spiritul argumentativ. Însuși modul de formulare a cerințelor de la subiectul III demonstrează că la noi nu prea există dileme... Din păcate, majoritatea formulărilor merg pe simple demonstrații ale citatului-suport. În detrimentul unor structuri clare, se preferă aceste citate care, prin factura exprimării, inhibă. Neînțelegându-le, absolventul va avea două reacții: fie nu va ști ce să scrie și va încerca tangențial să pornească de la citat (dar nu va mai ajunge înapoi la el), fie va scrie tot ce îi trece prin

cap, prefăcându-se că nu le vede (din grabă, bineînțeles). Există și câteva situații în care citatul este mai puțin reprezentativ pentru cerințele fixate (vă invit să le descoperiți singuri).

O altă observație în legătură cu subiectul III este că unii autori sau unele texte sunt abordate excesiv, iar alți autori, respectiv texte, sunt de-a dreptul ignorați (ca să nu spunem persecutați). Aici aș aminti doar două nume care se regăsesc în proporție foarte mică: Lucian Blaga și Tudor Arghezi. Alteori, se simte tendința de a epata. De exemplu: pornind de la citatul lui Eugen Lovinescu despre originalitatea creatoare, i se cere elevului să scrie un eseu argumentativ despre trăsăturile modernismului poetic românesc, inclusiv cu exemple din Lucian Blaga, Tudor Arghezi și Ion Barbu. Și toate aceste lucruri în numai două, trei pagini!

Este greșit procedeul indicațiilor ambigue din cadrul subiectului III. Concluzia la care ajungem, dacă aplicăm o logică în diferențierea tipurilor de eseuri, este că aproximativ 75% dintre eseuri sunt eseuri nestructurate (adică libere, domnilor!) Puține sunt eseurile care oferă repere de sprijin, prin care elevul este ghidat în selectarea conținutului lucrării. În majoritatea situațiilor, cerința de a scrie eseu nestructurat (inclusiv argumentativ!) este însoțită de câteva indicații standard, care vizează probleme de redactare și de organizare a discursului... argumentativ! de genul: ipoteză/argumente/concluzie. Elevii trebuie să scrie un eseu argumentativ, alteori un eseu în care să argumenteze, iar în alte situații, eseuri în care să motiveze apartenența la...

Poate că starea de fapt nu ar fi fost receptată așa de critic dacă aceste propuneri ar fi fost făcute la modul general, nefiind publicate pe site variantele. Lăsarea lor la vederea tuturor (care a fost ținta reală?) presupunea, în acord cu mentalitatea românului, apariția cu viteze cosmice și a rezolvărilor acestora. Dacă este bine sau rău, asta rămâne undeva în relativitatea cu care ne-am obișnuit unii (nu și împăcat!) Dar, dacă luăm în calcul efectele de lungă durată, atunci credem că s-ar putea găsi o soluție profitabilă pentru toată lumea: variantele să fie în număr de 1000, iar anii de liceu să presupună rezolvarea periodică a acestora. Programele nu ar mai suferi atâtea schimbări, învățământul nu ar mai fi obligatoriu, iar profesorii toți ar fi de nota 10! Dați-mi voie să cuprind tot în acest răspuns și opinia mea despre tipărirea unor manuale cu soluții de rezolvare. Între aceste două chestiuni există un cerc vicios.

În loc de concluzie, aș dori să avertizez profesorii, elevii și pe toți cei implicați în examenul de bacalaureat din 2007, că în vara asta se „poartă” la bacalaureat argumentarea! Proporțiile vorbesc: 50% dintre subiectele de tip II sunt pe argumentare, 75% dintre eseuri, declarate sau nu, sunt argumentative. Totul e să găsiți cât mai urgent și argumentele. Vezi titlul.

Mioara Fătu, Școala Areta Teodorescu, Grivița, jud. Ialomița

1.2.3.4. Candidatul la examenele naționale de capacitate sau de bacalaureat trebuie să dovedească printre altele și competența comunicațională activată de susținerea și de argumentarea ideilor fie citite și auzite, fie a propriilor idei.

Pentru formarea capacității de argumentare, putem propune elevilor încă din clasa a V-a activități de genul:

- prezentați argumente în favoarea afirmației pe care o susțineți (se pot trece de exemplu, câteva afirmații pe tablă: „telefonul ne este necesar/nu ne este necesar în lumea în care trăim”...);
- argumentați de ce v-a plăcut/nu v-a plăcut o carte citită/un film;
- argumentați că este util/nu este util să ne uităm zilnic la TV;
- analiza unei debateri/reclame/articol de ziar;
- realizarea unui eseu pe o temă dată;
- identificarea organizatorilor textuali într-o reclamă care evidențiază etapele argumentării etc.

Poate în acest mod elevii nu vor mai reproduce argumentări memorate și vor fi capabili să opereze cu noțiunile teoretice.

Monica Halaszi, I.J. Bistrița-Năsăud

1. Eu cred că cerințele ce vizează textul argumentativ pentru examenele orale și scrise sunt în acord cu capacitățile/competențele prevăzute în programe. Aceasta vorbind în general. Dar dacă vine vorba de cum sunt formulate cerințele, mai ales la subiectele pentru bacalaureat... asta e alta căciulă, cum ar spune un personaj.

2. Mi se pare că textul argumentativ predomină. Tare mi-e teamă că am căzut în extrema cealaltă. Argumentare doar de dragul argumentării.

3. Subiectele pentru Bac m-au îngrozit. De la formulare, la modul obsesiv în care apare cuvântul *argumentativ*. Mi se pare anormal să redactezi un *esen argumentativ* în care să *preziți*. Termenii nu sunt compatibili și acest lucru a fost observat chiar și de elevii din clasa a XII-a cărora le predau. Nelămurirea lor e justificată: cum să convingi pe cineva (că doar acesta e scopul argumentării) prezentând (adică expunând) trăsăturile nuvelei? Oare a argumenta nu implică tehnici specifice? Conectori lingvistici? Prezentarea nu are de-a face însă cu toate acestea... Subiectele de tip II sunt și ele... bine intenționate, dar... Sunt curioasă ce poate conține un text argumentativ despre poezie pornind de la afirmația lui Goga, cea de la varianta 1.

4. Indicațiile... Există niște pseudoindicații, pseudo fiindcă ele nu oferă de fapt indicații, ci reamintesc, celor ce poate nu știu, structura textului argumentativ, necesitatea de a da de regulă patru argumente și de a folosi conectorii specifici. Apoi se confundă argumentarea cu demonstrarea.

Irina Hăilă, Colegiul Național Mihai Eminescu, Botoșani

1. Cerințele care vizează textul argumentativ pentru examenele orale sunt în acord cu competențele prevăzute în programa pentru liceu. În ceea ce privește examenul scris de bacalaureat, teoretic, textul argumentativ de la subiectul al II-lea este în acord cu programa școlară. Am spus teoretic, pentru că este vorba despre o situație ideală. În realitate, competențele de argumentare scrisă se dezvoltă foarte puțin pe parcursul celor patru ani de liceu – poate e o perspectivă prea pesimistă, dar așa cred). Dacă raportăm totul la situații ideale, e ușor de spus că, atâta timp cât se dezvoltă în școală abilitatea de argumentare orală, se dezvoltă în aceeași măsură abilitatea de



argumentare în scris a unor opinii. În realitate, abilitatea de argumentare orală este mult mai ușor de dezvoltat și de corectat, pentru că majoritatea situațiilor de comunicare din cadrul orelor de limba română se realizează oral. În privința argumentării în scris, situația se modifică, pentru că se lucrează puțin în clasă (câteva ore – 2, 3 maximum) și temele pentru acasă se pot copia ușor din diverse surse. Din păcate, nu putem „pierde vremea” (am spus-o în sens ironic) cu argumentarea, când

avem atât de multă materie serioasă de predat (și dacă ținem cont că la clasa a XI-a, la profil real, avem doar 3 ore pe săptămână, rămâne de socotit câte ore pot fi alocate elaborării în clasă a textelor de tip argumentativ).

În ceea ce privește clasele gimnaziale, situația e și mai delicată. În programă sunt prevăzute noțiuni despre textul argumentativ (chiar dacă acesta nu este numit explicit așa), se vizează formarea de competențe în exprimarea opiniei proprii în legătură cu anumite subiecte, dar, din nou, aceste noțiuni nu sunt incluse într-o structură coerentă, sunt cumva separate de materia care se predă la aceeași unitate de învățare.

Oricum, subiectele de anul acesta sunt mult diferite în raport cu acelea de anul trecut, mai ales la gimnaziu. Pentru liceu, situația este asemănătoare cu aceea de anul trecut.

2. Textul argumentativ are o pondere covârșitoare în raport cu alte tipuri de texte (explicative, descriptive).

3. Părerile mele sunt că sarcinile de lucru formulate în legătură cu textul argumentativ tind să se uniformizeze. La toate enunțurile se aplică cerințele generale ale textului de tip argumentativ, fără să se țină cont de diferențele în ceea ce privește conținutul enunțului de la care se pleacă. De exemplu, între subiectele de bacalaureat sunt incluse mai multe citate referitoare la școală și la rolul școlii în formarea personalității individului. Formularea unor cerințe generale, vizând respectarea structurilor textului argumentativ, conduce la realizarea unui singur răspuns la toate cerințele și, probabil, la memorarea acestuia.

4. „Indicațiile” care urmează să orienteze lucrarea sunt formulate la nivel general. Nu cred că sunt deosebit de utile. Oricum, elevii interesați de notare puteau afla foarte ușor cum sunt apreciate eseurile – numărul de puncte pentru conținut și numărul de puncte pentru redactare. La eseurile de tip argumentativ de la partea a III-a de la bacalaureat nu se oferă nici o indicație de rezolvare, considerându-se, probabil, că se lasă în acest mod libertatea exprimării opiniei candidatului. Întrebarea care s-ar putea pune este cum se poate împăca exprimarea opiniei subiective cu o cerință de tipul: „Scrie un eseu argumentativ de 2-3 pagini, în care să prezinți trăsături ale romanului obiectiv având în vedere un roman ce aparține lui George Călinescu...” Adică, eseu structurat (pentru că elevii știu anumite caracteristici ale romanului obiectiv) și exprimarea opiniei subiective, totul condimentat cu un citat din Gheorghe Glodeanu, de la care ar trebui să plece argumentarea... Subiect de altfel generos în privința provocării intelectuale, dar mă întreb dacă se respectă cerința nivelului mediu de dificultate.

Florin Ioniță, Colegiul Național Iulia Hasdeu, București

1.2.3.4. Am zăbovit (ca de obicei) mult cu răspunsul, mai ales pentru că preambulul scrisorii m-a nedumerit. Domnul M. V. este unul dintre autorii mei preferați, iar *Dilema* o citesc ca Evanghelia, totdeauna. Dar tableta în cauză nu era în *cesiune*, căci ridică problema textului la prima vedere în subiectele de examen și nu a celui argumentativ. În plus, plasarea sa în fruntea scrisorii-invitație trimise de dumneavoastră mă pune într-o postură îngrată: orice aș scrie, voi fi perceput ca fiind nu numai pentru sau contra părerii exprimate acolo, ci și a redactorului care a lăsat destul de clar să se înțeleagă ce părere are despre problema pusă în discuție. Iar a fi pentru sau contra a devenit de-a dreptul periculos în ultima vreme. Apoi, în calitate de „jucător”, mi-e greu să fac aprecieri absolut obiective despre joc, despre arbitri, despre public, calitatea transmisiei... (*Ultimele două întrebări ies din limitele stricte ale temei, însă ele veneau în continuarea unor articole din „Observator cultural” și a unei dezbateri publicate în „altitudini” în două numere din toamna lui 2006, încercări, de altfel, eșuate, ale ANPRO și ale altor asociații, de a iniția o discuție serioasă cu implicarea tuturor factorilor interesați în problema evaluărilor naționale. M. O.*)

Voi risca totuși, precizând de la început faptul că în programele de examen (eu o voi avea în vedere numai pe cea de bacalaureat) scrie doar că aplicațiile pot face pe *texte literare studiate sau la prima vedere*. Faptul că anul acesta, din motive extra-evaluare, textele literare **nu mai sunt la prima vedere**, ține strict de Metodologia de examen aprobată de MEdC, care nu a avut în vedere exclusiv disciplina limba și literatura română, ci toate disciplinele.

Trebuie să precizez de la început că s-a produs o schimbare, și încă majoră, în ceea ce privește conținutul subiectelor prin accentul, pus într-o măsură mult mai mare decât în anii anteriori, pe competențele de argumentare. Și aceasta tocmai pentru a compensa posibilele efecte nedorite (hai să le spunem pe șleau! tocitul, memorarea) produse de publicarea cu multe luni înainte a variantelor. De aceea, la subiectul al II-lea, prin chiar punctajul alocat (75% dintr-un total de 20 de puncte, față de 10 câte erau în anii trecuți), s-a dorit să se atragă atenția asupra accentului care trebuie pus pe *conținutul și structura argumentării* (formularea ipotezei/a opiniei; enunțarea și dezvoltarea convingătoare a argumentelor; concluzia) și pe *construcția discursului de tip argumentativ* (structurarea ideilor în scris, utilizarea mijloacelor lingvistice adecvate acestuia). Aceeași țință a vizat și introducerea pentru prima dată a escului (liber) de tip argumentativ în cadrul subiectului al III-lea. Care, tot pentru a stimula o minimă diversitate și originalitate în conținut, pretinde și raportarea la o opinie critică. Mai mult, au fost avute în vedere și alte opinii decât cele ale specialiștilor „canonici”, încât este pentru prima dată când într-un examen național apar în formularea subiectelor nume precum Paul Zarifopol, Mircea Scarlat, Ioana Pârvulescu, Todorov, Llosa, Lucáks, Wellek, Warren etc. Că pentru toate există ac de cojoc (din partea candidaților, desigur!), asta-i altceva. *Românii e deștepți*, zicea parcă personajul unui roman studiat de cei mai mulți dintre ei. Și o vor dovedi cu siguranță și de data asta.

Cât privește întrebarea dumneavoastră, referitoare la măsura în care cerințele ce vizează textul argumentativ respectă competențele prevăzute în programele de liceu, nu știu ce să vă (mai) răspund: programele de examen, în uz de șase ani, au fost concepute în strictă conformitate cu programele școlare, încât formularea itemilor este și ea conformă atât cu programele școlare, cât și cu cele de examen. Să nu uităm că actuala generație încheie un ciclu curricular, astfel încât formularea subiectelor nu trebuie judecată după ceea ce se învață *acum* în școală – și mă refer aici la clasele IX-XI.

În privința proporției dintre ponderea textelor argumentative și a celor explicative, descriptive etc., cred că aici problema nu se poate pune în termeni statistici, ceva gen *cât la sută din...*, cu atât mai mult cu cât nici programele nu oferă astfel de indicații. Acestea prevăd competențe și enumeră tipurile de texte ce trebuie produse pentru a se exersa/evalua aceste competențe: rezumat, analiză, sinteză, paralelă, eseu structurat și nestructurat, plus câteva texte funcționale (curriculum vitae, proces-verbal, cerere, diverse tipuri de scrisori). Toate acestea se regăsesc în cele o sută de variante, dar în formulări menite să stimuleze cât de cât și creativitatea și să evalueze astfel și abilitățile de analiză și de argumentare, utilizarea limbii literare, corectitudinea redactării. Dar, o argumentare poate să conțină și explicații, și descrieri, după cum o descriere poate pretinde și explicații. Eu, cel puțin, nu cred că este bine să tragem o linie de demarcație între toate aceste tipuri de texte și să calculăm procente, care, desigur, vor fi oricum subiective. În fond, și asta o verificăm continuu pe



propria piele, statistica poate demonstra orice.

Cât despre părerea cu privire la modul în care sunt formulate sarcinile de lucru în cazul textului argumentativ, ca și despre indicațiile care urmează să orienteze lucrarea, cred că veți fi de acord că nu este cazul să le discut. Aș fi însă extrem de interesat să aflu părerea colegilor, cu atât mai mult cu cât, deși pe site-ul SNEE au fost expediate sute de scrisori, ele se refereau de cele mai multe ori strict la ceea ce fusese tipărit, semnalând erori

(și câte au mai fost!), propunând reducerea numărului de variante, pentru că 30-40 s-ar mai putea învăța pe dinafară, dar 100...(!), urând echipei care a scris subiectele viață lungă și fericită (!) și încă multe altele de același tip. Dar sugestii și observații despre formularea sarcinilor de lucru și despre indicațiile care orientează lucrarea sau, și aceasta ar fi fost și mai interesant, un proiect, un model sau măcar niște minime sugestii privind o altă structură a subiectelor, așa ceva nici vorbă.

Luminița Medeșan, Colegiul Național George Coșbuc, Cluj

1. Competențele de argumentare ale elevilor sunt destul de reduse, având în vedere că profesorii înșiși fac argumentare după ureche. Multe manuale nici nu se ocupă de asta, consideră că formatul „comentariu” acoperă tot ce se poate spune despre un text. Cei care, totuși, se străduiesc să fie în spiritul programelor, confundă adeseori argumentarea cu demonstrația, cu expunerea.

De altfel, noi înșine am învățat câte ceva despre argumentare în ultimii 7-8 ani, de când au apărut programele de liceu care prevăd ca una dintre competențele generale și *argumentarea, în scris sau oral, a unei opinii asupra unui text literar sau nonliterar*. Nu cred că cineva, chiar dintre absolvenții promoțiilor de după anul 2000, să fi luat cunoștință despre eseu argumentativ în facultate. L-au întâlnit în timpul practicii pedagogice, cei care au avut norocul s-o facă, și apoi când au intrat în învățământ.

2. Argumentarea domină, cel puțin din punctul de vedere al enunțurilor formulate în subiectele publicate. Când spui „argumentare”, dai mai mare greutate celor afirmate. Cred că, la fel ca până acum, nu vom prea citi argumentări la examene, ci, probabil, demonstrații pigmentate cu ceva

conectori. Îmi vine în minte foarte reușita emisiune a lui Horia Roman Patapievici de pe TVR Cultural care se numește *Înapoi la argument*. E un titlu metaforic pentru niște dialoguri cu diferite personalități culturale, care nu sunt, însă, argumentații orale ale unor teze.

Trecând în revistă subiectele de bacalaureat, am observat, ca noi toți, faptul că și la subiectul al doilea și al treilea se cer argumentări, cu predilecție, ceea ce e cam mult. Nu ar fi trebuit cerute două argumentări la aceeași probă. Cele mai multe subiecte de tip II solicită poziții față de valori, pornind de la un citat (cu valoare de) aforism. Nu e rău, formulările sunt bune și indicațiile de asemenea și mai ales apelul la reflecție pe teme morale trebuie salutat. Dar la subiectul de tip III, lucrurile se schimbă. Ce să argumentezi despre conceptul de nuvelă psihologică? Dar despre aspecte ale fantasticului? Ce să argumentezi despre condiția femeii sau personajele dintr-un basm cult? Cum se argumentează construcția subiectului într-un text dramatic sau conceptul de nuvelă psihologică? Și tot așa, forme de manifestare ale dramaturgiei în teatrul modern, cum se argumentează?

Indicațiile nu lămuresc mai nimic, reamintesc structura textului argumentativ, necesitatea de a da *n* argumente..., exemple, de a folosi conectorii specifici. Cu alte cuvinte, candidatul trebuie să decidă singur ce să argumenteze: că intelectualul este un tip diferit de personaj față de altele, că nuvela psihologică diferă de alte tipuri de nuvelă, că personajele dintr-un basm cult... de fapt, demonștrăți.

Eugenia Pop, Colegiul Național Sylvania, Zalău

1. Pentru *textul argumentativ*, formulările, respectiv textele alese, ridică probleme, depășind capacitățile și competențele elevilor. Am senzația că au fost propuse nu pentru elevi, ci pentru *noi, profesorii*, ca să vedem cât de cultivați sunt propunătorii. (Ar vrea să spună: „vedeți câtă știință de carte avem noi?”)

2. Atâta vreme cât există discrepanțe între obiective generale, programă și manuale (plus atâtea și atâtea „broșuri”, „cărți”, „tratate academice” cu comentarii care de care mai „originale”!) e mult prea exagerat să pretindem (noi și alții) o *optimizare a relațiilor între gimnaziu și liceu*. Ar fi nespuse de frumos! M-am întrebat și mă întreb ce poate să scrie un elev de gimnaziu de nota 6-7 la o formulare ca: „Adevăratele poezii încep acolo unde se sfârșesc pe hârtie” (O. Goga)!!!

3. Formularea sarcinilor *la textul argumentativ*? (O glumă bună!) Renunț la orice dialog despre subiecte atâta vreme cât autorii acestora sunt „surzi și orbi” și, după cum s-a putut vedea, se grăbesc să arunce pe piață niște cărți (maculatură) cu rezolvarea lor. Nu e clar ce urmăresc?

Sunt altele întrebările mele, ca de exemplu:

- Care mai este *rostul și rolul profesorului de limba și literatura română*?
- Cât și ce trebuie să știe un elev absolvent de curs gimnazial; dar un absolvent de liceu?
- Elevul trebuie să interpreteze sau *să memoreze*?
- Cui folosesc „pastilele” acestea, care dau senzația de „săturat”, însă pentru scurtă vreme?
- Dacă au fost persoane care au „negociat” subiecte, *în ascuns* până acum, de acum înainte „negocierile” vor fi „*la tarabă*” și cu acordul tacit al MEEdC...

Gabriela Pop, Școala Avram Iancu, Dej

1. În ultimii ani am auzit tot mai des de argumentare, de eseu argumentativ. Încă din facultate ne loveam de cerințe de genul „argumentează-ți părerea, răspunsul”. Problema este, însă, că nu s-a insistat asupra argumentării și a modului în care se construiește o argumentare (discurs, folosirea organizatorilor textuali), fapt care a dus la confundarea argumentării cu o expunere în care se susțin anumite opinii, puncte de vedere. Competențele de argumentare ale elevilor sunt destul de reduse, din moment ce ei încercă, printr-un comentariu sau o expunere, să susțină anumite ipoteze, care rămân, însă, neargumentate. Lucrările elevilor urmăresc structura ipoteză-definiție-prezentarea operii/comentariu-concluzie, ceea ce nu înseamnă, desigur, argumentare.

2. În cerințele subiectelor publicate pentru Testarea Națională întâlnim toate cele tipurile de texte, însă argumentarea domină.

3. Cerințele privind argumentarea apartenenței la o specie literară, pe marginea unui text studiat sunt cam generale și neclare. Ce să argumentezi despre conceptul de basm popular? Cum se argumentează conceptul de basm popular?

4. În ceea ce privește indicațiile, acestea se opresc asupra a ceea ce trebuie să conțină lucrarea, dar nu asupra a ceea ce trebuie argumentat. Se urmărește structura pe care elevii o știu deja: ipoteză-definiție-prezentarea operii/a personajului-concluzie. Totuși, ce și cum am argumentat?

Dora Popovici, Colegiul Național Silvania, Zalău

1.2.3.4. Aș dori să mă refer întâi la subiectul de tip II, respectiv *la textul argumentativ*, care, pentru examenul de capacitate, cred că este mult peste posibilitățile și capacitățile elevului de 13-14 ani. Ar fi bine să ne mulțumim cu redactarea unor scrisori și cereri (la acest nivel). Pentru liceu, consider că formulările pentru punctul II nu sunt destul de explicite, putând crea derută în rândul candidaților. Multe dintre citatele propuse (din T. Vianu, N. Iorga, I. Slavici etc.) nu mi se par potrivite. Pot fi dezbătute mai degrabă la orele de dirigenție, etică, filosofie, psihologie și nu răspund programei de limba și literatura română.

Mă întreb atunci, cu îndreptățită durere, de ce mai studiem *atâta teorie literară*, atâția *autori „canonici”*, când elevului i se cer lucruri noi, care nu sunt cerute nici de programa acestui obiect de studiu și nici nu apar în manualele alternative?

Formularea cerințelor este identică: „Atenție! Rog să fiți atenți!” și se precizează elementele ce țin de textul argumentativ! (ipoteza, argumentele 1, 2 sau 3 și concluzia).

Subiectele de tipul I și III ar trebui să fie în *concordanță cu programa școlară* sau măcar alcătuite după manualele alternative. Ar fi bine și oportun să li se solicite ca suport creațiile scriitorilor canonici (care sunt numeroase și dificile, acestea fiind și cele studiate de elevi la clasă în cei patru ani de liceu). Or acum ne trezim cu subiecte tip I din care au ca suport creațiile unor scriitori importanți din literatura română, de exemplu: M. Sebastian, Ion Pillat, O. Goga și alții, care nu fac parte dintre scriitorii canonici, iar elevii nu le pot pătrunde subtilitățile de exprimare, date fiind și emoțiile inerente examenului. Consider că sunt încă numeroase creații ale scriitorilor canonici (Eminescu, Caragiale, Arghezi), care pot fi oferite ca texte la prima vedere, deoarece în cazul acestora elevul-candidat măcar le recunoaște stilul, apartenența la un curent literar.

Am impresia că se urmărește *decredibilizarea școlii și a profesorilor* care pot să le ofere elevilor explicații pertinente, *să-i învețe să studieze un text literar*, să știe să-și exprime clar, limpede părerile. Se urmărește prin astfel de subiecte să fie favorizați și căutați acei profesorii care le oferă soluții șablon sau alcătuesc „cărți miraculoase” cu titluri pompoase: „bacalaureat de nota 10”, „învățare rapidă” (în fond, simplă maculatură).



Beatrice Standavid, Liceul Pedagogic M. Eminescu, Tg. Mureș

1. În condițiile în care programele de liceu vizează doar tehnicile argumentative, lăsând la latitudinea fiecărui dascăl exemplificarea termenilor teoretici, nu cred că poate fi evaluat unitar textul argumentativ de la examene. Vom nota argumentări realizate de dascăli și memorate de elevi sau argumentări improvizate.

2. Nu mi se pare corectă atenția acordată textelor argumentative, atât timp cât în manualele de liceu „Structurile argumentative” se constituie doar în capitole izolate. Pe de altă parte, tehnicile argumentative pot fi însușite și exersate și la alte obiecte de studiu (istorie, consiliere și orientare).

3. Sarcinile de lucru supun textul argumentativ unui șablon în care ideea de originalitate dispare, iar urmărirea modului în care ideile sunt organizate într-un sistem coerent, susținut de argumente pertinente trece pe locul doi.

4. Orientarea exagerată a lucrării nu mai transpune elevul în situația de critic, interpret și creator al unui text pe baza operei literare, îngrădindu-i posibilitatea de a-și demonstra competențele lectorale.

Monica Turea, Liceul de Artă, Turnu-Severin

1. Dacă tot s-a pomenit de trecerea de la gimnaziu la liceu, de ce să nu pomenim și de trecerea de la ciclul primar la gimnaziu? Am preluat elevii în clasa a V-a total neobișnuiți să se orienteze în text, să-și expună coerent un punct de vedere. Cât despre gradarea de la gimnaziu la liceu... predarea limbii și literaturii române la clasa a IX-a, așa cum a fost gândită în ultimii ani, din punctul de vedere al manualelor și programei, eu o numesc *bucuria lecturii* pentru că, într-adevăr, elevii se pot bucura de text (fiind, în același timp, solicitați și să-l „gândească”) fără obsesia textului argumentativ... care revine în forță, începând cu clasa a X-a.)

„Să dovedească înțelegerea unui text literar sau nonliterar, pornind de la cerințe date” (extras din programa de clasa a VIII-a) – sub această „pălărie”, fiecare autor de manuale sau autor de subiecte de examen a găsit de cuvânt să adăpostească o sumă de cerințe, multe dintre ele neținând cont de particularitățile de comprehensiune ale vârstei vizate. Fapt absolut „fresc”, dacă ținem cont de faptul că elevului de liceu i se cere deja să aibă aptitudinile unui critic literar.

3. Sunt de acord cu modul de formulare al sarcinilor. Numai că mă tem că pentru „exprimarea unei opinii...” elevii vor memora opiniile altora.

Eva Szekely, Universitatea Petru Maior, Tg. Mureș

1.2.3.4. Cert e că, de la întrebări și căutarea de răspunsuri despre „a argumenta/a motiva” – care, mărturisesc deschis, este valoarea-acțiune ce ne dă cele mai multe bătăi de cap „didactice”! – e sigur că ajungi la o dezbatere pe teme precum: sunt/nu sunt corelate cerințele programelor școlare cu cele ale examenelor, pe de o parte, iar ale acestora cu ofertele de modele de susținere argumentată a unei opinii/judecăți de valoare, pe de altă parte? Sunt/nu sunt clare conceptele de „strategii argumentative”/„tehnici argumentative”? Dacă se întâlnesc, unde și cum se petrece asta într-o argumentație (de la argumentul simplu – cuplul categorial întrebare-răspuns – până la argumentația complexă – eseu liber vs. eseu structurat, dezbatere? Dar conceptele de „conectori logici” și/sau „lingvistico-semantici” se întâlnesc sau nu? Și, mai ales, ar trebui să ne lămurească cineva dacă există sau nu criterii clare de a diferenția aceste concepte de altele, care continuă să curgă în programe, precum „mărci ale evaluării subiective a vorbitorului/mijloace lingvistice adecvate” ș.a. Este posibil să se alcătuiască un inventar al verbelor evaluative (de opinie/de judecată/dicendi/...) cu rol important în motivare? Dacă da, care sunt acestea și cine – dacă nu autorii de manuale alternative – ar trebui să ne ofere modele progresive de argumentare: de la susținerea unei opinii la susținerea unei judecăți/a unei atitudini-valoare, până la scrierea unor argumente/contraargumente pe o temă dată în vederea pregătirii unei polemici, a unei debateri ori a altei situații de comunicare, necesitând fără doar și poate acceptarea punctului de vedere al celuilalt?

Problema care se pune, consider eu, este, până în prezent, una de intenție. Nu este suficientă simpla introducere în programe a acestor concepte ale teoriei argumentării pentru că sună bine/așa se cade/așa fac și alții/europeni ș.a. E salutară schimbarea de intenție a Consiliului Național de Evaluare, dar avem nevoie de modele, de la parte (concepte, tehnici, structuri, conectori logici ș.a.) până la înlănțuirea lor în întreg (eseu liber/eseu structurat/polemică/dezbatere ș.a.). Așa că cele două intenții, a Consiliului Național pentru Curriculum și a Consiliului Național de Evaluare, ar trebui să se pună de acord.

Cum? Aceasta este întrebarea!!! Ar fi fost de preferat să facă „meditații pentru construirea subiectelor de examene” sub forma consultării unor profesori de logică, pentru a clarifica unele concepte (strategii/tehnici de argumentare/raționament inductiv/raționament deductiv/raționament causal ș.a.).

O altă problemă importantă care trebuie discutată este lipsa de progresie în apropierea/recunoașterea conceptelor de logică și de teoria argumentării de la gimnaziu la liceu, distanță care este relativ ușor de observat și cu „ochiul liber” cum s-ar spune, dintr-o simplă punere față în față, într-un tabel contrastiv, a aspectelor ce țin numai de problema aceasta, a respectării principiului concentric și în spirală în privința evoluției argumentativului la cele două cicluri. Surpriza noastră a fost că în programele de gimnaziu până la clasa a VI-a nu se întâlnește această noțiune, „argumentare”, iar când apare la „Scrierea reflexivă (inspirată din experiența personală). Relatarea. Argumentarea unui punct de vedere personal”, este urmată de precizarea că toate! actele de vorbire marcate cu * ar fi chiar facultativ-opționale!! Identificarea sau *diferențierea* unui obiect de

altul ori a unei persoane de alta; susținerea unui schimb verbal într-o conversație de grup; *exprimarea gusturilor*, *expunerea unor opinii* despre ceva sau cineva, stabilirea unei *analogii*, a unei *comparații*, exprimarea unei impresii personale, solicitarea acordului sau a permisiunii cuiva; formularea unei propuneri, acceptarea ori refuzul unei propuneri; descrierea unui obiect sau a unei persoane (a unui loc); prezentarea unei acțiuni complexe.

Prin urmare, din punctul nostru de vedere, marea problemă a confuziei și a nonconcordanțelor în care ne găsim cu privire la argumentare este lipsa (aproape cu) desăvârșire a metaprincipiului modelării, esențial în privința competenței de argumentare, dincolo și mult mai mult decât: „în construcția argumentației vei preciza teza, argumentele și concluzia”. Prin urmare, consider că este necesar să fie umplut golul, distanța enormă între pretențiile de la liceu, mai ales că se debutează cu explozia de „cerințe” de la clasa a IX-a, după lipsa aproape cu desăvârșire a unor concepte și exemple de exerciții și tehnici de argumentare la gimnaziu. Soluția ar fi a unor propuneri de exerciții (de recunoaștere, subliniere, diferențiere a conceptelor argumentativului din programe) și apoi de exersare gradată a punerii în act a componentelor capacității de argumentare, după modele, pas cu pas și în „oglinzi paralele”: din conversația cotidiană/textul literar/critica literară/eseul liber/eseul structurat. Evident, prin colaborarea cu profesori de logică la acest capitol al manualelor alternative și/ sau al „manualelor preparatoare pentru examene”.

Profesorii care au înțeles programele școlare printr-o „lectură personalizată”, așa au făcut și mai fac sau cel puțin au încercat să facă, și nu numai dictându-le „argumentele” altora, ci motivându-i și implicându-i pe elevi în construcția contraargumentelor și a propriilor argumente în toate orele de Limba și literatura română.

Oricum, problema subiectelor de la testele naționale este mai degrabă a profesorilor și a părinților, decât a elevilor care n-au făcut decât să își urmeze modelele.

Marina Șerban, Liceul Teoretic Constantin Brâncoveanu, București

1. Este adevărat că programele pun accent pe argumentare; iarăși adevărat este că și subiectele publicate anul acesta ar trebui să activeze competența de argumentare. Cu condiția ca ea să fi fost „lucrată” până acum, în condițiile în care de atâția ani se știa că examenele naționale, prin subiectele propuse și alese, nu o valorifică, deși ea există în programe, fiind și o competență care nu se dobândește de pe o zi pe alta, care vizează, așa cum spun finalitățile învățământului general și obligatoriu, gândirea creativă, judecata critică. Majoritatea a preferat să lucreze pe tiparele vechi, programele fiind frumoase pe hârtie, dar ignorate cu mai multă sau mai puțină grație în practică. Și acum, brusc, în șase luni, copiilor li se cere să fie creativi, să gândească în manieră critică, chiar și pentru examenele naționale consacrate a fi reproductive. La cei de gimnaziu, lucrul pe textul la prima vedere era o sarcină exersată doar de cei mult prea temerari, de vreme ce exista argumentul suprem „nu s-a dat niciodată așa ceva, nici în cărțile de teste nu apare”. Sigur, noi suntem profesioniști și lucrăm după programă, însă presiunea părinților sau a copiilor nu a fost ușor de ignorat. Schimbarea aceasta de optică era cel puțin logică dacă nu îi „prindea” pe cei din anul acesta, cel puțin. Adică dacă se propunea o astfel de manieră de abordare pentru următoarea generație de absolvenți. Lucru greu de făcut în sistemul nostru de învățământ, unde se iau decizii peste noapte, nopți tulburi, de obicei, și se aplică după ureche și în pripă. Așadar, concordanță există, dar ideea publicării în avans a subiectelor nu are de-a face cu gândirea creativă și judecata critică. Dacă nu se vrea memorarea, mecanicizarea gândirii, ce rost are acest demers? Există o programă, ea ne dă reperele, de ce să limităm posibilele variante la cele 100, ce legătură are asta cu rezolvarea de probleme în contexte variate? Interogații retorice...

În concluzie, subiectele publicate acoperă competențele prevăzute în programă, ele pot fi o dovadă certă că nu doar un anume tip de cerințe pot fi abordate la examen, îndemnându-i pe elevi și profesori deopotrivă să le abordeze pe toate cu aceeași seriozitate. Însă doar dacă se publică un set de variante *orientative*, la început de an școlar și dacă examenele vor propune cu adevărat astfel de subiecte, pentru ca mitul unor variante standard, de nivel „căldicel” și absolut previzibile să nu mai existe. Și dacă schimbările se vor face nu din mers, ci cu bun-simț pentru efortul elevilor și al profesorilor, adică la început de ciclu sau cel puțin la început de an școlar.

2. Proporțional, textul argumentativ este privilegiat în raport cu celelalte tipuri de texte, dacă ne gândim că și la partea a treia se urmărește, în multe dintre variante, aceeași competență. Teoretic.

Practic, argumentarea presupune un răspuns deschis, prezintă o viziune, un punct de vedere, nu o evidență, depinde de receptor/destinatar, astfel încât „argumentează trăsăturile romanului” pe un text cunoscut deja a fi roman sună paradoxal. La ce altă concluzie s-ar putea ajunge? Ce să mai vorbim de cerințele șablonizate, jenante chiar, de tipul „descrie o zi petrecută într-o tabără de vară”, „portretul colegului de bancă”, la care, invariabil, se vor da aceleași răspunsuri jenante, de clasă primară. M-am bucurat că unii dintre elevii mei au sabotat tonul siropos al cerinței și au criticat cu sârg tabăra sau colegul, saturați și ei de sarcina leșioasă. Mă întreb, însă, dacă și corectorii din vară le vor aprecia onestitatea...

3. În privința modului în care sunt formulate sarcinile în cazul textului argumentativ, am fost încântată de multe dintre citatele de la partea a doua a variantelor pentru bacalaureat, dar nu aceeași încântare au simțit-o și elevii. Cer efort de gândire, fac apel la un bagaj cultural pe care, din nefericire, mulți dintre ei nu îl au. Și solicită un punct de vedere personal, culmea, și argumentat, asta în timp ce la ora de literatură li s-a cerut, în spiritul subiectelor propuse până acum la examen, să fie de acord, în masă, că orice scriitor/text din programă/manual este „cel mai mare din literatura română”. Adică, onest vorbind, rar au prilejul de a face câte un exercițiu de „detronare” argumentată, la care să li se aducă acele contraargumente menite să îi convingă de valoarea celor pe care îi preamăresc, fascinați, în comentarii. Să ne amintim de câte ori găsim în tezele lor sforătoarele „a rămas în urma lui o operă de o uluitoare complexitate”, „o activitate orbitor de strălucitoare” etc. Iar o argumentare în afara „clasice demonstrații” (sic!) a apartenenței la gen/specie nu își are locul la oră decât rar, că doar la examen, practic, nu se dă așa ceva.

Cum până acum acest tip de argumentare a fost valorificat sporadic în subiectele date la examene, în mod natural, efectele au fost ignorarea sau tratarea lor superficială. „De ce să mă străduiesc să gândesc, dacă până acum s-a putut fără, trebuia să știu poezia și... gata.” îmi spun elevii mei. În aceeași notă, a le cere copiilor de clasa a VIII-a să redacteze un text argumentativ pe un text nestudiat la școală este un lucru dificil...

Cât despre argumentările cu răspuns știut, cu concluziile evidente din capul locului... măcar să fie puse sub pălăria demonstrației. Din seria text la prima vedere, dar publicat pe site de o jumătate de an...

4. Indicațiile care orientează rezolvarea sarcinilor sunt restrictive, subminând eventualele intenții de a fi original sau creativ. De ce să învăț și să scriu mai mult de două caracteristici/argumente, dacă iau punctajul maxim pentru efort minim? Când totul se reduce la acumulare de puncte, la ce îmi folosește orgoliul de creator? Întrebări de bun-simț... La subiectul al II-lea, originalitatea argumentelor ar trebui luată în calcul, pentru a se evita răspunsurile șablonizate, discursul de lemn. Și dacă tot există o limită cantitativă, și la acest subiect, cum se reflectă ea în barem? Și cum sunt valorificate abilitățile de argumentare, punctate serios, într-un eseu bazat pe demonstrație? În rest, toate bune și frumoase...

Cristina Toma, Grupul Școlar de Industrie Ușoară, Botoșani

1. Consider ca cerințele ce vizează textul argumentativ pentru examenele orale și scrise sunt în acord cu capacitățile/competențele prevăzute în programele de liceu.

2. Consider ca s-a exagerat cu textul argumentativ, în defavoarea unor compoziții la fel de interesante (textele explicative, descriptive). O altă observație pe care aș putea-o face se referă la temele alese spre discuție; unele din ele mi se par dificile sau abstracte (conștiința de sine, cunoașterea de sine, stimă, libertate).

3. Sarcinile sunt destul de clar formulate.

4. Indicațiile sunt utile și îl vor ajuta pe elev să se autoevalueze.

Emilia Vușcan, Școala cu clasele I-VIII nr. 7 Sfânta Maria, Timișoara

1. Analizând cele 100 de variante propuse pentru Testarea Națională, am constatat faptul că în ceea ce privește partea de literatură (partea a III-a) și în bună măsură partea de compunere liberă (partea a II-a), se urmărește utilizarea argumentării. Astfel, cam 40% din subiectele de la partea a III-a vizează demonstrarea apartenenței unui text la un gen literar sau la o specie literară ori caracterizarea unui personaj, pornind de la texte cunoscute, studiate de elevi la clasă. În jur de 50% din subiectele de la partea a III-a solicită aceleași probleme, dar pe texte „la prima vedere”, respectiv nestudiate la clasă. Restul subiectelor vizează realizarea unui rezumat al unui text „la prima vedere”.

Comparând proporțiile și considerând că studiul limbii române în clasele V-VIII trebuie să formeze elevilor priceperi și deprinderi de utilizare orală și scrisă a limbii române, de folosire a limbii ca instrument de studiu, consider că rezumatului i se putea acorda o importanță mai mare. Astfel, dacă nu s-a dorit un număr mai mare de teste în care să se realizeze doar rezumatul, se putea, ca la argumentarea apartenenței unui text la genul epic, să se solicite și realizarea rezumatului textului nou propus de exercițiu.

Am constatat de asemenea că din textele „noi”, majoritatea sunt texte lirice, deși, după părerea mea, preponderente pentru nivelul elevilor de clasa a VIII-a ar fi trebuit să fie texte epice. Cred că printre textele selectate ar fi putut fi alese și descrieri mai ample în proză, tablouri sau portrete.

Partea a doua a variantelor propune în egală măsură realizarea unor cereri, scrisori, compuneri libere, câteva invitații și cam 25% din subiecte cer realizarea unor compuneri argumentative, majoritatea pornind de la textul literar „nou” propus de respectiva variantă.

Ar mai fi de adăugat că și la prima parte a testelor, una-două din întrebările puse solicită o explicație, o mică argumentare a unei probleme de teorie literară privitoare la textul propus.

2. În variantele propuse pentru Testarea Națională, formulările pentru textele argumentative, mai ales pentru cele de la partea a II-a, sunt uniforme prin repetarea formulei „susținut/susținută printr-un argument/ printr-o motivație distinctă”, copiată de la o variantă la alta. De vreme ce în indicații se vorbește despre „prezența unui argument”, mi se părea firesc ca în formularea sarcinii să se vorbească despre „compunere argumentativă”, pentru că la clasă am studiat „textul argumentativ”, am realizat asemenea texte/compuneri. O asemenea formulare le-ar fi limpezit mai repede și mai ușor elevilor sarcinile de lucru, tipul compunerii, structura ei.

3. „Indicațiile” oferite sunt, de asemenea, foarte generale, încercând să atragă atenția elevilor asupra „structurii adecvate acestui tip de compunere” și asupra „conținutului (dezvoltarea argumentului/motivării) și stilului adecvate cerinței date”, ferindu-se din nou de folosirea termenilor adecvați, adică „text/compunere argumentativă”.

Sanda Bold, Colegiul Național Avram Iancu, Câmpeni, jud. Alba

Au răspuns 30 de cadre didactice din zona Munților Apuseni, profesori de gimnaziu și profesori de liceu.

1. Majoritatea au fost de acord că aceste cerințe sunt în acord cu capacitățile/competențele prevăzute în programele de liceu și de gimnaziu. Dar, iată și alte răspunsuri: cerințele ce vizează textul argumentativ au o pondere mult prea mare, dacă ne gândim la ceea ce ne oferă programa școlară; în liceu, dar și în gimnaziu, cred că se acordă o prea mică importanță acestui tip de text.

2. Majoritatea profesorilor chestionați au fost de acord că există un echilibru în ceea ce privește ponderea diferitelor tipuri de texte în variantele de subiecte, atât la gimnaziu, cât și la liceu.

3. Părerile sunt împărțite de data aceasta, probabil pentru că fiecare profesor chestionat s-a raportat la nivelul valoric al claselor la care predă, nu la un elev de nivel mediu. Aproximativ 20 de profesori consideră că sarcinile formulate în cazul textului argumentativ sunt clare. Alții consideră că acestea sunt deosebit de grele, pentru că elevii nu sunt obișnuiți cu rezolvarea unor astfel de cerințe. Din vina cui, mă întreb?

4. Mare parte dintre profesori au fost de acord cu faptul că „indicațiile” ce urmează să orienteze lucrarea sunt clare și se constituie, de fapt, într-un plan de redactare care nu face altceva decât să vină în ajutorul elevilor. Au existat însă și unele păreri conform cărora acestea, în unele cazuri, sunt formulate prea „științific”. Un alt grup consideră că „indicațiile” sunt necesare și bine formulate, dar că elevii nu sunt obișnuiți cu respectarea acestora (din lipsă de exercițiu, probabil; și iar mă întreb: din vina cui?)

În loc de concluzii: Din răspunsurile date de către cele 30 de cadre didactice chestionate, se poate observa o mare diversitate de opinii, diversitate ce se datorează mai multor factori: nivelul elevilor cărora le predau, interesul unor cadre didactice pentru meserie, condițiile sociale și educative în care își desfășoară activitatea etc.

Ceea ce este mai grav e faptul că încă unele cadre didactice nu cunosc nici programele școlare în vigoare, nici nu au studiat, așa cum era normal, variantele de subiecte propuse de minister. Mai avem încă multe de făcut, dar ceea ce este mai important, este să facem bine.

Și acum două întrebări cu un caracter mai general:

1. Care credeți că sunt/vor fi urmările (pe termen scurt/pe termen lung) publicării pe site a subiectelor pentru examene?

2. Cum credeți că ar trebui să fie scris un „manual preparator pentru examene” în situația dată?

Întrebările au fost puse pentru că am urmărit reacțiile oficiale și pe cele din mass-media și mi se pare că discuția a rămas la un nivel exterior, iar vocile celor care ar fi trebuit să se pronunțe – de exemplu, ale membrilor asociațiilor profesionale – nu s-au auzit. În afară de aceasta, ar fi o continuare a dezbaterilor inițiate de asociație din toamnă. Nefiind legate direct de tema anchetei, mi-am permis să nu mai reproduc toate răspunsurile în extenso.

1. Majoritatea respondenților consideră că urmările publicării subiectelor vor fi în defavoarea procesului de învățământ, în genere, și a evaluării în special. Pericolele ar fi:

a. ridicarea la rang de lege a memorării soluțiilor: „Publicarea subiectelor și mai ales rezolvarea lor în diverse auxiliare vor duce la memorarea lor și nu la dezvoltarea competențelor de interpretare a unui text literar.” (Ana Corcea); „Publicarea subiectelor duce la «robotizarea» elevilor, care nu mai fac altceva de la apariția variantelor, decât să încerce să memoreze ce pot, cât pot, cum pot, din rezolvarea subiectelor.” (Gabriela Pop); „Pe termen scurt, unii elevi vor încerca să memoreze rezolvările din cărțile pe care le au la îndemână, dispărând astfel creativitatea și originalitatea pe care cu toții ne-o dorim atât de mult.” (Emilia Vușcan)

b. eliminarea din probă a subiectului la prima vedere: „În ceea ce privește textele la prima vedere, acestea sunt, de fapt, la a doua, a treia... vedere, deci totul va fi ceva parcurs deja, dispărând astfel emoția și curiozitatea examenului.” (Gabriela Pop); „Pentru examen, subiectul ar trebui chiar să fie la prima vedere. [...] Îmi exprim din nou gândul că la limba română ar trebui să se procedeze așa cum s-a procedat în ultimii ani la limba germană–limbă maternă, în sensul că materia, mai ales partea de literatură, a fost descongestionată, iar la examen, textul pe care se lucrează este un text la prima vedere, pe el aplicându-se toate cerințele.” (Emilia Vușcan)

c. pierderea motivației pentru învățare a elevilor și pentru predare a profesorilor: „Cred că publicarea subiectelor va avea urmări de-a dreptul tragice pentru elevii noștri, care vor avea impresia că patru ani de stat degeaba se vor putea recupera prin învățarea intensivă a subiectelor publicate în timp util pe site-ul MEEdC-ului. Să zicem că motivația de a învăța nu va dispărea, pentru că până la urmă o motivație corespunzătoare e 90% opera profesorului, dar se va estompa semnificativ.” (Irina Hăilă); „Publicarea subiectelor este un semnal că evaluarea se modifică, dar nu cred că modalitatea în care se face acest lucru la sfârșitul anului școlar curent este calea cea mai profitabilă. Urmările publicării subiectelor sunt greu de cuantificat, dar nu cred că vor fi motivante pentru viitoarele generații de elevi, pentru că le lasă impresia că «subiectele pe texte la prima vedere nu cer o pregătire temeinică, pe baza textelor studiate la clasă», după cum observă actuala generație de candidați la Testarea Națională.” (Rodica Ciurușchin); „Sper că publicarea celor 100 de variante să fie doar un «experiment» al acestui an școlar, pentru că păstrarea acestei inițiative ar direcționa pe elevi spre memorarea unor structuri, a unor compuneri gata fabricate. Dacă se va menține formula variantelor pentru examen, tot ceea ce au oferit valoros programa și manualele alternative, adică varietate, metode alternative, activ-participative, creativitate se va pierde.” (Emilia Vușcan); „Mă întreb ce rost mai au manualele, lecturile, analiza și interpretarea unor texte la prima vedere?! Dacă și în anii următori se va proceda la fel cu subiectele, adio, elevi muncitori, interesați, iubitori de lectură și motivați să știe, să descopere, să creeze!” (Gabriela Pop)

d. stresul: „pe termen scurt, elevii vor avea două reacții previzibile: fie vor alerga prin subiecte, pentru a le acoperi, neasimilând, de fapt, nimic solid sau consistent, fie vor pica sub aripa disperării și vor renunța să se mai ostenească în vreun fel, că «oricum nu le pot parcurge pe toate».” (Rodica Baci); „Știind dinainte ce îi așteaptă, elevii se află într-o luptă continuă cu timpul, pentru a putea înmagazina răspunsuri și soluții, chiar dacă multe rămân neînțelese. Mi-au fost puse întrebări de genul: «Dacă nu ne amintim asta? Dacă nu scriem așa?» Oricât ai încerca să-i convingi că trebuie să poată rezolva acolo la examen, e foarte greu, practic imposibil, să-i determini să nu memoreze.” (Gabriela Pop)

e. Posibilitatea unui alt tip de fraudare: „Realizate pentru a evita fraudarea, variantele ar putea deveni chiar sursa fraudării pentru că un test gata rezolvat, în anumite condiții poate ajunge la unul sau altul

dintre candidați, în ciuda măsurilor de supraveghere luate. Mulți dintre elevii noștri stăpânesc mai bine tehnica decât limba română.” (Gabriela Pop)

Totuși ar fi și unele avantaje: „Publicarea subiectelor este utilă pentru familiarizarea elevilor cu structura subiectelor, cu cerințele. Ne este utilă și nouă, profesorilor, deoarece ne ghidează în programul de pregătire al elevilor pentru examene.” (Cristina Toma); „Vreau să răspund într-un ton optimist:



urmarea cea bună vine dinspre testele naționale: lumea a conștientizat că este important să abordezi, la clasă, cu maximă importanță, textul literar. Că elevul trebuie să fie învățat să desfacă textul, fiindcă a dicta un comentariu e moarte sigură. Pentru bac... nu am răspunsuri. Doar tristețe.” (Monica Halaszi); „Un câștig este acela al creșterii interesului elevilor și părinților pentru examen și pentru pregătirea pentru examen. A pornit o adevărată campanie de rezolvare a subiectelor într-un timp cât mai scurt pentru a putea fi reluate și «cât mai bine știute» la examen. Rezolvate conștiincios și concomitent cu reluarea materiei, testele ajută elevii la fixarea cunoștințelor și formarea priceperilor și deprinderilor necesare promovării examenului. Am folosit intenționat termenul «campanie», căci s-ar putea ca la anul, dacă se menține această formulă cu 100 de teste, interesul și motivația să scadă, pentru că formula nu mai este nouă.” (Emilia Vușcan)

S-ar putea găsi și soluții care să elimine enormele dezavantaje ale „experimentului” din acest an: „Ar fi putut apărea un număr mai mic de teste care să se constituie în modele de lucru pentru elevi. Acestea ar fi trebuit să fie însoțite de baremele de corectare și astfel elevii ar fi înțeles ce anume se așteaptă de la ei, ar fi observat mai bine corelarea între întrebare și răspuns. În această situație erau necesare niște «indicații» mai amănunțite, chiar un plan al compunerilor după care elevii să

lucreze.” (Rodica Ciurușchin); „De ce nu s-a preferat formularea: Propunem variante de subiecte, adunate de prin diverse volume de teste, ca să vă faceți o idee despre cum ar putea arăta un subiect pentru examen, fără a se insista pe ideea că dintre aceste variante va fi extrasă cea definitivă?” (Emilia Vușcan)

2. *O parte dintre respondenți se pronunță net împotriva acestor manuale:* „Cea mai bună soluție ar fi să nu existe un manual preparator.” (Irina Hăilă, Rodica Baci); „Aceste cărți invadează piața în preajma examenelor, iar elevii noștri la 18-19 ani au o memorie bună, rețin ușor și învață mecanic în câteva săptămâni. Or, o învățare mecanică nu e de durată. (Dora Popovici)

Pentru că nu se pot elimina într-o economie de piață, atunci în niciun caz nu ar trebui să conțină rezolvările autorilor: „Ar trebui să conțină multe explicații, exerciții suplimentare pentru fixarea unor cunoștințe, să se bazeze pe observații asupra rezultatelor elevilor la diverse evaluări anterioare. De un real folos ar fi planurile de lucru pentru scrierea compunerilor de diferite tipuri, însoțite și de câte un model, din care să rezulte nivelul științific, stilistic, de așezare în pagină, de formulare/utilizare a limbii, într-un cuvânt capacitatea de a opera cu limba română literară. (Rodica Ciurușchin); „În situația dată, un manual preparator pentru examenele naționale ar trebui să ofere *sugestii* de răspunsuri.” (Cristina Toma); „În acest moment nu sunt în stare să ofer o formulă de «manual preparator pentru examene». Cert este că aș dori o grupare a testelor pe probleme mari, care să fie prezentate la începutul fiecărei părți. Aș vedea o parte dedicată rezumatului, alta argumentării apartenenței unui text la un gen literar sau la o specie, o secțiune pentru compuneri argumentative, alta pentru compuneri funcționale, alta pentru compuneri libere etc. Indiferent cum ar fi manualul preparator, rămân la convingerea mea că pentru a revoluționa studiul limbii române la gimnaziu, subiectele, atât pentru testarea națională, iar în viitor pentru tezele comune, trebuie să pornească de la un text literar

sau nonliterar la prima vedere din literatura română sau din traduceri foarte bune din literatura universală” (Emilia Vușcan); „Majoritatea profesorilor chestionați cred că un astfel de manual trebuie să cuprindă rezolvarea subiectelor și acesta să ofere mai multe variante de rezolvare a subiectelor pentru a se elimina șablonul. Alții consideră că un astfel de manual ar trebui să ofere elevilor numai «indicații» pentru rezolvarea subiectelor, punându-se la lucru atât elevii, cât și profesorul de la clasă.” (Sanda Bold)

În afară de asta, astfel de „manuale preparatoare” ar trebui să fie accesibile, iar dacă sunt volume colective, „să existe o unitate de tratare a subiectelor.” (Ana Corcea)

Luminița Corneanu

1. Încep prin a răspunde la ultimele întrebări, pentru că acestea mi se pare că „ard”, celelalte fiind deja chestiuni de rafinament. Mărturisesc din capul locului că am așteptat în presa noastră culturală (sau nu) o reacție precum cea a d-lui Mircea Vasilescu din *Dilema veche*, care a sintetizat impecabil toată problema, și că speram la articole ample, incendiare, la dezbateri aprinse. Faptul că nu a fost așa îmi confirmă o impresie mai veche, anume că presei și populației nu le pasă de învățământ decât pe 15 septembrie, în perioada examenelor – Teste, Bac – și dacă se întâmplă cumva ca dascălii să fie în grevă (dar mai mult de trei săptămâni, în caz contrar se consideră... vacanță). Poate că e și vina noastră, ca *insideri* ai sistemului, că nu am explicat foarte clar ce presupune afișarea pe Internet a *tuturor* subiectelor la examene. Când l-am auzit, în vară, pe dl. ministru Hărdău amintind de asta, am fost sigură că subiectul 1 de la examenul de limba și literatura română nu va fi inclus în această poveste. Așa cum stau lucrurile acum, eu am niște nedumeriri majore.

Am să-mi permit, de dragul... argumentației, să vă plictisesc cu câteva scurte citate din programele școlare, pentru clasa a VIII-a, respectiv a XI-a (cea nouă): la obiectivul-cadru numărul 3, „dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris”, primul obiectiv de referință este „să interpreteze un text literar sau nonliterar, făcând corelații între nivelurile fonetic, lexical, morfologic și semantic”; la clasa a XI-a, între *competențele generale*, regăsim: 2. comprehensiunea și interpretarea textelor și 4. argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situații de comunicare, iar la *valori și atitudini*, „stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate.” Pe acest cadru legal (în fond, nu?), subiectele la examene sunt anunțate elevilor cu șase luni înainte și se comentează nonșalant, la nivel oficial, că profesorii vor avea grijă să parcurgă cu elevii, la clasă, aceste subiecte, astfel încât mititeii să nu fie – și anul acesta... – nepregătiți. Evident că orice profesor responsabil asta va face, pentru a nu-și dezavantaja elevii. În cazul acesta însă, ale cui competențe de interpretare și argumentare le mai verificăm noi la vară, pe ale elevilor sau pe ale profesorilor? Care gândire autonomă, care capacitate de receptare a mesajului, care valori și atitudini?

2. Cât privește urmările publicării pe Internet a subiectelor de limba și literatura română, nu cred că există dubii: prima dintre acestea va fi scăderea drastică a numărului de lecturi ale elevilor. Știm cu toții că era și înainte o problemă majoră. Cum să-i mai motivezi acum? De aici, în cascadă, conformism, gândire anchilozată, incapacitatea de a spune ceva „cu cuvintele lor” (după o expresie de largă răspândire) și, de ce să nu punem degetul pe rană, incultură crasă. Incultură acoperită de note mari la Bac și locuri frunțase la admiterea la facultate. *Viiitor de aur...*

Ileana Ioanovici

Bacalaureatul 2007 – un alt experiment

În vara anului precedent, fraudă a fost la ea acasă. Soluția ministerului: publicăm 100 de variante și astfel venim de hac corupției. Buuună treabă! Așadar s-au pus pe născocit subiecte, cei mai harnici dintre noi. Au făcut ce au făcut de au dat gata, în termen, una sută variante. Dacă mai aveau ceva vreme, cine știe, ajungeau la câteva sute sau chiar la o mie. O sută la limba română, altă sută la matematică etc., etc. Pe când să între bietul elev în panică, hop și soluția: „Modele de analiză” trudite din greu, cu gândul numai și numai la învățăcei! Și ne mai mirăm, ba chiar ne revoltăm unii, că nu se mai știe astăzi ce este acela un intelectual!? În curând ne vom întreba ce este aceea școală.

Acum să ne amintim ce spun documentele, adică programa școlară. Unul dintre principii este următorul: „adoptarea unui model didactic *coerent* în cadrul căruia să apară evidentă *deplasarea*

accentului de pe simpla achiziționare de cunoștințe pe formarea de competențe și atitudini cu valențe ulterioare de actualizare și de extindere”.

Soluția aleasă de minister pentru a elimina posibilitățile de fraudă pune capăt *coerenței*. Efortul conjugat al profesorului cu acela al elevului, pe parcursul celor patru ani de liceu, prin care au urmărit să elimine *învățarea mecanică, reproducerea fidelă a unor „modele de rezolvare”*, apare astăzi, din perspectiva celor o sută de variante, dacă nu zadarnic, cel puțin bun de pus în paranteză. Am învățat noi cu mari strădanii intelectuale și cu ajutorul unor metode moderne cum să abordăm un text literar, cum să pătrundem în cele mai intime aspecte ale sale, cum apoi să ne întoarcem la impresia vie a lecturii inocente etc. Acum însă nu avem vreme de subtilități. Ne așteaptă cele o sută de variante, iar dacă nu ne grăbim s-ar putea ca unele să fie chiar la prima vedere!

Rezolvarea cerinței subiectului al II-lea propus de varianta numărul 5 nu suportă însă amânare. Iată cum sună aceasta: „Scrie un text de tip argumentativ, de 10-15 rânduri, despre *rolul școlii în formarea personalității individului*, pornind de la ideea exprimată în următoarea afirmație: «Școala cea mai bună e aceea în care înveți înainte de toate a învăța». (Nicolae Iorga, *Cugetări*). Ce ar putea spune un elev? „Așa cum am fost învățați în cei patru ani de liceu, ar fi de așteptat să ne aplecăm asupra textului, să gândim, să ne punem întrebări, să răspundem la acestea, să formulăm argumente proprii, să găsim exemplele cele mai bune etc. Nu avem timp! Și chiar dacă am avea sau dacă am face noi cumva să ne găsim timp, ce rost are? Am la îndemână *modele de rezolvare*. De gândit, voi gândi mai încolo. Uite răspunsul: «...învățarea trebuie să fie un proces interactiv de formare a setei de cunoaștere și cultură, de deschidere a unor



orizonturi noi. Școala trebuie să furnizeze, înainte de toate, *metode de învățare, nu cunoștințe date de-a gata*, pe care memoria nu le poate găzdui la nesfârșit». Câtă dreptate au! În plus, argumentul etimologic invocat e imbatibil: «*educatio* înseamnă creștere, formare a spiritului, sens care *se păstrează și astăzi*» în școala cea mai bună la care Iorga se gândea. Al doilea argument stă și el în picioare: «*Cogito, ergo sum*, omul este o ființă înzestrată cu darul gândirii.» Ce bine că ne-am adus aminte!

La sfârșit, sfaturi pentru boboci. Achiziționați-vă din timp cele *100 posibile variante de subiecte pentru proba scrisă a*

examenului național de bacalaureat 2007, 2008, 2009, 2010.... și încet, încet, cam 25 pe an, le învățați sârguincios până la bac' 2008, 2009 etc. Păcat însă că nu o să mai puteți râde și voi de „săracul” Trăsnea! Ce să fi fost acel: „cumplit meșteșug de tâmpenie, Doamne ferește!”?

Florin Ioniță

Cu urmările publicării subiectelor e altă problemă. Pe termen scurt s-a văzut lupta feroce a editurilor pentru cucerirea pieței. Dar și responsabilizarea lor. Și scăderea prețurilor. Una peste alta nimic rău. Cât pentru beneficiari, ei nu pot fi decât în avantaj. În fond, de ce privim ca fiind normal să poți găsi în rafturile magazinelor multe mărfuri de același tip, dar oferite de producători diferiți și ne scandalizăm să găsim în rafturile librăriilor multe cărți similare scrise de autori diferiți și difuzate de edituri diverse. Cumpărătorul trebuie să învețe să evalueze și o marfă precum cartea, la fel cum a învățat să aleagă între mai multe mărci de computere sau de telefoane mobile, sau de pastă de dinți... Pe termen lung însă, cred că nu se va întâmpla cine știe ce, mai ales că pentru învățământul din ultimii 17 ani, *lung* a însemnat cel mult doi-trei ani. Fiecare nou ministru (și au fost destui) a vrut să schimbe ceva, dar niciunul nu a păstrat funcția destul timp ca să culegă roadele, fie și pădurețe, ale schimbării propuse.

Luminița Medeșan

Fără pretenții analitice prea mari privind sistemul de evaluare națională, încep cu partea bună a faptului de a publica subiectele cu circa șase luni înainte de examene, și anume, faptul că toată problematica din programe e cuprinsă în ele. Probabil că ar trebui să adaug și eliminarea posibilităților de fraudă, precum cele de anul trecut, dar asta e mai degrabă un motiv de tristețe privitor la gradul de încredere pe care ne putem baza în societatea românească și la nivelul instituțiilor...

Dar nu mai găsesc alte avantaje ale acestei măsuri. În primul rând, caracterul de „surpriză”, caracteristic oricărui examen, dispare. Apoi, textul *la prima vedere*, prevăzut și la testele naționale și la bacalaureat (subiectul I), nu mai e, orice s-ar spune, la prima vedere. E măcar la a doua, dacă nu a cincia... Deci el rămâne doar cu statutul de text *nestudiat*. Cu alte cuvinte, competența de analiză tematică, structurală, stilistică nu se mai poate dovedi de către candidați, pentru că ei știu dinainte ce-i așteaptă. Cerințele prevăzute la subiectul al doilea, producerea de text, sunt de o mare varietate, dar vor avea același caracter de *déjà-vu*, lucruri știute și exersate, nimic inedit. În cazul eseului, lucrurile se complică și mai mult. Autorii subiectelor care au făcut parte din grupurile de lucru ale SNEE sunt ei oare specializați în conceperea de subiecte? De mulți ani se vorbește despre nevoia de formare a unui corp specializat de evaluatori pentru examenele naționale. N-am auzit să se fi făcut ceva în acest sens. În ce privește autorii/conceptorii de subiecte, nici atât. Erau cei câțiva de la SNEE, aceia într-adevăr specializați, cei care sunt autorii formatului actual al subiectelor, împământeniți deja. Dar oare ajunge să știi formatul ca să poți să și concepi subiecte naționale și bareme?

Nu se poate ignora în acest context faptul că s-au publicat, aproape imediat, chiar înaintea expirării termenului de revizuire a subiectelor publicate pe 15 ianuarie, rezolvări, soluții propuse chiar de autorii lor. Era de așteptat și uimitor este că doar o editură a făcut-o. Editurile private pot avea asemenea inițiative, nu pot fi împiedicate, subiectele fiind publice. Dar aici începe o altă problemă, se deschide o adevărată cutie a Pandorei. Psihologic, candidații nu pot face abstracție de ele, apare o presiune a „modelului”, care nu poate fi decât „ideal”, din moment ce a fost elaborat chiar de autorul subiectului. Examenele au la noi nu numai valoarea de certificare, ci și pe cea de selecție – pe baza lor se intră la liceu sau la facultate –, ceea ce la crește enorm miza. Așa că totul se va reduce la... memorare. Reducem studiul la scheme, prefabricate, anulăm apelul la critica literară, la ce bun manuale și programe, lectură suplimentară și exerciții pe texte cu adevărat la prima vedere? Avem pachetul de rezolvări, le învățăm. Și iată-ne cu toții prizonierii câtorva „minți” care dețin rețeta reușitei! Dictarea pe care am crezut-o eliminată din școală de când studiul limbii și literaturii române este centrat pe competențe, se întoarce triumfal pe ușa din față, nici măcar pe ușa din dos în anul de grație 2007, anul integrării europene! Mie mi se pare incredibil. E ca un fel de revanșă a popularizării de tip *readers digest* față de „elitismul” promovat de programe și de unele manuale. Cum mai putem spune că îi învățăm pe elevi să gândească cu propriul cap? Cum mai putem pretinde că evaluăm *competențe*? De unde vom ști că au citit sau nu cele câteva romane și piese de teatru pe care vor face „argumentări”. Fără patetism, cred că ne aflăm în pragul unei tragedii, echivalente cu manelizarea culturii românești.

Mai am dileme. Cum vom corecta la vară? După barem sau după cărțile de răspunsuri? Și dacă vom citi întocmai ce scrie în cărțile cu soluții, ce vom face? Vom putea acuza pe cineva de fraudă, de faptul de a fi copiat sau nu?

Concluzia mea este că evaluarea, care ar trebui să fie o rezultată a ceea ce a învățat elevul timp de patru ani este o anulare a reformei curriculare, a încercărilor disperate de a ne desprinde de modelul anterior care ducea la memorări masive care nu duceau nicăieri. Evaluarea vine parcă de altundeva și obligă sistemul să-și trădeze obiectivele. Închei cu un citat din una dintre puținele poziții exprimate până acum pe această temă: „Ce competențe și ce abilități își va dezvolta elevul când trece azi prin școală? De ce să mai citească *Luceafărul*, dacă știe exact strofa pe care o va primi la examen?! Ce competențe își dezvoltă el? Să facem meditații că acum știm subiectele! Va avea competențele unui papagal mai deștept. Va memora. Nici nu mai avem nevoie de curriculum, nici de profesori nu mai avem nevoie. Și nici de ore.” (Ciprian Ciucu, *Elevul, un papagal mai deștept*, „Cotidianul”, 21 februarie 2007. Ciprian Ciucu este coordonator Comunicare&Marketing la Centrul Educația 2000+ și redactor al revistei „Observator cultural”).

Pe termen scurt, adică la vară, vom vedea dacă rezultatele la examene vor fi mai bune decât cele de până acum. În procente. Va fi singurul feed-back de care va ține seama ministerul. Nu-mi fac iluzii în ceea ce privește vreun ecou al anchetei noastre la nivelul luării deciziilor. Dacă, însă, rezultatele vor fi mai puțin bune sau chiar mai slabe... poate se va schimba ceva.

Pe termen lung, nici nu vreau să mă gândesc... Vânătoria de subiecte și de soluții va începe din clasa a XI-a sau chiar a X-a, și atunci chiar adio, manuale, programe sau alte „frâne” în calea pregătirii pentru examene, ce creativitate, ce raportare personală la literatură... De ce să mai citești, când totul se reduce la câteva refrene? Din păcate, mulți colegi de-ai noștri au îmbrățișat această soluție, uitând că noi ar trebui să fim profesori de literatură, nu de *Capacitate* sau de *Bacalaureat*...

Florentina Sâmihaian

1. Publicarea pe site a subiectelor are consecințe negative pe termen scurt și lung asupra ideii de reformă asociată disciplinei limba și literatura română, asupra curriculumului oficial și a celui realizat la clasă, precum și asupra actorilor implicați în actul educațional.

Curriculumul oficial va fi subminat sub presiunea examenului de bacalaureat. Este evident că, în forma actuală a bacalaureatului, multe dintre aspectele de noutate ale programelor, care propuneau o schimbare de perspectivă a modului de abordare a disciplinei (demonstrarea competențelor de a înțelege și interpreta un text la prima vedere, dezbateră unor teme privitoare la anumite aspecte privind cultura română, gândirea critică, familiarizarea cu modul specific în care se realizează comunicarea în alte arte și în mass-media etc.) sunt puse între paranteze.

Presiunile exercitate asupra profesorilor de către elevi și părinți pot duce la blazarea acestora și la acceptarea compromisului. De ce s-ar strădui să lucreze conform programei, când examenul cere altceva? Aceasta va duce, fără îndoială, la un curriculum realizat la clasă, paralel cu cel oficial, competențele, valorile și atitudinile impuse prin curriculumul oficial fiind ignorate în practica didactică. Profesorii nu vor mai fi motivați să accentueze latura formativă a învățării, ci vor fi mai curând constrânși să satisfacă nevoile unei învățări reproductive, rezolvând cu elevii la clasă sau, și mai rău, dictându-le rezolvările, pentru subiectele publicate pe site.

Promovarea unei învățări mecanice, de tip reproductiv, derivată din punerea pe site a tuturor subiectelor de examen, descurajează gândirea critică a elevilor, interiorizarea valorilor și a atitudinilor, interesul pentru lectură și pentru dezvoltarea unor competențe și atitudini care să-i transforme în cititori pe tot parcursul vieții, în participanți la viața culturală contemporană.

Transparența examenelor, aplicată în acest mod, are un efect nociv și asupra opiniei publice, care poate deveni în viitor un factor de presiune și de rezistență la propuneri ulterioare de îmbunătățire a relației curriculum-evaluare. Dacă acum mulți părinți și elevi se arată mulțumiți de această transparență, ei se raportează de fapt doar la un moment din viața elevilor, văzută ca un posibil obstacol al experienței școlare. Fără să înțeleagă țelurile formative complexe și de durată pe care educația trebuie să și le asume, nevoia lor de certitudine este satisfăcută de această transparență, care are însă efecte negative pe termen lung. Chiar pe termen scurt, concentrarea asupra tuturor subiectelor posibile pentru un examen poate duce la stres și la o asimilare de suprafață a unor cunoștințe care să-i ajute pe elevi să obțină un bun rezultat la examen.

Suntem în situația să constatăm că, de fapt, a face din examene ținta finală a achizițiilor elevilor este o orientare riscantă, care nu are nici o legătură cu o viziune modernă asupra rolului educației în societatea contemporană. Miza acestor examene crește cu atât mai mult, cu cât ele sunt luate în considerare la admiterea într-o treaptă superioară de învățământ (admiterea la foarte multe facultăți se face ținând cont de o anumită pondere a notei de la bacalaureat). În mod firesc, evaluarea și examinarea se subordonează curriculumului, încercând să construiască probe de evaluare care să respecte litera și spiritul curriculumului. Din păcate, în acest moment, evaluarea și examinarea sunt cele care orientează activitatea profesorilor și elevilor într-un sens contrar curriculumului oficial.

Hotărârea de a publica toate subiectele pentru testarea națională și pentru bacalaureat pe site, hotărâre ce a avut la bază doar o motivație administrativă (aceea de a reduce posibilitatea de fraudă) și nici un argument științific, a generat o criză a sistemului educațional românesc. Cred că asociațiile naționale ale profesorilor ar trebui ca, pe lângă contestarea actualei soluții de concepere a bacalaureatului, să vină cu propuneri concrete și profesioniste care să poată conduce spre reforma educațională pe care de atâta vreme o așteptăm în domeniul disciplinei noastre.

2. Parașcolarele care au apărut rapid după punerea subiectelor pentru examene pe site au încercat să răspundă unei nevoi a pieței. Că această nevoie venea ca urmare a unei decizii proaste a MEEdC nici nu mai are așa de mare importanță. Cert este că aceste manuale preparatoare pentru examene nu fac decât să întărească un învățământ de tip reproductiv. Dacă se oferă rezolvări până și la subiectul de tip II (care cere redactarea unui anumit tip de text pornind de la o temă dată), ce altceva se poate aștepta de la elevi decât să reproducă acele rezolvări? În acest caz, se puteau oferi sugestii legate de regulile de compoziție a textului respectiv, sugestii legate de abordarea temei etc., dar în nici un caz rezolvarea subiectului cu pricina.

Cred că singurul mod în care un astfel de ghid ar fi putut fi util elevilor ar fi fost să le ofere sugestii despre cum se rezolvă anumite teme. De exemplu, dacă este vorba despre o cerință privitoare la titlul unui text în relație cu conținutul acestuia, ghidul ar putea să ofere indicații despre cum poate face elevul relația dintre titlul textului și conținutul acestuia, cum poate deduce tema textului și ce anume spune titlul despre acea temă; dacă titlul se referă la o specie literară, care sunt trăsăturile speciei respective identificabile în textul dat etc.; dacă este vorba despre o argumentare, cum poate fi structurat acest tip de discurs și câteva sugestii privitoare la tema propusă spre argumentare; dacă e vorba de redactarea unui eseu privitoare la o temă de literatură, care ar putea fi planul elaborării acestui eseu, la ce texte studiate se poate face referire, la ce aspecte privitoare la textele selectate se poate face referire etc. etc. Cu alte cuvinte, nu rezolvarea ca atare a subiectelor, ci mai curând niște sugestii despre cum pot fi rezolvate anumite tipuri de subiecte.

Marina Șerban

1. Despre urmările acestei decizii se vorbește din toamnă, dar vorbele au zburat și zboară, ministerul face exact ce îi place. Am participat la unele simpozioane CEDU 2000+, unde au venit profesioniști în ale educației românești, unii din Focus Grup, alții din minister. Opinia majorității a fost că nu e o decizie inspirată. În cancelarii, tonalitatea este aceeași. Și nu cred că este vorba doar de obișnuita rezistență la schimbare, de conservatorism. Din păcate, vocile nu au fost destul de puternice, poate nici noi destul de uniți sau persuasivi. Acceptăm, ca întotdeauna, cu umilință și resemnare, potopul de hârtii cu antet care cer să punem în practică, peste noapte, idei fanteziste. Vorbim mult, facem destul de puțin pentru ca argumentele noastre să fie luate în seamă. Ca breaslă, nu avem, totuși, perseverența de a ne urmări scopurile, suntem, zic eu, prea docili și maleabili... Și așa ajungem să ne tocim nervii încercând să împacăm și capra, și varza, și dorința de a lucra în spiritul programei, și cererea presantă a elevilor și a părinților de a lucra, la clasă, variantele publicate.

Despre consecințe vă vorbesc onest, la persoana I. Am, anul acesta, trei clase de a XII-a. În primul semestru, am rezistat cu greu presiunii de a face recapitulare pentru bacalaureat. Am ținut cu dinții de programă, refuzând să transform acest an în an pregătitor pentru examen. Am lucrat texte noi, recapitulând implicit noțiunile pentru examen, lucru acceptat cu greu de elevii presați de subiectele care erau să vină. Până în ianuarie am strecurat și ceva proiecte, din februarie mi-a fost imposibil. Am renunțat să aduc contraargumente replicilor acide, nelipsite de la fiecare oră „Da' noi când ne apucăm serios de treabă? Pierdem timpul... Când rezolvăm subiectele de la bac?” În condițiile în care, la ora suplimentară, lucram deja teste. Așa că din februarie, oarecum învinsă, dându-le dreptate până la urmă, lucrez pe variantele propuse de minister. La ce bun să respect până și spiritul programei de a XII-a, dacă alții mai deștepți și „mai sus” decât mine o subminează? De ce să îmi sacrific sănătatea mentală, de dragul morilor de vânt?



Așadar, consecințele sunt următoarele: programa anilor terminali este inutilă, coerența parcursului de ansamblu este și ea sabotată, gândirea creativă și judecata critică sunt formate, în cel mai fericit caz, în primele clase de liceu, doar de dragul artei, pentru că oricum nu vor fi valorificate la examen etc. Dar cine aude?

2. Un manual preparator pentru examene? La ce bun? Dacă examenele naționale ar continua filosofia programelor, nu ar mai fi nevoie de nici un manual preparator. „Prepararea” s-ar face la foc mic, în fiecare an, iar textele la prima vedere pe care s-ar putea exercita competențele ar elimina din start varianta publicării cărților sau subiectelor „pregătitoare”. Asta dacă elevul și profesorul ar ști de la începutul unui ciclu ce au de urmărit pentru a finaliza cu succes drumul început, fără a avea deasupra capului spaima schimbărilor peste noapte, dacă politica evaluării (oare există?) ar fi coerentă, planificată pe termen lung și corelată cu politica celorlalte departamente din minister, dacă... Până atunci, trăiască marea comentariadă, variantadă, trăiască cei aleși „prin concurs” – specific mioritic –, pentru a propune subiecte și pentru a publica imediat rezolvările, să știe lumea care sunt răspunsurile ce vor fi valorificate de baremele oficiale de la examene. Că doar trăim în România!

Mulțumim tuturor celor care ne-au răspuns. Cerem scuze că, din pricina spațiului limitat, nu am putut publica toate răspunsurile. Vom publica în întregime ancheta în numărul viitor al „Buletinului Informativ”.

(Ancheta a fost realizată de Monica Onojescu.)

Retorica lui Aristotel conține o teorie a argumentației (care constituie firul ei principal), o teorie a elocinței și o teorie a compoziției discursului (cf. P. Ricoer, 1975). El distinge **trei genuri de discurs**, fiecare caracterizat printr-un subiect, un scop, un criteriu, un timp și o argumentație. [...]

Genul discursului	Tipul de auditoriu	Timp	Mijloace	Scopuri
judiciar	judecător	trecut	acuzație/apărare	drept/nedrept
deliberativ	adunare	viitor	persuasiune/disuasiune	util

Aristotel distinge, printre mijloacele de care se folosește oratorul pentru a persuade, între probele *extra-tehnice* (mărturii, mărturisiri, texte de lege, jurăminte...) și *tehnice*, administrate prin discurs: argumentele alese și prezentate într-un mod convingător, caracterul oratorului (**ethos**), dispozițiile (pasiuni, emoții) provocate în auditor (**pathos**). *Ethosul* este în sine un fel de probă; un bun orator construiește credibilitatea prin modul său de a argumenta. Aceste trei elemente se vor regăsi ulterior în toate definițiile: a instrui (docere), a emoționa (movere) și a plăcea (flectere); oratorul convinge prin argumente, place prin moravuri, emoționează prin pasiuni.

O. Ducrot, J.-M. Schaeffer, *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, Editura Babel, București, 1996