

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”



Cu titlu de manuscris

CZU: 37.016.046: [811.135.1+821.135.1.09] (043.3)

ȘCHIOPU CONSTANTIN

**METODOLOGIA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE A
ELEVILOR**

Specialitatea 532.02 - Didactica științelor (*Limba și literatura română*)

Teză de doctor habilitat în științe pedagogice

Consultant științific

**Pâslaru Vlad
dr. hab. ped., prof. univ.**

Autor:

**Șchiopu Constantin
dr. ped., conf. univ.**

CHIȘINĂU, 2016

© ŞCHIOPU CONSTANTIN, 2016

CUPRINS

Foaia privind dreptul de autor.....	2
ADNOTARE (română, engleză, rusă).....	5
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE.....	9
1. REPERE EPISTEMOLOGICE PENTRU METODOLOGIA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE	24
1.1. Literatura – artă a cuvântului.....	24
1.2. Literatura ca disciplină școlară.....	34
1.3. Receptarea literaturii: etape, niveluri, condiții.....	42
1.4. Metodologii didactice ale predării – învățării–evaluării în cadrul educației literar-artistice.....	50
1.5. Conceptualizarea metodologiei educației literar-artistice: Modelul teoretic al metodologiei educației literar-artistice	67
1.6. Concluzii la Capitolul 1	80
2. METODOLOGIA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE A ELEVILOR ÎN PROCESUL RECEPTĂRII OPERELOR LIRICE	
2.1. Niveluri, dificultăți și deficiențe în predarea-receptarea operelor lirice în perioada preexperimentală.....	82
2.2. Repere estetico-literare ale MELA a elevilor prin opere lirice	94
2.3. Axiologia literară-lectorală a elevilor la finele predării-receptării experimentale a operelor lirice.....	110
2.4. Concluzii la Capitolul 2.....	130
3. METODOLOGIA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE A ELEVILOR ÎN PROCESUL RECEPTĂRII OPERELOR EPICE.....	133
3.1. Niveluri, dificultăți și deficiențe în predarea-receptarea operelor epice în perioada preexperimentală.....	133
3.2. Demersuri metodologice caracteristice receptării operelor epice.....	144
3.2.1. Metodologia predării-receptării conceptelor de acțiune, personaj și moduri de expunere.....	144
3.2.2. Metodologia predării-receptării romanului psihologic și a romanului istoric.....	163
3.3. Metodologia predării-receptării operelor epice din perspectiva situației de opțiune morală, a ecranizării și a reportajului.....	173
3.4. Concluzii la Capitolul 3.....	195
4. METODOLOGIA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE A ELEVILOR ÎN PROCESUL RECEPTĂRII OPERELOR DRAMATICE.....	198
4.1. Niveluri, dificultăți și deficiențe în predarea-receptarea operelor dramatice.....	198
4.2. Educația literar-artistică a elevilor din perspectiva receptării operelor dramatice	210
4.3. Concluzii la Capitolul 4.....	221
5. METODOLOGIA ÎNSUȘIRII CATEGORIILOR CUNOAȘTERII LITERAR-ARTISTICE DE CĂTRE ELEVI	223
5.1. Niveluri, dificultăți și deficiențe în predarea–înțelegerea–aplicarea categoriilor estetico-literare.....	223
5.2. Experiențe de explorare a carierei didactice privind metodologia predării și însușirii de către elevi a categoriilor cunoașterii literar-artistice	233
5.3. Metodologia educației literar-artistice și valorile literare-lectorale ale elevilor (rezultatele experimentului de control).....	246
5.4. Concluzii la Capitolul 5.....	259

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	260
BIBLIOGRAFIE.....	265
ANEXE.....	281
Anexa 1: Chestionar pentru profesori: tema operei literare	281
Anexa 2: Chestionar pentru elevi: tema operei literare	282
Anexa 3: Tipologia sarcinilor textuale	283
Anexa 4: Sarcini privind structura operei literare lirice.....	285
Anexa 5: Brainstormingul cu mapa de imagini	286
Anexa 6: Tipologia sarcinilor textuale (opera epică)	288
Anexa 7: Tehnici narative	389
Anexa 8: Chestionar: principii și metode aplicate în procesul predării operelor epice	292
Anexa 9: Elementele acțiunii	293
Anexa 10: Acțiunea ca element al diegezei	295
Anexa 11: Descrierea ca mod de expunere	297
Anexa 12: Metode de receptare a operelor epice	298
Anexa 13: Tipologia personajului conform formulei estetice	299
Anexa 14: Tipologia personajului clasicist	300
Anexa 15: Tipologia personajului realist	301
Anexa 16: Romanul psihologic. Procedee de investigație psihologică.....	302
Anexa 17: Modurile de expunere ca element al discursului: monologul interior	303
Anexa 18: Tipologia prozei	305
Anexa 19: Tehnici narative în proza de analiză psihologică	307
Anexa 20: Realitate și ficțiune în romanul istoric	311
Anexa 21: Procedee de valorificare a operelor literare (situația de opțiune morală)	313
Anexa 22: Procedee de valorificare a operei literare (simularea)	315
Anexa 23: Chestionar: trăsături ale operei dramatice	317
Anexa 24: Replica: tipologie și funcționalitate	318
Anexa 25: Chestionar: studierea noțiunilor de teorie literară	320
Anexa 26: Studierea noțiunilor de teorie literară	321
Anexa 27: Test de evaluare a competențelor literar-lectorale ale elevilor	322
Anexa 28: Elemente ale versificației: picioarele de ritm	324
Anexa 29: Studierea noțiunilor de teorie literară: strofa.....	325
Anexa 30: Evaluarea competențelor lectorale-literare.....	327
GLOSAR.....	329
DECLARAȚIA CU PRIVIRE LA ASUMAREA RESPONSABILITĂȚII	330
CV-ul AUTORULUI.....	331

ADNOTARE

Șchiopu Constantin. Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Teza de doctor habilitat în științe pedagogice, specialitatea 532.02, Chișinău, 2015

Structura tezei: introducere, cinci capitole, concluzii generale, bibliografie (283 surse), anexe (30), 59 figuri. Rezultatele cercetării sunt reflectate în: 1 monografie, 56 articole științifice și didactico-metodice; 23 comunicări la foruri științifice naționale (5) și internaționale (18); 1 curriculum curs universitar, 5 manuale, 6 ghiduri metodologice, 1 culegere (coautor), 1 creștomație.

Termeni-cheie: axiologie, cititor, competențe literare-lectorale, didactica lecturii, educație literar-artistică, limbaj artistic, metode, metodologie.

Scopul investigației: Fundamentarea teoretică și practic-experimentală a metodologiei educației literar-artistice a elevilor, întemeiată pe conceptul de operă literară ca artă a limbajului, pe interacțiunea text/operă-cititor și pe calitatea elevului-cititor de cel de al doilea subiect al operei literare, pe formarea de competențe literare-lectorale.

Obiectivele generale ale cercetării: examinarea evoluției paradigmei metodologiei ELA; identificarea reperelor epistemice, teoretice, praxiologice, estetic-literare și psihopedagogice ale MELA; diagnosticarea preexperimentală a nivelului de dezvoltare literară a elevilor; inventarierea și analiza metodologiilor aplicate de cadrele didactice în ELA; analiza documentelor școlare reglatorii în raport cu principiile metodologice ale ELA; determinarea direcțiilor, principiilor, legităților și mecanismelor MELA, elaborarea în baza acestora a unui sistem metodologic de receptare a operelor lirice, epice și dramatice din perspectiva limbajului, a relației „autor-operă-lector-context al lecturii” și din cea a elevilor ca subiecți re-creatori de valori; validarea experimentală a metodologiei ELA.

Problema științifică importantă soluționată constă în elaborarea și validarea metodologiei educației literar-artistice din perspectiva principiilor creației-receptării literare, a conceptului de literatură ca artă a limbajului, a particularităților de gen ale operei și a principiului fundamental al ELA – adecvării structurii receptării elevilor la structura operei literare citite-studiate.

Noutatea și originalitatea științifică constau în: elaborarea și validarea experimentală a unei paradigme originale a metodologiei ELA, întemeiate pe principiile creației-receptării, pe conceptul de origine a literaturii în arta limbajului, pe particularitățile de gen ale operei și pe principiul de adecvare a structurii receptării de elevi la structura operei literare citite-studiate; fundamentarea unei noi direcții de cercetare - *didactica lecturii*.

Valoarea teoretică a cercetării este argumentată de: actualizarea unor concepte estetice, literare, pedagogice și psihologice (didactica lecturii, finalitatea estetică a literaturii, receptare, orizont de așteptare, experiență literară și estetică, tehnologii didactice, metodologie, activitate literar-lectorală, competență literar-lectorală); fundamentarea metodologiei educației literar-artistice axate pe conceptele de literatură ca artă a limbajului, de elev – re-creator al operei și de didactică a lecturii; contribuția științifică la definirea metodologiei ELA; sintetizarea tendințelor praxisului educațional către predarea-receptarea literaturii ca operă de artă.

Valoarea aplicativă a lucrării este dată de: studiul cadrului curricular, procesual și profesional-formativ al practicii ELA; stabilirea nivelurilor de dezvoltare literară a elevilor din clasele a V–XII, R. Moldova, la momentul primului deceniu al sec. XXI; elaborarea, validarea experimentală și implementarea unui model original de metodologie a ELA.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin activitatea didactică a autorului în cadrul USM, al UPSC și al Liceului „Prometeu-Prim” (Chișinău); activitatea didactică a profesorilor-experimentatori dintr-un gimnaziu, patru licee și un colegiu; manualele și ghidurile elaborate ș.a.

ANNOTATION

Șchiopu Constantin. The methodology of literary-artistic education of pupils
Thesis of doctor habilitat in Pedagogy, speciality 532.02, Chișinău, 2015

Thesis structure: Introduction, 5 chapters, general conclusions and recommendations, bibliography (283 sources), 30 annexes, 59 figures. The results of the investigation: 23 communications at international and national scientific forums; 5 manuals; 6 methodological guides; 1 collection of articles (co-author), 1 reading-book, 56 scientific articles (11 in scientific accredited journals), 1 monography.

Key-terms: literary-artistic education, the didactics of reading, methodology, technologies, methods, reader, reception, artistic work, axiology, literary-reading competences.

The aim of the investigation: theoretical and practical-experimental foundation of pupil's literary artistic education methodology, based on the concept of the literary work as the art of language; on interaction between the text/work and the reader; on the attribute of the reader as the second subject of the literary work; on literary-lectual skills training.

General objectives of the investigation: the examination of the evolution paradigm of LAE methodology; the identification of the epistemic, theoretical, praxiological, literary-aesthetical and psycho-pedagogical guiding marks of the LAEM; pre-experimental diagnostic of pupil's literary level's development; the inventory and analysis of the methodologies applied by the didactic Staff in LAE; examination of the regulating school documents in comparison with the methodological principles established by the LAE theory; the determination of the directions, principles, laws and LAEM mechanisms, the elaborations of a methodological system of receipting lyrical, epic and dramatic works. experimental validation of LAE methodology.

The problem solved is concentrated in the elaboration and validation of the concept concerning the methodology of LAE education of pupils in view of certain systems of literary-reading activity conceived in function of literature specificity as language art, by the genre particularities and kind of the studied works by the categories of literary-artistic knowledge and reception characteristics, of the reader as the second subject of the creation act, re-creator of values – constituents of the new LAE methodology, *didactics of reading*.

Scientific novelty and originality consist in the elaboration and experimental validation of an original paradigm of LAE methodology based on the principles of creation-reception; on the concept of origins of the literature as language art; on the genre particularities of the literary work and on adequation pupil's reception to the structure of the literary work; foundation of a new researching direction- reading didactics.

Theoretical value of the investigation is argued by: the actualization of certain aesthetic, literary, pedagogical and psychological concepts (didactics of reading, aesthetic finality of literature, reception, horizon of expectation, literary and aesthetic experience); the consolidation of the literary-artistic education methodology; the scientific contribution to the definition on the LAEM, synthesizing of the educational praxis tendencies of literature as an artistic work

The applicative value of the thesis is indicated by: the examination of the curricular, procedural, and formative-professional framework of the LAE practice; the establishment of the levels of literary development of pupils from V-XII grades from the Rep. of Moldova, at the first decade of XXI century; the elaboration of an original model of LAE methodology

The implementation of the scientific results was realized through: the didactic activity of the author at MSU, at SPU and at the „Prometeu-Prim” Lyceum from Chișinău; didactic activity of the professors experimenters at one gymnasium, four lyceums, one college; manuals and elaborated guides etc.

АННОТАЦИЯ

Шкёпу Константин. Методология литературно-художественного воспитания учащихся. Диссертация д-ра хабилитат педагогических наук, специальность 532.02. Кишинэу, 2015

Структура работы: введение, пять глав, общие выводы, библиография из 283 источников, 30 приложений, 59 фигур. Результаты исследования отражены: в 1 монографии, 56 научных статьях, 23 выступлениях на научных международных (18) и национальных (5) форумах; в 5 учебниках, в 6 методических гидах, 1 сборнике (соавтор), 1 хрестоматии.

Ключевые термины: литературно-художественное воспитание, дидактика чтения, методология, художественный язык, аксиология, литературно-художественные компетенции.

Цель исследования: теоретическое и практическое обоснование методологии литературно-художественного воспитания учащихся, основанного как на взаимодействии текст–читатель, в процессе которого читатель, как второй субъект литературного произведения, воссоздает его смыслы и овладевает литературно-читательскими компетенциями, так и на освоении концепта о художественном тексте как искусстве слова.

Общие цели исследования: анализ эволюции методологической парадигмы ЛХВ; идентификация родовых, теоретических, практических, эстетико-литературных и психопедагогических моделей методологии ЛХВ; предэкспериментальное диагностирование уровня ЛР учащихся; инвентаризация и анализ применяемых методологий, в том числе и дидактическими кадрами в ЛХВ учащихся; анализ школьных регламентирующих документов; разработка методологической системы восприятия лирических, эпических и драматических произведений из перспективы языка, соотношения „автор-произведение-читатель-читаемый контекст” и из перспективы учащихся как субъектов вос-создателей смыслов; реализация экспериментально-формативного аспекта исследования.

Исследуемая проблема конкретизируется в разработке и подтверждении концепции относительно МЛХВ учащегося из перспективы определенных систем литературно-читательской деятельности с учетом специфики литературы как искусство слова, жанро-родовых характеристик изучаемых произведений, категорий ЛХ знаний и характеристик восприятия читателя как второго субъекта творческого акта вос-создателя ценностей.

Новизна и научная оригинальность состоят в разработке и экспериментальном подтверждении оригинальной парадигмы МЛХВ, основанной на структурно-функциональной модели, соответствующей концепции методики МЛХВ, и на направления, механизмы, на установленные критерии, обосновывая новый подход к восприятию художественной литературы как искусство слова, на характеристики разных по роду и эстетическому наполнению произведений в аспекте формирования учащегося – читателя, признанного как вос-создателя литературного произведения. Ценность исследования состоит в создании **нового направления** в образовательных науках – *дидактика чтения*.

Теоретическая значимость исследования: обоснование методологии ЛХВ, теоретическое определение методологии ЛХВ; синтез общих тенденций учителей, относительно преподавания литературы, и учащихся с точки зрения восприятия литературы.

Практическое значение работы состоит в: анализе куррикулумных текстов по румынской литературе и формулировании рекомендаций по их совершенствованию; диагностика уровней литературного развития учащихся V-XII классов; разработка и внедрение методологий ЛХВ;

Внедрение научных результатов осуществлялось через: дидактическую деятельность автора в МГУ, КГПУ „И. Крянгэ”, в лицее „Prometeu-Prim”; дидактическую деятельность учителей – экспериментаторов, учебники и методические пособия.

ABREVIERI

- CSI – Comunitatea Statelor Independente
- EDP – Editura Didactică și Pedagogică
- ELA – Educație literar-artistică
- FPC – Formare profesională continuă
- ITELA – Introducere în teoria educației literar-artistice
- IȘE – Institutul de Științe ale Educației
- LLR – Limba și literatura română
- PISA – Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor - Programme for International Student Assessment
- UPSC – Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”
- URSS – Uniunea Republicilor Sovietice Socialiste
- NLT – noțiuni de teorie literară
- MELA – metodologia educației literar-artistice
- CE – Consiliul Europei

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Educația, implicit instruirea, constituie domeniul în care se formează și se dezvoltă ființa umană. Determinată congenital să trăiască concomitent în două existențe – fizică, condiționată material, și metafizică, creată continuu de activitatea sa spirituală, ființa umană devine ca atare printr-un proces complex și complicat de educație, la care participă, direct sau indirect, întreaga lume. O cercetare modernă a oricărei chestiuni de educație revendică de aceea o abordare holistică a fenomenelor sale. Din această perspectivă, actualitatea cercetării noastre a fost condiționată și favorizată de un complex de factori majori, precum: instituirea la scară globală, europeană și națională, a unui concept educațional centrat pe persoana celui educat, pe informare și comunicare; reconsiderarea epistemică a disciplinelor școlare, a domeniilor și modurilor de educație în raport cu tipurile umane de cunoaștere (1992); reforma generală a învățământului și așezarea instruirii și educației pe conceptul de curriculum (1997); avansarea principiului libertății în educație la rangul de ideal educațional al modernității; demersurile tot mai personalizate ale practicii educaționale cu privire la individualizarea și diversificarea metodologică a procesului instructiv-educativ; elaborarea și implementarea teoriei educației artistic-estetice, a teoriei educației literar-artistice, a teoriei educației muzicale, a conceptelor și principiilor educației artistico-plastice; constituirea, în perioada de tranziție de la societatea totalitară la cea democratică, a unei noi discipline școlare, *Limba și literatura română*, sub influența a trei factori diferiți în aparență, dar asemănători în esență: revenirea la adevărata identitate a disciplinei, elevilor și profesorilor; eliminarea abordărilor nespecifice disciplinei, deci dăunătoare educației elevilor; interpretarea literaturii în conformitate cu natura principiilor artei, a receptării artistice și a formării elevului-cititor.

O abordare pragmatică a discursului literar se fundamentează pe ideea că literatura este un act de cunoaștere desfășurat, prin intermediul textului, între doi poli extremi și totodată corelativi, autorul și cititorul. Binomul clasic al literaturii „autor-operă” se transformă într-o triadă: „autor – operă – lector”. Privit în contextul didacticii actuale, actul lecturii, apare ca o formă atipică de comunicare, definindu-se prin asimetrie, non-reversibilitate (nu întotdeauna este posibilă realizarea unui feed-back) și decontextualizare (receptorul nu are acces la contextul enunțării, tot așa cum emițătorului îi este străin contextul receptării).

Demersul praxiologic care argumentează actualitatea cercetării, pe lângă nevoia de a reglementa metodologic acțiunea de influență educativă în contextul noilor condiții socio-pedagogice, se face prezent și prin tendința din ultimele două decenii, care însoțește imperturbabil procesul de reconceptualizare a literaturii în școală, de a aplica la orele de

literatură preponderent metode-procedee /tehnici nespecifice cunoașterii artistice, fapt care erodează conceptual disciplina școlară, viziunea profesională și calitatea formării cititorului de literatură.

Epistemic, cercetarea noastră este chemată să elimine și erorile printre care înțelegerea eronată a conceptului de trecere de la obiective la competențe, așa-zisul concept de „subcompetență” și aplicarea nepotrivită tipului de cunoaștere pe care este întemeiată disciplina școlară *Limba și literatura română* a unor metode didactice.

Conceptul de trecere de la obiective la competențe nu elimină obiectivele din proiectarea curriculară și cea educativ-didactică a profesorului, ci atenționează asupra nevoii unei proiectări de obiective care să ia în considerație competențele reale (deținute de elevi, nu doar proiectate). Or, în Republica Moldova, la a III-a ediție a curricula disciplinare (2010), obiectivele au fost eliminate, acestea fiind înlocuite cu inexistentele în sistemul categoriilor științifice „subcompetențe”, făcând proiectarea curriculară și cea didactică lipsită de orice logică științifică și proiectând astfel, în loc de rezultate școlare pozitive, eșecul educațional.

Impuse practicii educaționale prin canale oficiale (aprobarea curricula de către ME) și neoficiale (publicații ale unor autori de curriculum), respectivele erori au depășit cadrul proiectiv și au invadat mediul educațional, producând confuzii și nedumeriri în mediul profesorilor școlari. În consecință, a scăzut catastrofal și nivelul de performanță al elevilor moldoveni. Astfel, rezultatele PISA 2009 Plus denotă că peste jumătate din elevii de 15 ani din Moldova nu au nivelul de bază de competență în lectură necesar pentru a participa în mod eficient și productiv la viața socio-economică. Conform PISA, diferența de performanță (la lectură, matematică) între elevii moldoveni și cei din țările vecine, inclusiv din CSI, este estimată la doi ani de școlarizare [214,20].

Factorii și condițiile socioculturale, estetice, artistice și pedagogice favorabile, precum și deficiențele, carențele și erorile epistemice și metodologice punctate mai sus au fost confirmate și de experiențele didactice ale autorului pe parcursul a unui sfert de secol în calitatea sa de profesor școlar, de cadru didactic universitar și de formator al profesorilor de limba și literatura română la cursurile de instruire continuă din cadrul UPS „I. Creangă”, precum și în calitate de cercetător și autor de manuale și al altor piese curriculare.

În condițiile în care a fost elaborată și continuă să fie implementată teoria educației literar-artistice, în baza ei fiind reconceptualizată disciplina școlară *Limba și literatura română*, acțiunea desfășurându-se în cadrul reformei generale a învățământului, necesitatea conceptualizării metodologiei predării-învățării literaturii în școală este evidentă, mai ales că de la ultima metodică a literaturii, elaborată în Republica Moldova, au trecut deja 30 de ani [145],

lucrarea respectivă fiind depășită epistemic, teoretic și praxiologic, fapt confirmat chiar de către unul dintre autorii ei, Vl. Pâslaru, care menționează că studiul abordează problema strict din perspectiva predării/studierii literaturii, termenul *studiere* „nedesemnând totalitatea complexă a fenomenelor, activităților, atitudinilor ce țin de domeniul formării personalității prin actul și mai complex al activității literare în anii de școală” [157,19]. Cu atât mai mult că, odată cu implementarea în învățământul moldovenesc a curriculumului, s-a constituit și o disciplină principial nouă, *Limba și literatura română*, întemeiată pe conceptele de educație literar-artistică și educație lingvistică, acestea „avansând din domeniul strict didactic în cel educațional” [157,18].

Așadar, actualitatea cercetării noastre este argumentată de un complex întreg de factori și condiții, care demonstrează că ea *este necesară, oportună și posibilă* din orice perspectivă ar fi abordată, perspectiva definitorie rămânând a fi cea epistemică, care, în condițiile descrise, cere imperativ o nouă conceptualizare a metodologiei receptării literaturii în școală, care să întemeieze discursul metodologic al profesorului pe principiile literaturii și artei, creației și receptării, construcției curriculare și formării cititorului cult de literatură; o metodologie care să decurgă din specificul cunoașterii artistic-estetice, înfățișându-se profesorului în forma unui construct teoretic-aplicativ, ale cărei componente epistemice, teleologice și conținutale să armonizeze într-un sistem de acțiuni de influență educativă specific literaturii, receptării și formării elevului cititor.

Descrierea situației în domeniu și identificarea problemei de cercetare. De-a lungul timpului au fost formulate diverse idei, concepte, principii și, pur și simplu, opinii referitoare la importanța, scopul și modul de studiere a literaturii în școală, ele fiind inventariate și examinate de către mai mulți cercetători, inclusiv în R. Moldova. Le marcăm în continuare doar pe acelea care au contribuit efectiv la constituirea teoriei educației literar-artistice. Problema educației artistic-estetice, în general, și a celei literar-artistice, în special, a început să fie abordată în anii '90 ai secolului trecut de un șir de cercetători de la Institutul de Educație Artistică al Academiei de Științe Pedagogice a URSS (Moscova): E.V. Kviatkovski [242; 243; 244], L. P. Peciko, Iu. N. Petrova, E. M. Torșilova, N. A. Kușaeu [251], V. I. Leibson [252], L. E. Strelîțova E. I. Ivanova, L. I Saraskina, A. M Gurevici [265; 267], V. A. Nicoliskii [257], G. N. Kudina, A. A. Melik-Pașaeu [247; 248], M. V. Cerkezova [268], T. F. Kurdiuimova [250], M. G. Kaciurin ș.a. [241, 261], care au preconizat drept scop al educației artistic-estetice formarea atitudinii estetice față de realitate, a trebuinței estetice și a activității de creație conform legilor frumosului, formarea unei personalități, capabilă să perceapă și să evalueze frumosul în viață, natură și artă conform principiilor acestei categorii estetice.

Cercetătorii ruși au propus mai multe perspective de definire a conceptul de *educație literar-artistică*, acestea devenind repere importante și pentru teoria ELA. Astfel, L. I. Saraskina și L. E. Strelîțova [265; 266; 277] abordează literatura din perspectiva noțiunilor de scriitor ca personalitate reală, autor al operei, autor-narator, personaj-narator, atrăgând astfel atenția asupra viziunilor narative ca element definitoriu al discursului unei opere literare.

N.A. Kușaeu [251] este preocupat de problema adecvării structurii obiectivelor ELA la structura percepției și a interesului de lectură al elevilor.

V. I. Leibson [252] propune un model al formării cititorului de literatură artistică, insistând pe un șir de principii ale dezvoltării capacităților creative, iar E.V. Kviatkovski [242; 243; 244] își centrează discursul științific pe formarea idealului etic-estetic al elevului, a atitudinii acestuia față de opera literară.

O preocupare esențială a didacticii ca știință a procesului de învățământ este cea a tehnologiilor didactice. Substitut semantic al metodelor de instruire și de educație, conceptul de tehnologii didactice a fost definit, chiar dacă și într-un mod diferit, de un șir de cercetători în domeniu: I. Bontaș [17], I. Jinga, [108] C. Cucoș [57], S. Cristea [46; 47], C. Bărboi, C. Ionescu, G. Lăzărescu [13], A. Panfil [147], C. Moise [136], El. Seghedin [136], G. Văideanu[228], C. Parfene [148], I. Cerghit [36; 37], Vl. Pâslaru [156; 157] ș.a.

Un concept frecvent întâlnit în literatura de specialitate și foarte apropiat de conceptul tehnologii didactice este cel de metodologie a instruirii. Contribuții la definirea metodologiei didactice au adus:

În România: I.G. Stanciu [183], D. Todoran [220], R. Țârcovnicu [226], I. Cerghit [36; 37], S. Bernat [14], A. Nicu [143], S. Cristea[46; 47], C. Moise, E. Seghedin [136]; C. Cucoș [57, 58] ș.a.

Metodiștii C. Parfene [148], V. Goia, I. Drăgătoiu [77], C. Bărboi, C. Ionescu, G. Lăzărescu [13], A. Panfil [147], M. Pavilescu [151], A. Hobjilă [90], N. Eftimie [68], I. Derșidan [60], G. Bărbulescu, D. Beșliu [12] au abordat problema din unghiul de vedere al:

- formării elevilor cititori avizați de literatură artistică (C. Parfene);
- dezvoltării competenței de lectură care, la rândul ei, oferă suport pentru formarea și aplicarea conceptelor și strategiilor de comprehensiune și interpretare (A. Panfil);
- formării gustului literar, al dezvoltării imaginației, sensibilității elevilor (I. Derșidan);
- culturii comunicaționale și literare a elevilor, a capacității de a înțelege lumea din jur (G. Bărbulescu, D. Beșliu);
- dobândirii competenței de comunicare și a competenței culturale (A. Hobjilă);
- formării capacității și abilității de „a ști să citești” (N. Eftimie)

În R. Moldova: Vl. Pâslaru [157], T. Callo [28], N. Silistraru [182], M. Cojocaru-Borozan [41;178], Sadovei L., Papuc L. [178], V. Mândăcanu [132], I. Gagim, M. Morari [74], precum și cei 14 autori de teze de doctorat în domeniul ELA, susținute între anii 2000-2014: V. Goraș-Postică [81; 82], L. Botezatu [20], M. Hadîrcă [84], S. Posternac [171], A. Fekete [71], M. Fekete [70], V. Bolocan [16], L. Frunză [73], M. Marin [127], R. Burdujan [27], S. Golubițchi [80], N. Baraliuc [9], A. Radu-Șchiopu [173] ș.a.

Autorii menționați angajează demersuri sau mențiuni referitoare la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor (T. Callo), la teoria și metodologia instruirii și educației, la didactica generală, la praxiologia culturii emoționale, la tipologia metodelor de învățământ, la impactul formativ al tehnologiilor didactice universitare, la învățarea eficientă (N. Silistraru, M. Cojocaru-Borozan, V. Mândăcanu, L. Papuc, L. Sadovei), la metodologia educației muzicale (I. Gagim, M. Morari), la dezvoltarea gândirii critice, la valorificarea stilului scriitorului în educația literar-artistică a elevilor, la formarea competențelor lectorale (V. Goraș-Postică), la dezvoltarea atitudinii elevilor față de opera literară (M. Marin), la formarea competenței literare interculturale (R. Burdujan), la dezvoltarea imaginației artistice a elevilor prin angajarea lor într-un sistem specific de activitate literară-lectorală (L. Martâniuc), la sociologia perceperii valorilor literar-artistice românești și universale (S. Posternac, A. Fekete), la conceptualizarea evaluării competențelor literare ale elevilor (M. Hadîrcă), la modalitățile de predare/asimilare a operelor epice (V. Bolocan), la dezvoltarea competențelor de comunicare în procesul analizei textului (L. Frunze) etc.

În Rusia o contribuție esențială la definirea și dezvoltarea conceptului de metodologie didactică au adus-o: Iu. Babanski [231], I. Ia. Lerner [253], P. Ia. Galperin [235], N. I. Kudreașov [249], A. M. Smolkin [264], V. P. Juravlev [239], S.P. Lomov, C. A. Amanjolov [255], G. K. Selevko [262], V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mișcenko, E.N. Șianov [263], I. M. Gorbacenco [236], M.V. Klarin [245], V.V. Guzeev [237], V. I. Zagveazinski [240], V.V. Kraievski, A. V. Hutorskoi [246], T.S. Panina, L. N. Vavilova [258], A.P. Panfilova [259] ș.a.

Cea mai importantă cercetare științifică în domeniu, în R. Moldova, este realizată de Vlad Pâslaru, cunoscută cu numele de teorie a educației literar-artistice (1998). În studiul său *Introducere în teoria educației literar-artistice* [156; 157], autorul propune, pentru prima dată, o paradigmă a formării elevului-cititor, insistând în mod prioritar asupra coordonatelor teleologică (scopul ELA, sistemul de obiective ale ELA, standardele ELA) și epistemică (sistemul principiilor ELA - principii teleologice, principii de selectare și structurare a conținuturilor ELA, principii ale metodologiei ELA, principii ale activității literar-artistice). Cât privește sfera metodologică, autorul întreprinde tentativa de a oferi o definiție cu adevărat epistemică a unei

metodologii disciplinare. Demersul său științific însă se menține în cadrul teoretic, o praxiologie a metodologiei ELA fiind avansată doar ca o provocare pentru noi cercetări, la care răspunde lucrarea noastră.

Apreciind contribuția autorilor menționați la investigarea unor aspecte ale metodologiei ELA, constatăm în același timp următoarele contradicții:

- aspectele cercetate până acum nu sunt sintetizate într-un construct teoretic-praxiologic, elaborat în raport cu/pe principiile, teleologia și conținuturile ELA, cu modelul de curriculum funcțional în învățământul din R. Moldova și cu nivelurile reale de dezvoltare literară a elevilor la fiecare vârstă de școlaritate și la fiecare clasă;
- nevoia modernizării procesului didactic în abordarea fenomenului literar, determinată de noile curente ale criticii și teoriei literare, subordonate lingvisticii, structuralismului și semioticii, pe de o parte, și predarea literaturii în spiritul unor practici impuse de tradiție tributară interpretărilor tematică, sociologică, biografică etc., pe de altă parte.
- educația prin intermediul literaturii continuă să fie concepută ca o suită de comentarii și disertații privind semnificațiile operelor și nu ca un proces dinamic, viu, emotiv, a cărui reacție în lanț este declanșată de lectura nemijlocită a textului literar.
- actul educațional într-o mare măsură contravine epistemologiei artei și educației, în învățământul preuniversitar, dar și în cel superior, elevului/studentului atribuindu-i-se valoarea *de obiect* al acțiunii educaționale, iar literaturii – de *materie de studiu*;
- actul de predare a literaturii nu permite elevilor retrăirea unor experiențe culturale cu adevărat formative, fapt confirmat și de rezultatele PISA 2009 Plus, conform cărora peste jumătate din elevii de 15 ani din Moldova nu au nivelul de bază de competență în lectură necesar pentru a participa în mod eficient și productiv la viața socio-economică, diferența de performanță (la lectură) între elevii moldoveni și cei din țările vecine, inclusiv din CSI, fiind estimată la doi ani de școlarizare.

În această bază, definim **problema cercetării** drept nevoia de eliminare a neconcordanțelor epistemice, teoretice și metodologice în teoria și practica ELA prin elaborarea teoretică și validarea practic-experimentală a metodologiei specifice educației literar-artistice.

Scopul investigației: fundamentarea teoretică și practic-experimentală a metodologiei educației literar-artistice a elevilor întemeiată atât pe interacțiunea text/operă-cititor, în procesul căreia cititorul, ca al doilea subiect al operei literare, recrează sensurile ei și își formează competențe literare-lectorale, cât și pe valorificarea conceptului de operă literară ca artă a limbajului.

Obiectivele generale ale cercetării:

1. Examinarea evoluției paradigmei metodologiei ELA, identificarea reperelor epistemice, teoretice, praxiologice, estetic-literare și psihopedagogice ale metodologiei educației literar-artistice;

2. Diagnosticarea preexperimentală a nivelului de dezvoltare literară a elevilor; inventarierea și analiza metodologiilor aplicate de cadrele didactice în ELA; analiza documentelor școlare reglatorii (curriculum, manuale, ghiduri) în raport cu principiile metodologice, stabilite de teoria ELA.

3. Determinarea direcțiilor, principiilor, legităților și mecanismelor MELA, elaborarea în baza acestora a unui sistem metodologic de receptare a operelor lirice, epice și dramatice din perspectiva limbajului, a relației „autor – operă – lector – context al lecturii” și din cea a elevilor ca subiecți re-creatori de valori.

4. Elaborarea unui sistem metodologic al însușirii categoriilor cunoașterii literar-artistice din perspectiva recunoașterii elevului-cititor ca cel de-al doilea subiect al actului de creație;

5. Realizarea demersului experimental formativ, validarea și interpretarea rezultatelor cercetării.

6. Propunerea concluziilor și recomandărilor relevante pentru optimizarea metodologiei de receptare a literaturii și a formării elevului-cititor.

Metodologia cercetării științifice s-a constituit dintr-un ansamblu de metode teoretice (documentarea științifică, analiza și sinteza teoretică, generalizarea și sistematizarea, abstractizarea și modelarea teoretică), praxiologice (observarea, chestionarea, studierea datelor obținute, comparația, experimentul pedagogic), hermeneutice (interpretarea surselor teoretice și a datelor experimentale), statistice și matematice (inventarierea și analiza datelor experimentului).

Noutatea și originalitatea științifică constau în elaborarea și validarea experimentală a unei paradigme originale a metodologiei ELA, bazate pe modelul structural-funcțional conceptualizat al MELA, pe direcțiile, mecanismele, criteriile stabilite, fundamentând o viziune distinctă asupra receptării literaturii artistice ca artă a limbajului și ca valoare *in actu*, diverse ca gen literar și formulă estetică, în vederea formării elevului-cititor, recunoscut ca subiect creator al operei literare. Praxiologic, cercetarea noastră a marcat și a denunțat erori epistemice, teoretice și metodologice, precum tratarea în procesul pedagogic a operei literare doar ca reflexie a existenței umane, nu și ca activitate de creare a acesteia; nediscriminarea metodologiei ELA în funcție de tipurile de cunoaștere umană și de caracteristicile genuriale ale operelor literare angajate în procesul educativ; exagerarea rolului unor metode, zise moderne, în educația literar-artistică, deși acestea nu sunt decât niște tehnici /procedee, aplicabile în cunoașterea științifică.

Problema științifică importantă soluționată se concretizează în elaborarea și validarea Modelului privind metodologia educației literar-artistice a elevilor din perspectiva unor sisteme de activitate literar-lectorală concepute în funcție de specificul literaturii ca artă a limbajului, de particularitățile de gen și specie ale operelor studiate, de categoriile cunoașterii literar-artistice și de caracteristicile receptării, ale lectorului ca cel de-al doilea subiect al actului de creație, re-creator de valori – constituențe ale noii metodologii a ELA, *didactica lecturii*.

Semnificația teoretică a cercetării este argumentată de:

- actualizarea unor concepte estetice, literare, pedagogice și psihologice (didactica lecturii, finalitatea estetică a literaturii, receptare, orizont de așteptare, experiență literară și estetică, lectură, tehnologii didactice, metodologie, activitate literar-lectorală, competență literar-lectorală);
- fundamentarea metodologiei educației literar-artistice, axate pe conceptele „literatura ca artă a limbajului”, „elevul - re-creator de valori”, „didactica lecturii”;
- contribuția științifică la definirea metodologiei ELA;
- sintetizarea tendințelor generale ale profesorilor privind studierea literaturii și ale elevilor referitoare la receptarea operelor artistice.

Valoarea aplicativă a lucrării este desemnată de:

- examinarea pieselor curriculare de limba și literatura română în raport cu principiile metodologiei educației literar-artistice și formularea de recomandări pentru îmbunătățirea lor;
- diagnosticarea nivelurilor de dezvoltare literară a elevilor din clasele a V-a – XII-a, în funcție de particularitățile de gen ale operei receptate;
- determinarea caracteristicilor profesionale ale profesorilor de limba și literatura română în domeniul metodologiei educației literar-artistice și elaborarea de recomandări practice pentru modernizarea practicilor de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice în domeniul educației literar-artistice;
- elaborarea și implementarea metodologiei ELA, axate pe recunoașterea elevului-cititor ca cel de-al doilea subiect al actului de creație, iar a operei literare ca valoare *in actu*, pe un sistem de principii literar-estetice, didactice și de educație literar-artistice;
- stabilirea direcțiilor prioritare de ameliorare a practicilor metodologice în domeniul educației literar-artistice a elevilor.

Valorile cercetării fundamentează **o nouă direcție de cercetare în științele educației: *didactica lecturii întemeiată pe interacțiunea text /operă-cititor, în procesul căreia cititorul recrează sensurile operei și își formează competențe literare-lectorale.***

Noua direcție de cercetare preconizează că receptarea-învățarea literaturii trebuie să se axeze pe comprehensiunea-recrearea sensului dat de textul operei și să se dezvolte în formarea la elevi a competențelor literare-lectorale. În această activitate elevul obține statutul de al doilea subiect al operei literare, care o recrează efectiv, valorificând capacitatea imanentă a cuvântului de a produce imagini poetice. Din această perspectivă, activitatea de lectură este definitorie ființei umane, deoarece nu doar explorează sensurile textuale ale operei, ci le și recrează, formându-și și dezvoltându-și în rezultat trăsături caracteristice: competențe – aptitudini – trăsături caracteriale – comportamente – viziuni literare-lectorale.

Din același punct de vedere, *didactica literaturii*, întemeiată preponderent sau exclusiv pe valorificarea sensurilor textelor literare, de cele mai multe ori acestea fiind *date* de cercetătorii și criticii literari, de autorii de manuale și de profesorii școlari, este convertită în *didactica lecturii*, care, valorificând *sensurile date* (valoarea imanentă) ale operei literare, le completează cu *sensuri adăugate* de către cititor (valoarea *in actu*), în rezultatul interacțiunii respective elevul formându-și calitatea de *cititor de literatură*.

Didactica lecturii este ramura educației literar-artistice, responsabilă de aspectul preponderent instructiv al acesteia. Astfel, ea stabilește, în fiecare caz de receptare-comprehensiune – interpretare a operei literare, calea cea mai potrivită – operei și elevilor - de explorare a semnificațiilor textului, de înțelegere a arhitecturii estetice a acestuia și a modului de producere a sensurilor artistice, de comentare-interpretare a lor. Acțiunea didacticii lecturii se extinde de la text la operă și de la profesor la elevi, metodologia preconizată de ea antrenând atât activitatea didactică a profesorului, cât și activitatea literară-lectorală a elevilor.

Spre deosebire de didactica literaturii, didactica lecturii nu oferă doar instrumente de explorare a textelor operei, ci și instrumentele lecturii literare, prin care elevii își formează calitatea de cititor de literatură, capabil să abordeze independent pe parcursul vieții orice text literar.

Rezultatele cercetării propuse pentru susținere:

1. Contribuția la invalidarea conceptului metodologic tradițional de predare-învățare a literaturii în școală, conform căruia:

- opera literară ar reprezenta *doar o reflectare* în imagini poetice a realității,
- receptarea operei literare – *doar o cunoaștere mimetică* a acestei realități,
- profesorul ar fi *unicul subiect* al predării – instruirii – educației literare, iar elevul - *doar obiect* al acțiunii profesorului și operei literare,
- prin demonstrarea teoretic-praxiologică și experimentală a neplinătății actului de receptare literară – comprehensiune – recreare a operei literare de către elevi.

2. Contribuția la validarea pedagogică a conceptului estetic cu privire la originea operei literare în actul de receptare și a statutului cititorului de al doilea subiect creator al operei literare.

3. Structurarea conceptelor, principiilor și teoriilor estetice, literare și pedagogice, care confirmă calitatea receptării literare drept factor de re-creare a *limbajului poetic*, deci și de origine a operei literare.

4. Sistematizarea ideilor/conceptelor/principiilor/teoriilor/paradigmelor cu privire la necesitatea reamplasării accentului de pe metodologia predării-învățării literaturii, aferentă învățământului informativ-reproductiv, pe metodologia educației literar-artistice a elevilor, conformă principiilor estetice ale literaturii și artei, teoriei educației artistic-estetice și teoriei educației literar-artistice (ELA), deci și învățământului formativ-productiv.

5. Transferul metodologic al acțiunii de influență educativ-literară de pe finalitățile educaționale cu caracter preponderent informativ-reproductiv pe finalități preponderent productiv – reflexiv – creative: competențe literare-lectorale/abilități și aptitudini literare-lectorale/comportamente literare-lectorale/trăsături caracteriale specifice lectorului cult de literatură/reprezentări și viziuni literare-lectorale.

6. Sistematizarea, pe temeiuri epistemice, teoretice, praxiologice și experimentale, a unor metodologii ramurale de ELA în funcție de apartenența genurală a operei studiate - genurile epic, liric, dramatic, precum și în funcție de apartenența materiilor studiate la tipul de cunoaștere – artistic-estetică (operele literare) sau științifică (noțiunile de estetică și teorie literară).

7. Validarea unei noi direcții de cercetare în domeniul educației artistic-estetice: ***didactica lecturii***, întemeiată:

a) *epistemic*: pe originea operei literare în receptarea ei și în procesul de re-creare a limbajului poetic;

teoretic:

- pe unitatea creației-receptării operei literare, a valorii imanente și a celei *in actu* a acesteia;

- pe caracterul implicit educativ al instruirii literare;

b) *metodologic*:

- pe interacțiunea operă – cititor și subiect educator (profesor) – subiect educabil (elev);

- pe transferul acțiunii instructive de pe finalitățile informativ-reproductive pe cele productiv-creative;

- pe algoritmi: *percepție (receptare) – comprehensiune – comentare/interpretare – creație (operă) – autoidentificare - emitere de ipoteze – identificare – comparare - definire – consolidare*;

- pe cunoașterea practică a originii limbajului poetic al operei literare și pe valorificarea în unitate a valorii imanente-valorii *in actu* a operei literare;
- pe structurarea și aplicarea, în conformitate cu tezele de mai sus, a unui sistem de metode-procedee/tehnici – forme – mijloace specifice ELA;
- pe validarea unor sisteme de activitate literară-lectorală a elevilor, în funcție de genul și specia operei literare și a apartenenței materiilor studiate la tipul de cunoaștere;
- pe recunoașterea sistemelor de activitate literară-lectorală a elevului drept instrumente principale ale ELA și componente noi ale metodologiei predării – învățării – educației literare.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice s-au realizat prin:

- comunicări la 18 foruri științifice internaționale și la 5 naționale:
1. Șchiopu C. De la Aristotel la hermeneuticile biblică și literară. În: Școala internațională de metodologie în științele socio-umane. Rezumate ale comunicărilor. USM: Centrul Editorial Poligrafic, 2015, p. 21-23
 2. Șchiopu C. Către o hermeneutică a textului liric. În: Pregătim viitorul promovând excelența. Materialele congresului internațional. Iași: Universitatea „Apollonia”, 2014, p. 144 - 149
 3. Șchiopu C. Către o paradigmă a receptării literaturii în școală. În: Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Materialele conferinței științifice internaționale. Partea I. Chișinău: IȘE, 2014, p. 40-43
 4. Șchiopu C. The reception of literature: multicultural dialogues. În: Studie on literature, discourse and multicultural dialogue. Section Literature. Materialele conferinței științifice. Târgu-Mureș: Aisberg XXI, 2013, p. 375 -379
 5. Șchiopu C., Popova V. Valențele formative ale jocului didactic în procesul studierii /receptării literaturii. În: Optimizarea învățământului pentru o societate bazată pe cunoaștere. Materialele conferinței științifice cu participare internațională. Chișinău: Print Caro, 2012, p. 127-129
 6. Șchiopu C., Vâlcu M. Carențe ale limbajului mass-media și impactul lor asupra subiectului uman. În: Mass-media: între document și interpretare. Congresul internațional de istorie a presei. Chișinău: USM, 2012, p. 27-31
 7. Șchiopu C. Formarea competenței literar-artistice a elevilor prin metoda comparativismului. În: Pladoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: Print Caro SRL, 2011, p. 409-411
 8. Șchiopu C. Formarea cititorului de literatură artistică în context intercultural. În: Lectura – cale spre tărâmurile artei. Lucrările simpozionului cu participare internațională dedicat lecturii. București: Gabriel, 2011, p. 273-279.
 9. Șchiopu C., Vâlcu M. Lectura ca act de comunicare: repere metodologice. În: Lectura sub presiunea canonului? Lucrările simpozionului internațional. București: Gabriel, 2010, p. 156 -161.
 10. Șchiopu C. Strategii interactive de predare /receptare a operelor epice. În: Canonul literar școlar. Lucrările simpozionului internațional de didactica limbii și literaturii române. Ediția a X-a. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2010, p. 85-88

11. Șchiopu C., Bujor L. Modalități de selectare a valorilor culturale. În: Educația pentru valori culturale de o parte și de alta a Prutului. Sesiune internațională de comunicări. Iași: Casa editorială „Demiurg”, 2008, p. 205-206
12. Șchiopu C. Tradițional și modern în predarea liricii în școală. În: Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele conferinței științifice internaționale. Partea I. Chișinău: CEP USM, 2008, p. 248 - 251
13. Șchiopu C. Funcțiile dialogului și procedee de potențare a lui în opera dramatică. În: Învățământul artistic – dimensiuni culturale. Tezele conferinței științifice internaționale. Chișinău: AMTAP, 2008, p. 81 – 84
14. Șchiopu C. Dezvoltarea creativității – obiectiv al unui învățământ modern. În: Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar. Tezele conferinței științifice internaționale. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008, p. 87- 91
15. Șchiopu C. Metode și procedee netradiționale de predare a liricii în școală. În: Research and Education in Inovation Era. Section I: Cultural Identities & Modern Discourses. Simpozionul internațional. Arad : Editura universității „Aurel Vlaicu”, 2008, p. 33-39
16. Șchiopu C. Receptarea operelor literare în contextul educației moral-religioase. În : Tradiție și integrare. Unitate în diversitate. Materialele simpozionului internațional. Arad : Concordia, 2008, vol.1, p.22-24
17. Șchiopu C. Toiagul păstoriei” de Ion Druță: o interpretare mitologico-arhetipală. În: Româna ca limbă străină – între metodă și impact cultural. Simpozionul internațional. Iași: Casa editorială „Demiurg”, 2008, p. 238-242
18. Șchiopu C. Некоторые пути активизации учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе преподавания литературы. În: Сучасні дослідження з іноземної філології. Збірник наукових праць. Випуск 6. Ужгород: Ужгородський Національний Університет, 2008, p. 693-697
19. Șchiopu C. Reviste literare din primele două decenii ale secolului XX: ideologie și importanță. În: Mass-media din R. Moldova: tradiție locală și orizonturi europene. Materialele simpozionului Științific Național. USM: CEP, 2012, p.282 -286
20. Șchiopu C. Procedee de valorificare a operelor dramatice: studiul de caz. În: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2009, vol. I. p. 42 -52
21. Șchiopu C. Poezia lui Ștefan Augustin Doinaș: între mitic și baladesc. În: Bilanțul activității științifice a USM pe anii 1996 /1997. Conferința corpului didactico-științifică. Rezumatele comunicărilor. Științe umanistice. Chișinău: USM, 1997, p. 112
22. Șchiopu C. Dezvoltarea aptitudinilor literar-creative ale elevilor la lecțiile de literatură. În : Conferința științifică jubiliară. Rezumatele comunicărilor. Chișinău: USM, 1996, p. 241-242
23. Șchiopu C. Postulat al științei literare și problemele predării literaturii. În: Totalurile activității științifice în anii 1991-1992. Conferința științifică a corpului didactic. Tezele referatelor. Chișinău: USM, 1992, vol. II. p.136

• piesele curriculare elaborate și implementate:

- Curriculumul cursului universitar „Metodica predării literaturii române”;
- 5 manuale de limba și literatura română pentru clasele a IX-a, a X-a, a XI-a, a XII- a (liceu), I-a (școala alolingvă);
- 6 ghiduri metodologice;
- 1 culegere;

- 1 crestomație;

- activitatea autorului în calitate de expert național al *Curriculumului de Limba și literatura română* (2009), de președinte al Comisiei republicane de evaluare la examenele de bacalaureat (1997), de membru al Comisiei Guvernamentale de Acreditare a Instituțiilor de Învățământ Superior din R. Moldova (disciplinele filologice), de membru al colegiului de redacție al revistei *Limba română* și coordonator al rubricii acesteia *Pro didactica*;

- activitatea didactică a autorului la Catedra Literatură Română și Teorie Literară (USM, 1990-2005) și la Facultatea Formare Profesională Continuă a UPSC (2005- prezent);

- în activitatea didactică a autorului ca profesor de limba și literatura română la Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim” din or. Chișinău (1992- prezent);

- activitatea didactică a profesorilor experimentatori de limba și literatura română (2000-2013):

- T. Melnic, N. Croitoru, A. Lungu (Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim” din or. Chișinău);

- L.State (Liceul „Mihai Eminescu” din or. Chișinău);

- L. Pleșca (Liceul „Meșterul Manole” din s. Sălcuța, raionul Căușeni);

- E. Porubin, R. Cotruță, Z. Rusnac (Liceul Teoretic „Boris Dânga” din Criuleni);

- L. Căpățână (Colegiul Național de Comerț al ASEM);

- E. Bălănel (gimnaziul din s. Cășlița-Prut, Cahul);

- publicarea a 56 de articole științifice, didactic-metodice, dintre care 11 în reviste științifice acreditate (B+; C);

- publicarea monografiei *Metodica predării literaturii române*.

SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

În capitolul 1, *Repere epistemologice pentru metodologia educației literar-artistice*, sunt făcute o serie de precizări epistemologice asupra conceptelor-cheie: literatura ca artă a cuvântului, literatura ca disciplină școlară, receptarea, tehnologii didactice, metodologia educației literar-artistice. Astfel, sunt prezentate mai multe teorii, analizate în plan diacronic, referitoare la natura literaturii de ficțiune, la trăsăturile care o definesc ca artă a limbajului, la orizontul de așteptare al cititorului, la nivelurile de receptare-interpretare, la statutul operei artistice ca valoare *in actu* și al cititorului ca subiect al actului de creație; sunt analizate și sintetizate un șir de opinii ale cercetătorilor din domeniu cu privire la importanța, la scopul și la modul de studiere a literaturii ca disciplină școlară; sunt scoase în evidență principiile de selectare a tehnologiilor didactice și ale educației literar-artistice, este definit conceptul de

metodă didactică, insistându-se totodată asupra funcțiilor, tipologiei acesteia, asupra exigențelor spre care ar trebui să evolueze metodologia de instruire, asupra modificărilor necesare la nivelul metodologiei în raport cu reforma curriculară. Totodată, este conceptualizată metodologia educației literar-artistice și elaborat Modelul teoretic al acesteia, este formulată concluzia de rigoare.

În capitolul 2, *Metodologia educației literar-artistice a elevilor în procesul receptării operelor lirice*, sunt analizate, în baza rezultatelor experimentului de constatare (analiza manualelor, a nivelurilor elevilor de receptare literară, a metodologiei aplicate de cadrele didactice), neajunsurile, lacunele, dificultățile atestate în procesul de receptare a operelor lirice; sunt precizate reperele teoretico-literare și metodologice ale receptării operelor lirice; este propusă o metodologie a educației literar-artistice în procesul receptării opere lirice. Metodologia este axată pe coordonata epistemologică a conținuturilor (idei, concepte, principii ce vizează domeniul limbii, al literaturii, artei, științei), pe metodologiile ELA, pe sistemul activităților literare-lectorale, pe rezultatele unui amplu experiment de constatare și de formare.

În capitolul 3, *Metodologia educației literar-artistice a elevilor în procesul receptării operelor epice*, sunt scoase în evidență, în urma analizei rezultatelor experimentului de constatare, dificultățile, lacunele atestate în manualele școlare, în procesul receptării operelor epice și sunt trasate reperele estetic-literare și metodologice ale receptării operelor epice, insistându-se pe un șir de concepte cum ar fi: diegeză, acțiune, personaj, discurs, moduri de expunere, tehnici narative, viziuni ale narațiunii, cronotop; este analizată eficacitatea unui șir de metode și procedee, activități literare-lectorale, aplicate-desfășurate în cadrul experimentului de formare, în vederea unei receptări adecvate a operelor epice și, implicit, a formării cititorului; sunt formulate concluziile de rigoare.

În capitolul 4, *Metodologia educației literar-artistice în procesul receptării operelor dramatice*, sunt, de asemenea analizate lacunele, dificultățile atestate în manualele școlare, în procesul de receptare a operelor dramatice, sunt precizate reperele teoretico-literare și metodologice ale educației literar-artistice a elevilor în procesul receptării operelor dramatice, ținându-se cont de trăsăturile distinctive de gen și specie; este elaborată metodologia receptării operelor dramatice, axată pe un șir de metode și procedee validate printr-un experiment de formare, pe activități didactice, forme de organizare; sunt analizate rezultatele experimentului de formare și formulate concluziile de rigoare.

În capitolul 5, *Metodologia însușirii categoriilor cunoașterii literar-artistice de către elevi*, sunt analizate neajunsurile, dificultățile atestate în manualele școlare, rezultatele experimentului de constatare cu privire la procesul predării-studierii noțiunilor de teorie literară; sunt scoase în

evidență reperele literar-estetice și pedagogice ale formării interpretului de operă artistică prin achiziționarea unor noțiuni de teorie literară, insistându-se pe o paradigmă originală ce cuprinde etapele: creație – autoidentificare – emitere de ipoteze – identificare – definire – consolidare; sunt analizate avantajele unui șir de metode, procedee care au stat la baza metodologiei propuse în cadrul experimentului de formare și formulate concluziile de rigoare; sunt analizate rezultatele experimentului de control întreprins în vederea diagnosticării nivelurilor educației literar-artistice a elevilor din clasele experimentale și din cele de control.

1. REPERE EPISTEMOLOGICE PENTRU METODOLOGIA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE

1.1. Literatura – artă a cuvântului

Interesul acordat trăsăturilor specifice ale literaturii este tot așa de vechi ca și reflecțiile teoretice din acest domeniu. El s-a intensificat mai ales în ultima vreme, odată cu tendința de a stabili sfera și conținutul științei literare. Se consideră că primele manifestări ale criticii literare s-au înregistrat în jurul anului 570 î. Hr., când Xenophanes și-a exprimat atitudinea defavorabilă cu privire la modul în care Homer a prezentat în opera sa zeitățile. Cu toate acestea, primele idei despre literatură țin de Antichitate, ele aparținând lui Platon și Aristotel. Platon, în „Republica” [166], „Phaidros” [167] ș.a., Aristotel, în „Poetica” [7], au abordat marginal esența literaturii. Astfel, considerațiile lui Platon despre opera de artă, inclusiv despre literatură, pornesc de la ideea că orice formă de artă este o copie de gradul al treilea a lumii ideilor (*eidosului*), că lumea sensibilă (*ceea-ce-pare*) reproduce modelul lumii ideale (*ceea-ce-este*). Criteriul aplicat de Platon artei este acela al „adevărului”. „Poeții, începând cu Homer, fie că au căutat să exprime virtutea, fie altceva, n-au făcut decât să imite imaginile acestora fără să atingă adevărul însuși /.../, asemenea plăsmuiri sunt îndepărtate în al treilea grad de realitate, biete umbre, ci nu realități, afirma filozoful [166, 106]. De remarcat faptul că Platon este primul teoretician care folosește termenul „mimesis”, esențial pentru cercetarea literară de mai târziu, acesta, în viziunea lui, însemnând tipul de activitate comună omului și zeului, care are drept scop producerea de copii, tip special de artă productivă, comună poetului, ea distingându-se prin materialul folosit. „Mimesis”, conform lui Platon, mai explică și relația dintre eide (lumea ideilor) și particularitățile din lumea sensibilă. În dialogul său de tinerețe „Ion”, abordând problema condiției poetului, Platon susține că arta (deci literatura) este un produs al inspirației divine, poetul fiind un ales al zeilor, că arta „rațională” este inferioară calității celei produse sub semnul inspirației și „nebuniei divine”. Rolul literaturii, după Platon [166, 110], este cel de „desfătare josnică” (de a provoca plăcere și durere), de a atinge sufletul cititorului, nu rațiunea lui.

Discipol al lui Platon, Aristotel preia conceptul de „mimesis”, definindu-l ca ficțiune imitativă, ca activitate ce se produce totdeauna „în limitele verosimilului și necesarului”. Pentru el, arta este un produs al intervenției directe a omului, o activitate rațională și supusă bunului plac al inspirației divine. Spre deosebire de Platon, Aristotel consideră literatura ca domeniu al reprezentării: „Lucruri pe care în natură nu le putem privi fără scârbă, cum ar fi înfățișările fiarelor celor mai dezgustătoare și ale morților – închipuite cu oricât de mare fidelitate, ne umplu de desfătare. Explicația mi se pare a sta în plăcerea deosebită pe care o dă cunoașterea nu numai

înțelepților, dar și oamenilor de rând, atâta doar că aceștia se împărtășesc din ea mai puțin. De aceea se și bucură cei ce văd o plăsmuire: pentru că au prilejul să învețe privind și să-și dea seama de fiecă lucr, bunăoară, că cineva înfățișează pe cutare. Altminteri, de se întâmplă să nu fi știut mai înainte, plăcerea resimțită nu se va mai datora imitației mai mult sau mai puțin reușite, ci desăvârșirii execuției ori coloritului, ori cine știe cărei altei pricini” [7, 97]. Tot de numele lui Aristotel ține și conceptul „katharsis”, înțeles ca o receptare empatică a artei/ a actului mimetic. Remarcăm în același timp că Aristotel făcea o distincție netă între arta „care imită vorbirea însăși în proză sau versificată” și operele care nu au caracter mimetic, fiind împotriva folosirii termenului de „poezie” atunci „când se concepea în metri ceva medical sau biologic”, deci atunci când autorii erau numiți poeți „nu pe baza mimes-ului, ci pe baza metrului comun” [7, 98].

Rezumând cele menționate mai sus, deducem că epoca antică impune conceptul de artă/ inclusiv de literatură ca imitație a lumii sensibile, ca tip special de cunoaștere, căreia i se refuză capacitatea de a accede la adevăr. Și nu numai. Ideile platoniene, cât și cele aristoteliene, au fost preluate mai târziu de mai mulți teoreticieni, aceștia afirmând natura /finalitatea estetică a literaturii, în sensul că opera literară este un obiect al trăirii estetice. Astfel, unul dintre adepții acestei teorii, Gustav Lanson (secolul al XIX-lea) scria: „ Semnul operei literare este intenția sau efectul artistic, este frumusețea sau grația formei /.../. Literatura este alcătuită din toate acele opere al căror sens și efect nu pot fi pe deplin dezvăluite decât prin analiza estetică a formei. Rezultă că, din noianul textelor tipărite, obiectul nostru este constituit cu precădere din acelea care, prin specificul formei lor, au proprietatea de a trezi în cititor evocări imaginative, excitații sentimentale, emoții estetice” [115, 35]. Pentru reflecțiile despre literatură, în secolul al XVIII-lea, o importanță esențială a avut-o teoria lumilor posibile a lui Leibniz. Aceasta, practic, a schimbat concepția despre literatură și a permis definirea ei ca produs exclusiv al imaginației. În această ordine de idei, filozoful sublinia: „Nu se poate contesta faptul că multe povestiri, în special cele pe care le numim romane, pot fi acceptate ca posibile, chiar dacă ele nu au loc efectiv în această secvență din Univers pe care Dumnezeu a ales-o, decât dacă cineva își imaginează că există anume zone poetice în întinderea infinită a spațiului și timpului unde putem să-i vedem peregrinându-se pe regele Arthur al Marii Britanii, pe Amadis de Gaula și pe legendarul Dietrich din Verona inventat de germani” [117, 198]. Astfel, în viziunea lui Leibniz, ficțiunile sunt lumi posibile și, ca atare, nu pot fi părți ale realității. Prin urmare, și literatura nu este altceva decât o lume posibilă. Ideea respectivă va fi preluată de romantici, deschizându-se în așa mod calea primatului imaginației (jocul liber al imaginației), care va domina concepția acestora despre literatură. Totodată, romantismul aduce în planul reflecției despre literatură

câteva elemente esențiale: autonomia operei literare, conceptul de operă ca produs al unui creator care împărtășește condiția divinității. Teoreticianul romantismului german, Novalis, pornind de la modelul platonician, a lansat mai multe idei referitoare la esența literaturii și la condiția scriitorului. În viziunea lui, experiența transgresează raționalul, poetul având posibilitatea de a experimenta totalitatea, de a aboli limitele spațio-temporale și dreptul de a revela, de a-și imagina lumea în întregul ei ca posibilă. Deci lumea posibilă a literaturii, idee lansată în secolul al XVIII-lea, este dublată în secolul al XIX-lea cu lumea onirică: „A reintra în sine însuși înseamnă pentru noi a te abstrage din lumea exterioară. În chip asemănător, viața pământească este pentru spirite o contemplație lăuntrică – o intrare în sine – o acțiune imanentă. Viața pământească țâșnește astfel dintr-o reflecție originară – dintr-o pătrundere primară, dintr-o concentrare în sine însăși, care este tot atât de liberă ca și reflecția noastră [144, 101]. Așadar, în viziune romantică, opera literară propune o lume autonomă, „o realitate de tip secundar”, în care „realitatea cotidiană” se regăsește, dar diferită de aceasta. La sfârșitul secolului al XIX-lea, cercetătorii francezi Hippolyte Taine, Ferdinand Brunetiere, pornind de la premiza că orice operă de artă nu este izolată, ci aparține unui întreg, așa cum individul aparține unui mediu social, ajung la concluzia că literatura este determinată nu numai de schimbările care au avut loc în istoria poporului, ci și de rasă, mediu, moment. „Oricine recunoaște astăzi că anumiți poeți, ca Dante, Shakespeare, anumiți compozitori, ca Mozart, Bethoven, în arta lor ocupă primul loc. De altfel, judecățile definitive pentru care le pronunță posteritatea își justifică autoritatea prin felul în care s-a ajuns la formularea lor. Întâi s-au adunat contemporanii artistului ca să-l judece /.../. Apoi începe un alt secol, înarmat cu o concepție nouă, pe urmă vine altul și așa mai departe; fiecare dintre ele a reluat procesul; fiecare l-a revăzut din punctul său de vedere; toate înseamnă rectificări adânci sau confirmări apăsate. După ce opera, trecută astfel prin mai multe tribunale la rând, iese mereu cu aceeași calificare, judecătorii, înșiruiți de-a lungul secolelor, oprindu-se asupra acelorași hotărâri, sentința e probabil adevărată, fiindcă, dacă opera n-ar fi fost superioară, n-ar fi putut strânge într-un fascicol atât de felurite simpatii” [215, 89].

Dezvoltarea, spre sfârșitul secolului al XIX-lea, începutul secolului XX a psihologiei, psihanalizei și a lingvisticii generale, a marcat o serie de schimbări importante în ceea ce privește concepțiile despre literatură. Astfel, psihologia formală va influența teoriile școlii formale ruse, psihanaliza, în special, studiile lui Sigmund Freud [72; 73], va provoca apariția unor modele de interpretare a operei literare, lingvistica generală va oferi savanților oportunitatea de a cerceta esența literaturii din perspectiva limbajului. Cât privește cea de-a treia direcție, mai mulți cercetători, pornind de la ideea că literatura este o artă a cuvântului, că specificitatea ei se reduce la cea a limbajului, au remarcat ca primă trăsătură plasticitatea acestuia. Evident, noțiunea

de „plasticitate” se atestă în estetică și în cercetările literare încă din timpul lui Hegel (sfârșitul secolului XVIII– începutul secolului XIX). Or însuși Hegel a demonstrat că plasticitatea poate desemna fenomene diferite: capacitatea formațiunilor lingvistice cuprinse în opera literară de a declanșa receptorilor reprezentări creatoare frecvente, clare și calitativ bogate („plăsmuirea nemijlocită”), caracterul reprezentativ al componentelor realității înfățișate în opera literară față de realitatea extraliterară („generalizarea concretă”), folosirea metaforică a cuvintelor („plăsmuirea mijlocită, figurativă”) [86, 144 - 154]. Ceva mai târziu (sfârșitul secolului al XIX-lea - prima jumătate a secolului XX) , I. A. Richards [174] va trata limbajul literaturii ca o variantă a limbajului expresiv, luând lirica drept normă a creației poetice. Desigur, teoria lui I. A. Richards a satisfăcut mai puțin interesul cercetătorilor, dat fiind faptul că limbajul emotiv/ expresiv nu transmite informații despre realitatea obiectivă, ci atitudini, sentimente și aprecieri ale vorbitorului. Or, după cum subliniau teoreticienii americani A. Warren și R. Wellek, trăsătura distinctivă a limbajului poetic în raport cu numeroasele manifestări ale limbajului curent ar trebui să fie „gradul înalt de organizare proprie” [230]. Recunoscând drept esențială capacitatea omului de a produce simboluri, E. Cassirer definește arta ca un limbaj simbolic, în sensul că ea este o interpretare a realității nu prin concepte, ci prin intuiții, nu prin intermediul gândirii discursive, ci prin acela al formelor senzoriale. Pentru că arta are o semnificație, ea trebuie să fie în acest sens un limbaj [33]. Pe alte linii, B. Croce, în lucrările sale [54, 47] își exprima concepția sa potrivit căreia arta ca intuiție se identifică cu expresia și în ultimă analiză cu limbajul. Astfel, conceptul de artă ca limbaj constituie firul roșu al lucrărilor lui Croce. Conform concepției cercetătorului, intuiția pură este, în mod esențial, lirism, deoarece, neproducând concepte, nu poate să reprezinte decât voința în diferitele ei manifestări, adică nu poate să reprezinte decât stări sufletești. Stările sufletești sunt pasiunea, sentimentul, personalitatea, care se întâlnesc în toate artele și le determină caracterul liric. Acolo unde acest caracter lipsește, lipsește arta, prin urmare, lipsește intuiția pură. Pasiunea nu mai e reprezentată, ci gândită [55, 25]. Această idee o găsim și în lucrările lui G. Morpurgo-Tagliabue, care considera că orice intuiție adevărată este expresie, că activitatea intuitivă intuiește în măsura în care exprimă. În viziunea cercetătorului, expresiile pot fi verbale sau non-verbale. „Nu există intuiție care să nu fie exprimată în cuvinte, în culori, sunete. O viață interioară neexprimată nu poate exista. Sau avem intuiții care se exprimă în imagini, sau gânduri care se formulează în concepte, sau, în sfârșit, volițiuni care se traduc în acte” [138, 114]. În acest context al polemicilor, rolul școlii formale ruse, reprezentată de Cercul lingvistic de la Moskova (Roman Jakobson, Boris Tomașevski, Osip Brik, Iurii Tânianov, Piotr Bogatâriov ș.a.) și de Societatea pentru studiul limbajului poetic (OPOIAZ) de la Petrograd (Lev Iacubinski, Victor Șclovski,

Boris Eihenbaum, Serghei Bernștein ș.a.), este deosebit, întrucât, la începutul secolului XX (anii 1915 – 1917), a pus în circulație, în mediul literar și academic, mai multe concepte, care au schimbat, de fapt, modul de abordare a literaturii. Drept dovadă poate servi și aprecierea lui M. Bakos referitoare la studiul lui B. Eihenbaum, „Literatura. Teoria. Critica”, publicat în 1927: „Acest studiu scoate în evidență cel mai bine inițiativele noii mișcări științifice, noutatea punctului de vedere formalist asupra problemelor fundamentale ale literaturii și artei, îndreptățirea polemicilor cu istoria literară tradițională care și-a confundat menirea cu cea a istoriei culturii, a psihologiei individuale sau a sociologiei. Recunoașterea faptului că latura artistică, estetică este fundamentală pentru opera literară a determinat grupul să cerceteze înainte de toate legile interne ale operelor literare în opoziție cu concepțiile tradiționale, care aveau în vedere aspectele lor exterioare. Noua teorie literară s-a caracterizat de la început prin înclinarea spre lingvistică, ceea ce i-a permis să-și determine obiectul și să-și specifice scopurile” [10, VII]. Așadar, combătând teoria lui A. Potebnea despre rolul imaginilor în literatură, considerațiile psihologizante ale acestuia, formalistii ruși acceptă și dezvoltă ideea că literatura este o artă a cuvântului, deci fenomen lingvistic, ce se cere abordat cu ghidul lingvisticii. Lucrarea lui V. Șklovski, „Arta ca procedeu” a deschis perspective noi pentru studiul formei în noua ei accepțiune. Savantul rus considera literatura un obiect artistic creat cu ajutorul unor procedee speciale menite să asigure perceperea acestuia ca artistic. Examinând relațiile dintre procedeele de compoziție și cele generale de stil, el susținea că imaginile sunt doar mijloace ale limbajului poetic, procedee egale ca funcționalitate cu alte procedee, că ele nu sunt creații ale unei epoci sau ale unui curent literar, ci formule ce pot fi transmise de la o generație la alta: „Multă lume își închipuie că gândirea prin imagini, „căile și umbrele”, „brazdele și haturile” sunt principalele trăsături ale poeziei. De aceea, potrivit concepției lor, acești oameni ar trebui să se aștepte ca istoria artei imagistice să fie o istorie a schimbării imaginii. Când colo, imaginile rămân aproape neclintite și se transmit fără nici o schimbare din veac în veac, din țară în țară, de la un poet la altul /.../ Oricum, gândirea imagistică nu este liantul care unește toate formele artei sau măcar toate formele artei cuvântului ; schimbarea imaginilor nu constituie cauza esențială a dezvoltării poetice” [213, 383]. Mai mult. Autorul vede rolul artei/ al literaturii în „producerea unei senzații a obiectului, senzație care trebuie să fie o vedere și nu o recunoaștere” [idem, 386]. „Procedeul artistic este un procedeu al înstrăinării lucrurilor, susține savantul, un procedeu care face ca forma să devină mai complicată, care sporește dificultatea și durata percepției, fiindcă procesul perceperii în artă are un scop în sine și trebuie să fie prelungit: arta este un mijloc de a trăi cu totul (пережить) „facerea” lucrului, iar ceea ce s-a făcut nu are importanță pentru artă” [idem, 386 - 387]. Astfel, conform opiniei lui Șklovski, literatura nu este exclusiv un produs intelectual

sau unul al inspirației divine. Ea este produsul existenței cotidiene, dar în interiorul vieții, relația dintre artă și viață constituindu-se pe următoarele coordonate: automatism, cauzalitate materială, fabulă (în cazul vieții) și înstrăinare, teleologie, procedeu, subiect (în ceea ce privește arta). Alți reprezentanți ai școlii formaliste ruse au deschis și ei noi direcții de interpretare a artei/literaturii: arta ca organism (V. Proop), arta ca sistem (I. Tâmbianov), arta ca limbaj (R. Jakobson). Încercând să răspundă la întrebările „Ce este literatura?” „Ce înseamnă o operă literară?”, I. Tâmbianov, operând, ca și lingviști, cu conceptul de sistem, scoate în prim-plan raportul sincronie–diacronie, afirmând că obiectul cercetării acestuia nu este niciodată static, că în cercetarea dinamicii lui, istoria nu se poate dispensa de analiza sistemului. În susținerea tezei sale, autorul introduce noțiunea „fapt literar”, care i-a servit ca punct de pornire pentru a lansa două variante ale teoriei evoluției în literatură. Prima este atestată în articolul „Literaturnîi fact”, iar cea de-a doua variantă, bazată pe ideea sistemului – în exegeza „Literatura este o construcție dinamică de limbă”. Ideea care se regăsește în ambele lucrări este formulată destul de explicit: „Faptul literar este format din componente variate și în această privință literatura este o serie în continuă evoluție” [217, 616]. Dinamismul operei literare, după I. Tâmbianov, se manifestă în noțiunea de principiu de construcție: „Faptul artistic nu există în afara senzației de supunere, de deformare a tuturor factorilor de către factorul constructiv. Dar, dacă senzația de interacțiune a factorilor dispare (și ea presupune prezența necesară a două elemente, cel subordonator și cel subordonat), faptul artistic se șterge; arta devine automatism” [218, 512].

Roman Jakobson, un alt reprezentant al Școlii formaliste ruse, încă în lucrările sale mai vechi, definea poezia ca limbaj cu funcție estetică. Ulterior, în studiul „Lingvistică și poetică”, el numește funcția poetică a limbajului drept „orientare asupra mesajului, concentrare asupra lui însuși”: „Orice încercare de a reduce sfera funcțiunii poetice numai la poezie sau de a limita poezia la funcțiunea poetică ar duce la o simplificare excesivă și înșelătoare. Funcțiunea poetică nu este singura funcțiune a artei verbale, însă este funcțiunea ei dominantă, determinantă, pe când în toate celelalte activități verbale ea se manifestă doar ca un element constitutiv, subsidiar, accesoriu. Această funcțiune, promovând materialitatea semnelor, adâncește dihotomia fundamentală dintre semne și obiecte” [106, 93]. Trebuie de menționat că, după R. Jakobson, poeticitatea „este un element sui-generis al operei literare”, „o componentă a unei structuri complexe care modifică inevitabil componentele celelalte și determină, împreună cu ele, natura întregului”, că ea, poeticitatea, „se manifestă atunci când cuvântul este resimțit ca atare, în calitatea sa de cuvânt și nu de reprezentant al obiectului denumit sau ca exprimare a unor emoții”, când „cuvintele și structura lor, semnificația lor, forma lor exterioară și interioară nu sunt doar un indicator indiferent al realității, ci dobândesc pondere și valoare proprie. Dacă într-o

operă literară poeticitatea, adică funcția poetică, dobândește o însemnătate decisivă, în acest caz vorbim de poezie” [107, 70]. Deci considerând poetica drept ramură a lingvisticii, care explică mecanismele textului literar, pornind de la realitatea că literatura este un act de comunicare, R. Jakobson afirmă că scopul poeziei, ca domeniu autonom, este de a răspunde pertinent la întrebarea „Ce elemente conferă mesajului verbal caracterul unei opere de artă?”

Recunoaștem aici întrebarea fundamentală a formaliştilor ruși, interesați de același mecanism destinat să explice modul de „construire” și funcționare a literaturii. Răspunsul autorului la întrebarea respectivă poate fi găsit în următoarea afirmație: „Poetica tratează problemele de structură verbală, după cum analiza picturii se ocupă de structurile picturale. Deoarece lingvistica este știința globală a structurilor verbale, poetica poate fi considerată parte integrantă a lingvisticii [106, 107].

Școala formală rusă, în special B. Tomașevski [223; 224; 225], O. Brik [22], V. Jirmunski [109; 110] a acordat o atenție deosebită teoriei versului, definindu-l ca un nou tip de discurs, calitativ diferit de proză, cu ierarhie distinctivă a elementelor, cu posibilități de mutări ale dominantei și cu legi interne ce sunt numai ale lui. În exegezele lor, savanții respectivi au studiat versul prin corelarea sunetelor cu sensurile, a ritmului și melodiei cu sintaxa, propunând astfel o altă perspectivă de studiere a acestuia.

Concluzionând, putem afirma că noile direcții de abordare a literaturii, deschise de formalistii ruși, în secolul al XX-lea, sunt justificate de enunțarea următoarelor concepte: a) literatura poate fi definită doar în raport cu determinările lingvistice, discursul literar fiind un mod particular de utilizare a limbajului natural la un moment dat; b) studiul literaturii nu poate fi redus la psihologism și estetism; c) literatura este un produs al mentalității umane în evoluție; d) noțiunea de tradiție trebuie reinterpretată în contextul definirii literaturii ca fapt lingvistic și a raportului ei cu timpul, cu trecutul, prezentul și viitorul; e) este important să sesizăm unitatea dintre materialul lingvistic și modul în care acesta este transformat în fapt lingvistic printr-un anumit procedeu, care descrie mecanismul literaturii; f) aspectul formal al literaturii este mai important decât „conținutul”, care proiectează studiul literaturii în zona esteticii sau a filozofiei.

De reținut că Școala formală rusă a avut o influență deosebită asupra Cercului lingvistic de la Praga. Reprezentanții acestuia, J. Mukarovsky, B. Havranek, F. Vodicka ș.a. au preluat contribuțiile teoretice ale Școlii formale ruse, le-au sistematizat, le-au aprofundat în spiritul structuralismului și le-au verificat în practica analitică. Principalele preocupări ale școlii cehoslovace s-au concentrat asupra identității structurale a diferitelor straturi ale operei, tratată ca „unitate dinamică – de la cele mai simple elemente până la cadrul cel mai general”, asupra legităților referitoare la limbajul poetic ca sistem. Trebuie de menționat și faptul că

structuralismul a facilitat apariția unei noi discipline – semiotica literară, care urmărea punerea în acord a metodei lingvistice cu natura complexă a literaturii. Reprezentanții acestei teorii, Umberto Eco, A. Serpieri, M. Corti, Iu. Kristeva, Roland Barthes ș.a., în lucrările lor, au substituit noțiunea de „operă” cu cea de „text”. Una dintre cele mai pertinente definiții ale textului este dată de Iulia Kristeva: „Definim textul ca pe un aparat translingvistic care redistribuie ordinea limbii, corelând o vorbire comunicativă, ce vizează informația directă cu diferite enunțuri anterioare sau sincrone” [113, 19]. În aceeași perspectivă, autoarea definește și intertextul, o noțiune care este tot mai mult stipulată în teoria literară contemporană: „Condiție a oricărui text, intertextualitatea nu se reduce, desigur, la o problemă a izvoarelor sau a influențelor, intertextul este un câmp general de formule autonome (a căror origine este rareori reperabilă), de citări inconștiente sau autonome, făcute fără ghilimele” [113, 57]. Astfel întregul limbaj intră în text nu printr-o imitare, ci prin diseminare, procedeu care asigură textului nu imaginea unei reproduceri, ci aceea a unei productivități.

Amintim în această ordine de idei și definiția lui Tzvetan Todorov, întrucât, în viziunea autorului, dincolo de raportul direct „lingvistică – literatură”, textul trebuie studiat în realitatea sa: „Noțiunea de text nu se află pe același plan cu noțiunea de frază /.../; în acest sens textul trebuie distins de paragraf, unitate topografică a mai multor fraze. Textul poate să coincidă cu o carte sau cu o întreagă carte /.../; el constituie un sistem, care nu trebuie identificat cu sistemul lingvistic, ci trebuie corelat acestuia: o relație de contiguitate și, în același timp, analogică” [222, 349].

Abordând noțiunea de text, care, și în cazul său, o înlocuiește pe cea de operă literară, autorul francez Roland Barthes atrage atenția asupra faptului că această substituție duce la „moartea autorului” în sensul că polul autor își mai găsește cu greu utilitatea într-un astfel de discurs despre literatură. Or, conform lui Barthes, „analiza textului nu va respinge câtuși de puțin informațiile furnizate de istoria literară sau istoria generală; ea va contesta doar mitul criticii, conform căreia opera literară ar intra într-o mișcare pur evolutivă, ca și cum ar trebui mereu apropiată persoanei unui autor-tată /.../; opera nu se oprește, nu se închide. Din acest moment, în loc să explicăm sau să descriem, intrăm în jocul semnificațiilor, îi enumerăm – dacă textul o permite – fără a-i ierarhiza însă. Analiza textuală este pluralistă” [11, 49]. Așadar, pentru R. Barthes, abordarea literaturii din perspectiva analizei textuale înseamnă detectarea mecanismelor de producere și funcționare a textului în sistemul de determinări lingvistice care îi este propriu.

Încercările de a defini literatura au dus la abordarea, în compendiile de estetică și de poetică, fie și tangențială, a modului de existență și a construcției operei literare. Odată cu constituirea teoriei literaturii ca știință, problemei respective i se atrage o atenție tot mai mare.

Astfel, în mai multe manuale de acest gen se fac referințe la diferite aspecte, componente, caracteristici ale operei literare (ritm, stil, compoziție, concepție ideatică etc.). Un aport deosebit în tratarea acestei probleme l-a aduc savantul Roman Ingarden [96]. Admițând caracterul structural al operei literare, cercetătorul polonez susține că aceasta este un produs stratificat (stratul formațiunilor fonetice ale limbii, stratul semantic construit din semnificațiile propozițiilor care intră în componența operei, stratul aparențelor schematizate în care ni se înfățișează obiectele reprezentate în operă, stratul obiectelor reprezentate prin stări de lucruri pur intenționale). Totodată, autorul menționează că există o legătură organică între aceste straturi, că în afara structurii stratificate, opera literară se exprimă și printr-o desfășurare succesivă deosebită, în special a propozițiilor (datorită acestui fapt opera literară are un crescendo al său, precum și diferite proprietăți compoziționale), că opera literară trebuie să se distingă de concretizările sale, care se nasc de fiecare dată la receptarea aceleiași creații, și nu în ultimul rând, că opera literară este un produs schematic, asta însemnând că unele straturi ale ei, mai ales cel al obiectelor reprezentate și al aparențelor schematizate, indică „locuri de indeterminare”.

Teoria construcției operei literare elaborată de Ingarden a provocat mai multe discuții contradictorii. Cercetătorul Henryk Markiewicz, acceptând ideea că „opera literară reprezintă un sistem specific segmentabil de semne lingvistice sonore sau grafice și de scheme semantice legate de ele (schemele semantice ale cuvintelor și frazelor)” [129, 91], susține că alături de aceste două planuri ce alcătuiesc textul, în componența operei literare intră, de asemenea, formațiuni semantice superioare, care alcătuiesc așa-numita realitate reprezentată în opera literară. Această sferă a formațiunilor superioare, conform lui Markiewicz, se compune din: a) diferitele modalități de receptare ale obiectelor reprezentate, ele constituind unități mici, distincte (oameni și alte ființe vii, lucruri și obiecte abstracte); b) secvențe uni- sau pluriobiectuale, care se integrează concomitent pe parcursul lecturii, în diverse moduri: în conținutul de evenimente sau fabulă, în obiectele reprezentate (îndeosebi personajele) a căror imagine se completează pe măsură ce înaintăm în lectură; c) imaginea integrală a lumii reprezentate, caracterizată de gradul și direcția de transformare față de imaginea naturală a lumii, de dimensiunile temporale și spațiale, volumul de evenimente și personaje, caracterul static sau dinamic, ordinea filozofică prezentă în operă, legitățile sociale și psihologice, ierarhia de valori ș.a. În afară de componentele în cauză mai pot apărea de asemenea și următoarele: ansamblul generalizărilor cognitive și postulative, exprimate nemijlocit (de exemplu, digresiunile, reflecțiile filozofice), subiectul literar supraordonat, care se află în afara realității reprezentate, manifestându-se direct (de exemplu, naratorul auctorial), personalitatea cititorului/ cititorul virtual [idem, 96 – 97]).

În acest context al disputelor referitoare la construcția operei literare, remarcăm și teoria lui Tzvetan Todorov, care considera că, „la nivelul cel mai înalt de generalitate, opera literară prezintă două aspecte: ea este în același timp o *poveste (histoire)* în sensul că evocă o realitate anume, evenimente despre care se presupune că s-au petrecut, personaje, care, din acest punct de vedere, se confundă cu viața reală și un *discurs*: existența unui narator care face relatarea; iar în fața lui, un cititor care ia cunoștință. La acest nivel, ceea ce are importanță nu mai sunt evenimentele, ci modul în care naratorul ni le face cunoscute” [221, 370]. Dezvoltând aceste două concepte, Tz. Todorov susține că povestea este o convenție, că ea nu există la nivelul evenimentelor înseși. Cât privește narațiunea ca discurs, cercetătorul francez împarte procedeele acesteia în trei grupe: timpul narațiunii, unde se exprimă raportul dintre timpul poveștii și cel al discursului; aspectele narațiunii sau maniera în care povestea este percepută de către narator (viziunea „din față”, viziunea „împreună cu”, viziunea „din afară”,) și modalitățile narațiunii, care depind de timpul discursului utilizat de către narator, pentru a ne face să cunoaștem povestea/modul în care naratorul ne expune povestea.

În această ordine de idei, amintim și teoria lui Wolfgang Iser, considerat, alături de Hans Robert Jauss, părintele esteticii receptării, care, deși accentuează caracterul inepuizabil al sensului operei, se delimitează de ipoteza „indeterminării” textului literar, avansată de structuralism. Teoria receptării a lui Iser a deschis calea unei antropologii generale a lecturii. Considerațiile lui vizează funcția pe care o are literatura, ca funcție mijlocită prin actul lecturii pentru viața omului. Mai întâi, trebuie de menționat că și pentru W. Iser opera literară este comunicare, dar nu una simplă, cotidiană, de tipul emițător-receptor, nici una de informații sau care „slujește” cititorul. Este o comunicare, a cărei limbă nu poate funcționa ca simplu vehicul, al cărei cod nu este unul comun împărtășit și exterior situației și a cărei situație de comunicare nu este decât abia una virtuală. Wolfgang Iser o numește comunicare-eveniment și o înzestrează cu o dublă exigență: cea dintâi privește sesizarea faptului că mesajul comunicat este unul foarte structurat în care se intenționează - prin toate strategiile textului literar - o semnificație, iar cealaltă exigență e menită să împiedice reificarea acestei semnificații fie în text, fie în actul lecturii. În viziunea autorului, opera literară nu este textul așa cum a fost el ivit de către autor, ea, prin faptul de a fi citită, există, capătă viață grație cititorului, care, prin actul lecturii, constituie sensul operei și în același timp își reconstituie orizontul vieții: „Opera este mai mult decât textul, deoarece prinde viață de-abia în concretizare, iar aceasta, la rândul ei, nu este pe deplin liberă de dispozițiile pe care le aduce în operă cititorul, chiar dacă astfel de dispoziții sunt activate cu condiționarea textului” [101, 83].

În concluzie, menționăm că, practic, toate teoriile, considerațiunile expuse mai sus, sunt mai mult decât importante, întrucât ele elimină cel puțin o parte a controverselor cu privire la singura interpretare ideatică justă a operelor literare, afirmă egalitatea științifică în drepturi a tuturor interpretărilor. Totodată, aceste teorii și considerații ne vor ajuta la conceptualizarea metodologiei ELA.

1. 2. Literatura ca disciplină școlară

Obiectul *Literatura română* ocupă un loc însemnat în sistemul disciplinelor școlare. Importanța lui este determinată, în primul rând, de specificul conținutului său, precum și de contribuția deosebită pe care o aduce la realizarea obiectivelor instructive ale școlii.

În literatura didactică de specialitate, de-a lungul timpului, au fost formulate diverse opinii referitoare la importanța, la scopul, modul de studiere a literaturii în școală. În studiul de față nu ne propunem să le analizăm sau să le trecem în revistă pe toate. Ne vom referi, în special, la perioada postreformă a învățământului, perioadă când, așa cum subliniază Vlad Pâslaru, „odată cu implementarea termenului curriculum a apărut și o disciplină nouă, *Limba și literatura română*, întemeiată pe conceptul de educație lingvistică, pe teoria educației literar-artistice, care avansează din domeniul strict didactic în cel educațional, teorie și concept denumite cu termenii *educație lingvistică și educație literar-artistică*” [157,18]. Afirmția respectivă este importantă pentru demersul preconizat și cu atât mai mult trebuie luată în vedere, întrucât, în exegeza sa, autorul delimitează conceptele „studiul literaturii” și „educația literar-artistică”, ele „denotând fenomene și preocupări diferite, deși înrudite ca raport operă-cititor” [idem. p.18]. Chiar dacă suntem de acord în mare parte cu cele afirmate, delimitarea ni se pare, cel puțin, nejustificată pe deplin, dat fiind faptul că autorul, definind conceptul „studiul literaturii”, face abstracție de cel de-al doilea termen („literaturii”), dând definiția de dicționar a cuvântului „studiul”. Deci în acest caz, conceptul „studiul literaturii” devine sinonim cu termenul „studiul”. Iată de ce în viziunea noastră, sintagma „studierea literaturii” are dreptul la existență, întrucât aceasta presupune atât obiectul abordat (literatura), subiectul uman (elevul), cât și raportul ce se stabilește între ele (procesul de lectură și receptare). Această afirmație o regăsim și în studiul metodistului Eftimie N., care susține că, „dacă în urmă cu câțiva ani era fetișizat rolul profesorului ca „formator de conștiințe”, acum, se pare că se fetișizează rolul elevului în actul didactic. În realitate echilibrul valoric trebuie păstrat și un cuvânt precum „studiu” include între sensurile sale conotative și pe acelea de „predare” și „învățare”, respectiv, „receptare” pentru textul literar. Orice exagerare pentru adoptarea unui model sau a altuia – profesor (predare) – elev (învățare/

receptare) – intră în contradicție cu ideea de valorizare a relațiilor esențiale între predare – învățare/ receptare – evaluare” [68, 193]. Dincolo de aceste supoziții, totuși cel de-al doilea termen, „educația literar-artistică”, utilizat de Vlad Pâslaru, termen care, în perioada postreformă a învățământului din R. Moldova, a devenit conceptul-cheie în curriculumul disciplinar, exprimă mult mai plenar esența scopului literaturii române, privită ca disciplină școlară. Or, conform definiției date de Vlad Pâslaru, educația literar-artistică este formarea orientată a cititorilor de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *în actu* ale literaturii” [157, 23].

Importanța textului și a teoriei receptării este evidențiată în majoritatea exegezelor ce urmăresc studierea literaturii în școală. În metodicele din ultimii ani, opiniile autorilor, în majoritatea lor reies din cerințele curriculumului ca document de bază al activității instructive. Astfel, Constantin Parfene susține că „literatura română aduce o contribuție substanțială la educarea multilaterală a școlarilor”, consistența acestei contribuții fiind dată de faptul că, „prin intermediul diferitelor modele de artă literară, această disciplină sensibilizează inimile și, implicit, conștiințele elevilor, strecurându-le cunoștințe, idei, sentimente, atitudini” [148, 21]. În continuare, savantul român susține că scopul receptării literaturii în școală este formarea gustului estetic, ca parte integrantă a educației generale a elevilor” [idem, 22]. În afară de acest scop, autorul scoate în evidență și alte obiective, cum ar fi: dezvoltarea gândirii, formarea orizontului intelectual-cultural, a concepției despre lume și viață, cultivarea dragostei față de patrie, de cultura națională etc. Totuși, în opinia lui Constantin Parfene, „finalitatea principală a însușirii literaturii în școală rămâne aceea de a forma din elevi cititori avizați de literatură, oameni cu deprinderea de a citi și capabili să adopte o poziție personală față de lecturile lor” [idem, 22]

Alina Panfil consideră că literatura ar trebui să fie un spațiu de inițiere în lectură și în cultură, un spațiu ce tematizează succesiv sau simultan lectura textului. De aici și statutul dublu al creației literare, deopotrivă, *mediu* al dezvoltării competenței de lectură (oferă suport pentru formarea și aplicarea conceptelor și strategiilor de comprehensiune și interpretare) și *operă*, obiect estetic, înregistrat în memoria culturală. Și tot de aici necesitatea structurării unor demersuri capabile să surprindă relația dialogică cititor-text și să valorizeze deopotrivă procesul lecturii și textul care îl face cu putință” [147, 138]. Deci în viziunea autoarei, scopul studierii literaturii constă în „inițierea în lectură și cultură, în dezvoltarea competențelor de lectură și în formarea unui cititor, care să se afle în dialog cu textul” [idem, 138]. Formarea unor cititori avizați de literatură, competenți într-o discuție pe marginea textului literar, a capacităților

acestora de a converti strategia practică de profesor pentru ca ea să devină o componentă a propriului stil de lector, și în cazul lui Nicolae Eftimie, constituie obiectivul fundamental al receptării literaturii în școală. Această idee a savantului este formulată în felul următor: „Scopul principal al studierii literaturii în școală este acela de a forma elevilor capacitatea și abilitățile de „a ști să citești”, care se constituie, la nivel de personalitate, drept componentă principală prezentă în sfera tuturor actelor intelectuale; stăpânirea abilităților și sensibilităților pentru lectură a devenit obiectivul fundamental al procesului de receptare a literaturii” [68, 192].

Metodiștii Gabi Bărbulescu, Daniela Beșliu scot în prim-plan ca obiectiv fundamental al receptării literaturii în școală cultura comunicațională și literară a elevilor, având în vedere prin aceasta capacitatea elevilor de a înțelege lumea din jurul lor, de a comunica, de a interacționa cu semenii, de a utiliza în mod eficient și creativ capacitățile proprii, de a continua în orice fază a existenței procesul de învățare [12, 27]. Pornind de la ideea că literaturii, actului poetic trebuie să-i corespundă niveluri și orizonturi ale așteptării, că școala, contribuind la formarea acestora, trebuie să le alimenteze și să le întărească, să obișnuiască elevii cu spațiul, timpul, vocile literaturii, cu specificul imaginilor și cu rigorile expresivității, Ioan Derșidan susține că „gustul literar, imaginația, sensibilitatea și rafinamentul se educă prin lecția de limba și literatura română”, că „înțelegerea și explicarea literaturii cere o participare afectivă și rațională a elevilor, noțiuni clare, exprimare liberă” [60, 18].

Cât privește studierea limbii și literaturii române în ciclul primar, interesul savanților se concentrează în mod special asupra educației lingvistice în detrimentul celei literar-artistice. Astfel, metodistul Vasile Molan consideră că „predarea limbii și literaturii în învățământul preuniversitar urmărește înțelegerea de către elevi a bogăției limbii materne și folosirea ei corectă în relațiile cu oamenii, deoarece, cu cât cunosc mai bine limba română, cu atât elevii vor însuși mai ușor cunoștințele din domeniul umanistic și științific” [137, 12].

Angelica Hobjilă, la rândul ei, susține că odată cu trecerea de la preponderența informativului, a transmiterii de cunoștințe de limbă și de literatură română, către un demers formativ având drept finalitate dobândirea competenței de comunicare și a competenței culturale, subdomeniul literaturii române este redimensionat prin prisma aceluiași rol activ pe care elevul trebuie să îl aibă în propria formare; dincolo de teoria literaturii și de istoria acesteia se are în vedere, cu precădere, dobândirea capacității de receptare/ interpretare a unui text literar” [90, 39]. Așadar, competența de receptare/ interpretare la care se referă autoarea, în opinia ei, face parte din cea culturală, aceasta din urmă fiind o componentă a competenței de comunicare [idem, 38].

Atunci când încercăm să precizăm scopul și importanța studierii literaturii în școală, trebuie să ținem cont și de faptul că, spre deosebire de alte forme ale cunoașterii umane, literatura, ca

ramură a artei, ce valorifică funcția expresivă a limbii (expresivitatea rezultă mai ales din folosirea limbajului mediat, cu înveliș senzorial, capabil să emoționeze), se adresează preponderent sensibilității, declanșează efecte emoționale, estetice. Având ca scop obținerea unui efect estetic, această funcție (expresivă/ hedonistă) a operei nu se dezvoltă decât în relație cu receptorul. Adresându-se unor destinatari potențiali (elevilor), textul artistic își exercită și alte funcții ale sale: *referențială* (transmite o viziune a scriitorului despre realitate, despre lume), *cognitivă/ informativă* („opera ne comunică informații artistice organizate într-un mesaj specific și transmise printr-un cod” [150, 97], *educativă/ formativă* („opera literară își formează un subiect capabil să recepteze, care se lasă influențat de ea, contribuie la formarea conștiințelor, a convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic” [148, 18]. Coordonatele de bază ale funcției formativ-artistice însumează spirit de receptivitate față de nou, cultivarea motivației cognitive și a interesului pentru cunoaștere, formarea unor temeinice deprinderi de muncă intelectuală, a unor valori morale, dezvoltarea mobilității și a creativității. În această ordine de idei, menționăm că problema cunoașterii și dezvoltării aptitudinilor creative ale elevilor se pune astăzi mai pregnant, dat fiind faptul că societatea contemporană solicită mai mult ca oricând creativitatea umană, progresul economic și social fiind în foarte mare măsură dependent de inteligența și inventivitatea membrilor ei, de imaginația, ingeniozitatea și originalitatea, investite în activitățile desfășurate în diverse domenii. În aceste condiții, progresul nu este posibil fără prosperarea, dezvoltarea, valorificarea științifică a tuturor resurselor de creativitate de care dispune fiecare popor. Aceasta implică introducerea, în primul rând în sistemul de învățământ, implicit în procesul educației literar-artistice, a unei metodologii de promovare a creativității, de dezvoltare a aptitudinilor creative. Or, învățământul, pentru a fi eficient, trebuie să contribuie la însușirea structurii interioare a cunoștințelor și a conexiunilor dintre ele, la învățarea cu interes, care este în relație funcțională cu gândirea productivă, creatoare. Cercetările în domeniu afirmă că rezolvarea unei probleme complexe necesită de la factorul uman fluiditate (asociativitatea gândirii), flexibilitate (capacitatea elevului de a se adapta la situații noi, de a acționa adecvat la schimbări), originalitate (capacitatea de a produce idei și imagini noi, de a găsi soluții neuzuale), sensibilitate (capacitatea de a reacționa afectiv), capacitate analitico-sintetică (aptitudinea de a abstractiza, de a sintetiza), organizare coerentă (capacitatea de a organiza un proiect, de a exprima o idee), aptitudine de a redefini, de a schimba funcția unui obiect pentru a-l face util. După savantul american C.W. Taylor, se disting mai multe niveluri ale creativității: 1) creativitate de expresie, ținând de mimico-gesticulație și vorbire; ea este valorizată mai ales în arta teatrală și în actorie; 2) creativitate procesuală, ținând de felul cum percepe subiectul lumea; 3) creativitate de produs, care este obiectivată și dăinuie,

depășind existența subiectului; 4) creativitate inovativă, ce constă dintr-o recombinație ingenioasă de elemente cunoscute, astfel încât se compune o nouă structură a unui obiect sau proces tehnologic; 5) creativitate inventivă, care presupune generarea de noi metode; 6) creativitate emergentă, care constă în descoperirea sau punerea în funcțiune a unui nou principiu, ce duce la revoluționarea unui întreg domeniu al cunoașterii, tehnicii, artei. Ultimul este nivelul suprem al creativității. A pune deci elevul în situația de a dobândi cunoștințele în mod independent, sub conducerea profesorului înseamnă a organiza în așa fel învățământul, încât acesta să constituie un neîntrerupt proces de punere în fața copilului a noi și noi probleme, într-un grad crescând de complexitate. Rezolvarea problemelor cu mai multe soluții, învățarea prin descoperire, prin investigație etc. sunt câteva dintre formele care pot și trebuie să înlocuiască învățământul tradițional, expozitiv-deductiv. Or, învățământul de tip euristic duce nu numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, cum ar fi sporirea atenției, a interesului, a imaginației etc. În procesul lucrului cu caracter creativ, în situații concrete, special alese, elevii acumulează cunoștințele mai sigur, mai trainic, își formează anumite convingeri, conștientizează și învață să învingă barierele producției creative: perceptivă (dificultăți în definirea problemei), emoționale (teama de a greși, fixarea la prima idee apărută, teama de a fi luat în râs de colegi ș.a.), culturale (lipsa cunoștințelor, încrederea prea mare în rațiune și logică etc.). Prin urmare, considerăm că studiul literaturii în școală nu poate să se realizeze în afara dezvoltării aptitudinilor creative ale elevilor.

Preocupările învățământului privind cultivarea funcției formativ-artistice în predarea literaturii sunt orientate nu numai în direcția a ceea ce trebuie să știe elevul, ce trebuie să învețe, ci mai ales cum receptează și exprimă el semnificația și valoarea literară a textului, cum reacționează el, spontan și independent, în contact cu literatura. De altfel, acest fapt și constituie obiectivul-cadru al studierii/ receptării literaturii în școală, stipulat de Curriculumul disciplinar: „formarea și dezvoltarea la elevi a culturii comunicării, prin stăpânirea resurselor limbii, a culturii literar-artistice, prin cunoașterea/interpretarea valorilor literare, precum și prin achiziționarea unui instrumentar teoretic aferent activității literar-artistice, a experiențelor lectorale și estetico-literare” [121, 4]. Cât privește cele două concepte curriculare, „cultura comunicării” și „cultura literar-artistică”, acestea sunt definite în felul următor:

- „cultura comunicării vizează un sistem de competențe specifice pentru a realiza un larg spectru de acte comunicative, aparținând diferitor stiluri funcționale, în conformitate cu normele limbii române literare, în varianta scrisă și orală”;

- „cultura literar-artistică reprezintă un sistem de competențe lectorale/literare, care se sprijină pe competențele formate deja la etapa anterioară și urmăresc dezvoltarea competențelor solicitate: realizarea lecturii interogative/interpretative a textelor literare de diferite genuri și specii, delimitând valoarea de nonvaloare, interpretarea fenomenelor literare într-o interacțiune cu anumite date din domeniile filozofiei, istoriei, sociologiei, psihologiei, eticii, esteticii etc., precum și prin prisma universului axiologic al elevului cititor” [121, 4].

Obiectivul-cadru stipulat de curriculum, în felul în care este formulat, practic, deviază de la teoria educației literar-artistice. Or dacă în primul caz, al stipulării curriculare, se urmărește formarea unui sistem de competențe, care să se sprijine pe competențele formate și pe dezvoltarea competențelor specifice (remarcam în această ordine de idei și eclecticismul afirmației), în cel de-al doilea, al teoriei ELA, se insistă pe formarea orientată a cititorilor de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a acesteia ca sistem artistic-estetic immanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *in actu* ale literaturii. Subliniem și substituirea termenului de educație („ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale copiilor, tineretului, oamenilor, ale societății; rezultatul acestei activități pedagogice [61, 331] cu cel de cultură („totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor, necesare pentru comunicarea acestor valori; faptul de a poseda cunoștințe variate în diverse domenii; totalitatea acestor cunoștințe; nivel (ridicat) de dezvoltare intelectuală la care ajunge cineva” [idem, 248].

Modernizarea curriculumului a presupus o încercare de punere în acord a lui cu tendințele/cerințele europene, de creare a unor premise de focalizare asupra celor opt domenii de competențe europene, care stau și la baza tuturor documentelor de politici și strategii naționale. Cu părere de rău, autorii de curriculum n-au reușit să fundamenteze din punct de vedere epistemologic aceste domenii de competențe. Cele opt competențe generale (și nu numai cea culturală), prin definiție, sunt culturale, întrucât nimeni nu se naște cu competențe, acestea fiind valori create de om. Mai trebuie să menționăm și absența, din cele opt domenii, a competenței artistic-estetice. Importanța acesteia este determinată de faptul că omul se deosebește de celelalte ființe anume prin capacitatea de a crea și de a recepta frumosul. Așadar, printr-o abordare sistematică, în curriculumul național, în corespundere cu profilul absolventului, au fost stabilite competențele-cheie, pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova și anume: a) competențe de comunicare în limba de instruire; b) competențe de învățare/de a învăța să înveți; c) competențe de autocunoaștere și autorealizare; d) competențe interpersonale, civice, morale; e) competențe culturale și interculturale; f) competențe acțional-strategice; g) competențe de comunicare într-o limbă străină; h) competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale

și comunicaționale; j) competențe antreprenoriale; l) competențe de bază în matematică, științe și tehnologie.

Determinat de specificul educațional al disciplinei *Limba și literatura română*, de scopul general al studiului acesteia, în ciclul gimnazial, demersul instructiv este orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor comunicativ-lingvistice, conjugate organic și cu formarea competențelor literare-lectorale (capacitatea de a citi adecvat orice text literar, de a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare acelui text – de viață cotidiană, istorie, geografie, științe – și, nu în ultimul rând, prin uzul unui instrumentar de teorie literară), valorice (competențe din domeniul viziunii asupra lumii, legate de reperele valorice ale elevului, cu capacitatea acestuia de a percepe și a înțelege lumea înconjurătoare, de a se orienta, de a-și conștientiza rolul și destinația, de a ști să-și aleagă obiectivele și finalitățile în acțiuni și fapte, de a lua decizii), existențiale (acestea se constituie din atitudini, motivații, valori, credințe, stiluri cognitive, trăsături ale personalității), de învățare, de comunicare (lingvistică, sociolingvistică, pragmatică, discursivă, funcțională, fără a ignora însă și competențele cognitive), metodologice (inerente oricărui studiu riguros, sistemic, organizat) și competențele sociale, de neconceput în afara celor de comunicare” [120, 9 – 10]. Și aceste tipuri de competențe pun mai multe semne de întrebare. Mai întâi: în raport cu competențele valorice, celelalte tipuri (literar-lectorale, comunicativ-lingvistice etc.) nu sunt valorice? Mai apoi, autorii insistă pe competențe cognitive, fără să țină cont de faptul că orice competență se constituie din cunoștințe, aptitudini și atitudini.

În învățământul liceal, studiul limbii și literaturii române se axează pe formarea și dezvoltarea competențelor cognitiv-atitudinale care, și în cazul treptei liceale, se centrează pe: a) competențe comunicativ-lingvistice; b) competențe atitudinal-afective; c) competențe existențiale, derivate din motivații, din dorința și nevoia de a comunica, de a însuși, a citi și a interpreta fapte de limbă și literatură studiate, stiluri cognitive, trăsături ale personalității culturale și literare. Modelate inclusiv prin demersul didactic la limba și literatura română, dar nu numai, acestea se unesc cu forme de autoevaluare, de argumentare a evaluării și servesc drept suport pentru luarea de decizii cu privire la propriile interese, propriul potențial intelectual [121, 9 -10].

Și în cazul unora dintre aceste competențe, remarcăm mai multe confuzii. Noțiunile de competențe cognitiv-atitudinale, atitudinal-afective, de cunoaștere sunt pleonastice, deoarece, așa cum afirmam mai sus, atitudinile, afectivitatea, cogniția, capacitatea de învățare sunt părți componente ale unei competențe. În această ordine de idei, remarcăm și competențele valorice, despre care ne-am pronunțat deja.

O analiză a setului de competențe și de subcompetențe (în accepția noastră, termenul de subcompetență, neatestat chiar în DEX, este „o inovație” a autorilor curriculumului), pe care școala urmărește să le formeze elevilor, în procesul studierii/receptării literaturii, pe parcursul treptelor gimnazială și liceală, demonstrează nu doar numărul excesiv de mare, dar și faptul că unele dintre ele depășesc fie particularitățile de vârstă, fie posibilitățile elevilor de a reacționa pozitiv comportamental și/sau atitudinal. Acest fapt este confirmat și de conținuturile educaționale. Toate împreună (competențele, „subcompetențele”, conținuturile) depășesc ideea de formare a cititorului de literatură artistică, urmărindu-se, prin acestea, în linii mari, formarea unui critic literar, care, dispunând de inteligență superioară, de un instrumentariu specific, oferă anumite supoziții, exegeze critice. Evident, elevul, trebuie să învețe și activități din domeniul criticii literare, dar la nivel elementar. Întrucât acest aspect depășește cadrul cercetării în cauză, pentru exemplificare ne vom referi doar la una dintre competențe și, implicit, la subcompetențele formulate și anume: „Interpretarea fenomenelor literare în contextul culturii spirituale românești, în conexiune cu științele și cu alte arte din perspectiva inter- și transdisciplinară” (competență) și „Producerea textelor de sinteză despre literatura română în plan diacronic” (subcompetență). Ce se ascunde totuși dincolo de felul în care a fost formulată competența respectivă? În ce măsură aceasta poate fi formată la elevi? Remarcăm că formarea la elevi a competenței în cauză implică obligatoriu: formarea capacității de a defini conceptul de fenomen literar, de a-l delimita de alte concepte, de a-i surprinde caracteristicile esențiale, care-l deosebesc de un alt fenomen literar, de a defini noțiunile de context istoric, cultural, context spiritual românesc, de a plasa fenomenul în cauză în aceste contexte, de a comenta fenomenul literar din perspectiva mai multor discipline și arte (filozofie, psihologie, estetică, lingvistică, artă plastică, artă muzicală etc.).

Exemplul adus demonstrează că studierea literaturii, ca disciplină școlară, încetează să mai satisfacă obiectivul-cadru formulat în curriculum, depășește axiologia elevului-cititor. Prin urmare, se impune necesitatea revizuirii curriculumului, în primul rând, din perspectiva tipologiei competențelor, a excluderii din uz a noțiunii de subcompetență.

Concluzie: Încercarea de modernizare a curriculumului la disciplina Limba și literatura română a ridicat o serie de probleme ce țin, în primul rând de receptarea literaturii ca disciplină școlară, conceptul de educație literar-artistică fiind tratat în afara legilor artei și prin intermediul metodelor prioritare științifice.

1. 3. Receptarea literaturii: etape, niveluri, condiții

Receptarea este un element definitoriu al oricărui proces de comunicare artistică. Or actul de creație, conform opiniei lui Sartr, „este în momentul conceperii unei opere, doar un moment incomplet, abstract; dacă autorul ar fi singurul care există, atunci acesta ar putea scrie cât de mult dorește – opera ca obiect nu ar apuca însă niciodată să vadă lumina zilei, iar autorul ar trebui să lase penița din mână sau să atingă culmile disperării. Dar procesul scrierii, ca act corelator dialectic, include procesul lecturii, iar aceste două acte interdependente au nevoie de doi oameni cu activități diferite. Strădaniile combinate ale autorului cu cele ale cititorului contribuie la nașterea obiectului concret și imaginar care este opera spiritului. Arta nu poate exista decât pentru și prin celălalt” [179, 246]. Această idee o găsim și în lucrările lui Umberto Eco, pentru care textul este un act de co-producere, care funcționează în parteneriat și este jalonat de două postulate: „Ce trebuie să înțeleagă cititorul?” și „Ce vrea să spună autorul?”. Pornind de la ideea că între actul narării și cel al interpretării există o legătură indisolubilă, savantul susține: „Textul este întrețesut cu spații albe, cu teritorii ale nonspusului. Cine le-a lăsat albe a procedat așa din două motive: în primul rând, pentru că un text este un mecanism leneș care trăiește din plusvaloarea de sens introdusă în el de destinatar. În al doilea rând, pentru că, pe măsură ce trece de la funcția didactică la cea estetică, un text vrea să-i lase cititorului inițiativa interpretării, chiar dacă, de obicei, dorește să fie interpretat cu o garanție suficientă de univocitate” [66, 83]. Conform opiniei lui Umberto Eco, Cititorul Model și Autorul Model sunt cele două strategii textuale, fiecare încercând să deducă intențiile celuilalt. Autorul Model lansează propuneri de cooperare, care să-l ghideze pe Cititorul Model în actul de actualizare a tuturor potențialităților textului, adică să-l determine să se manifeste din punct de vedere interpretativ la fel cum el însuși s-a manifestat din punct de vedere generativ [idem, 87].

Definită ca formă specifică a activității umane, ce „repetă și reproduce structura activității creatoare a artistului (prin „co-operare” și „post-creație”), dar în ordine inversă” [131, 241], receptarea artistică diferă de la receptor la receptor, întrucât la baza relației dintre autor și cititor se află un mod de înțelegere diferit de procesul percepției. În loc de a avea un raport de tipul subiect-obiect, cititorul se mișcă înăuntrul obiectului său ca un punct de perspectivă. Evident, opera există doar la nivelul abilităților sale. În timp ce el citește și creează, știe că ar putea merge citind mai departe, că ar putea crea încă mai profund și de aceea opera i se pare inepuizabilă și impenetrabilă precum un obiect. Această productivitate, pentru care nu se pune chestiunea calității și care se metamorfozează în fața ochilor lectorului și după chipul subiectivității care o naște în obiectivități impenetrabile Kant o compară cu „intuiția rațională”, iar Sartr – cu plăcerea.

R. Muller-Freienfels distinge două categorii de receptori: „participantul” – un dionisiac, un afectiv, un spontan, care se solidarizează cu opera, identificându-se eroilor, bucurându-se ori întristându-se cu ei și „spectatorul” – un apolinic, un raționalist, un lucid, care urmărește opera ca un spectacol, fără a-și pierde controlul critic al judecăților și sentimentelor [apud: 43, 244]. Ceva mai târziu, un alt teoretician al științei receptării, R. H. Jauss, referindu-se la clasificarea lui R. Muller-Freienfels, afirma că nu poate fi vorba nici de simpla transpunere într-o stare emoțională, nici de o reflexie totalmente detașată de ea, ci de o delimitare neîncetată a eului în raport cu experiența ficțională, ca distanțare proiectată pe tot parcursul receptării asupra tuturor variantelor de identificare emoțională [103, 250-259]. Trebuie de spus că, odată cu redefinirea operei literare ca text, Hans Robert Jauss contribuie la teoria receptării în primul rând prin conceptul de orizont de așteptare (*Erwartungshorizont*), un concept pe care-l preia de la filosofii Gadamer și Heidegger [87]. Astfel, în viziunea lui Jauss, orizontul de așteptare presupune trei factori: experiența prealabilă pe care publicul o are în raport cu genul căruia îi aparține opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în discuție le presupune, cunoașterea și opoziția dintre limbajul poetic și limbajul practic, dintre lumea imaginară și realitatea cotidiană: „Analiza experienței literare a cititorului, susține Jauss, va scăpa de amenințarea psihologismului, dacă, pentru a descrie receptarea operei și a efectului pe care aceasta îl produce, va reconstitui orizontul de așteptare al primului ei public, adică sistemul de referințe, care se pot formula obiectiv și care, pentru fiecare operă rezidă în trei factori principali: experiența prealabilă pe care publicul o are în raport cu genul căruia îi aparține opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în discuție le presupune și opoziția dintre limbajul poetic, lumea imaginară și lumea obișnuită” [103, 260]. Așadar, orizontul de așteptare este un sistem de referințe transindividual, preexistent actului lecturii și orientând deci lectura, un cod estetic al cititorului (cunoștințe despre gen, tema, limbaj), dar și extraestetic, trimițând la experiența de viață a acestuia. Atunci când opera de artă schimbă viziunea asupra lumii a publicului, a unei societăți, se ajunge la o repunere în discuție a literaturii, a unei modalități estetice, dar și a societății. Abordând aceeași problemă a receptării și, implicit, a orizontului de așteptare, un alt savant, Wolfgang Iser, considera că opera literară are două poluri: artistic și estetic, cel artistic fiind textul creat de scriitor, iar cel estetic – concretizarea realizată de către cititor. Dintr-o astfel de polarizare rezultă că opera literară este mai mult decât textul, deoarece prinde viață de-abia în concretizare, iar aceasta, la rândul ei, nu este pe deplin liberă de dispozițiile pe care le aduce în operă cititorul. Deci, susține autorul, „acolo unde textul și cititorul ajung la o convergență, acolo se află locul operei literare, iar acest loc are în mod inevitabil un caracter virtual, deoarece nu poate fi redus la realitatea textului, nici la dispozițiile ce-l caracterizează pe cititor” [101, 176].

Cât privește cititorul, el, în opinia savantului, de la un moment înainte, își abandonează propriile criterii, dacă acestea nu-l ajută să găsească echivalențele de sens necesare înțelegerii operei. De-abia la încheiere, când reia contactul cu eul său empiric și recade în istorie, el își recapătă deplin aptitudinea interogării și a judecății critice. Convențiile, normele, așteptările devenite astfel teme ale operei literare suscită în sine interesul cititorului. Urmărind strategiile inițiate de text, el caută acele puncte de orientare ce-i permit înțelegerea motivelor pentru care a avut loc o anume selecție a normelor în operă și o anume deplasare și realizare a lor. Pe de altă parte, cititorul are de imaginat chiar referința efectivelor de convenții reasezate în text, așa cum aceasta nu se lasă reflectată în viața de zi cu zi. În cele din urmă, cititorul suportă oscilația dintre referința reconstruită a efectivelor de convenții și declanșarea lor în text, precum și dintre propria sa tematizare a convențiilor, anterioară sau imaginar-anterioară, și cea pe care poate să o identifice în operă, iar acest lucru se întâmplă în decursul lecturii în cadrul numeroaselor înțelegeri situative cu textul.

Abordând problema receptării literaturii italiene în spațiul basarabean, S. Pavlicenco propune un model de cercetare și o tipologie a studiilor despre receptare care pot fi reduse la următoarele trei grupuri: 1) studii despre receptarea la nivelul traducerilor, care răspunde instanței cititorului comun; 2) studii ce reflectă receptarea la nivelul interpretării critice, incluzând lucrările criticilor și cercetătorilor din literatura receptoare despre literatura emițătoare; 3) studii ce investighează receptarea prin creații originale, când receptorul este, la rândul lui, producător de opere inspirate din literatura emițătoare sau care abordează teme sugerate de aceasta [152, 35-36].

Dacă opera literară este o expresie esențializată a umanului, a ceea ce este mai profund, mai caracteristic și mai durabil în ființa umană, o receptare a acesteia impune o pedagogie a lecturii. Percepută ca un „eveniment al cunoașterii”, lectura este un act de educație și de formare, astfel încât cititorul trebuie să aibă conștiința că mesajul estetic al operei literare nu este numai traductibil, ci și transmisibil. Din partea cititorului, opera nu este numai așteptare, ci și provocare, nu numai receptare, ci și angajare. Or după cum afirmam mai sus, aflat într-o continuă stare de comunicare, cititorul realizează prin lectură nu un act de reproducere, ci unul de creație. Mai mulți cercetători în domeniu, T. Vianu [229], R. Ingarden [95; 96], M. Dufrenne [63], S. Iosifescu [100], Paul Cornea [43] au subliniat importanța primului contact revelator cu opera de artă, când subiectul intră sub fascinația ei nemijlocită. Acest moment al „alunecării” consimțite și uneori neconștiente, după opinia lui Tudor Vianu, debutează într-o puternică excitație, printr-o ieșire din indiferență, printr-un brusc elan simpatetic. El poate interveni după o frază, după două pagini sau după cincizeci. Reacția e spontană, confuză, saturată de senzații

organice. Are loc o distanțare din sfera intereselor practice imediate, cititorul evadează din timpul profan și din ambianța cotidiană. Pe parcursul lecturii, asemenea momente de fervoare pot reveni. Și chiar dacă lucrul nu se întâmplă, cititorul le păstrează memoria și nostalgia. În orice caz, regăsirea stării de fericită contopire cu lumea ficțiunii, pe care unii o compară cu extazul, constituie un stimulent puternic al lecturii [229, 305 - 307]. Ideea este susținută și de Silviu Iosifescu: „Credința primordială în existența lumii reale, inerentă unui comportament firesc alunecă spre periferia conștiinței. Iar interesele subiectului nu se mai dirijează spre obiectele reale și stările lor de fapt, ci spre ceea ce deocamdată este pur calitativ” [100, 288 - 289]. Deci, dacă cititorul are un dezvoltat simț estetic, el știe să-și provoace plăcerea intelectuală pentru a-și crea confortul spiritual. Privind lucrurile astfel, arta de a citi este arta de a gândi și chiar mai mult: de a provoca realitatea pentru ca aceasta să-și dezvăluie esențele. „Sunt indivizi, subliniază Tudor Vianu, pentru care opera de artă trăiește mai mult prin conținutul ei, alții, pentru care ea există mai degrabă prin organizarea ei formală. Unii care se abandonează sentimentelor lor și, în fine, alții care formulează judecăți cu privire la structura operei sau emit aprecieri în legătură cu valoarea ei” [229, 351]. Deci după Tudor Vianu, există câteva etape/niveluri ale receptării. Primul nivel este unul al receptării sentimentale. Ceea ce notează cititorii în procesul de interpretare/receptare nu sunt nici aprecieri, nici judecăți cu privire la operă, ci numai sentimente din clasa sentimentelor reactive și dispoziționale. Ei sunt preocupați nu de opera însăși, ci de propriile reacții sentimentale, pe care ea le determină. Aceste trăiri însă, de regulă, nu sunt profunde. O emoție poate fi ușor înlocuită cu alta în urma unor noi impresii. Mai mult chiar. Cititorii nu-și pot raporta stările trăite în procesul de receptare a operei la o realitate concretă, pe ei nu-i interesează viziunea autorului asupra lumii pe care o creează. Având un gust estetic primitiv, neevoluat, cititorii respectivi „povestesc” conținutul de idei al unei poezii cu iluzia că astfel a fost surprinsă și măiestria poetului, și valoarea artistică a operei. În cazul elevilor, de exemplu, la întrebarea profesorului de ce le-a plăcut / nu le-a plăcut povestirea „Căprioara” de E. Gârleanu, ei reproduc fabula/ povestea desprinsă din text (*Mi-a plăcut, pentru că se povestește despre o căprioară care voia să-și ducă puiul în vârful muntelui. Pe drum ea se întâlnește cu lupul, care o atacă. Până la urmă căprioara moare, iar puiul ei fuge; Nu mi-a plăcut povestea pentru că în finalul ei căprioara moare, iar puiul rămâne singur, fără protecția și ajutorul mamei*). După cum se vede și din exemplele aduse, ideile emise de această categorie de elevi se rezumă de multe ori la „îmi place / nu-mi place”, „în viață așa ceva nu este posibil”, „e plictisitoare”, „n-am înțeles nimic” etc. Acești elevi reprezintă tipul receptorului naiv.

Al doilea nivel, numit de Tudor Vianu intelectual-apreciativ /analitic-intelectual, iar în didactică, și productiv, se caracterizează prin faptul că elevii demonstrează cunoștințe de

interpretare a textului studiat, analizează, dezvăluie existența specificului unor judecăți, idei existente deja în critica literară, dar necunoscute de ei înșiși, se îndreaptă de cele mai dese ori spre acele elemente a căror perceptibilitate este obligatorie pentru înțelegerea semnificațiilor generale ale operei. Ei se pot identifica cu personajele, detaliază și aprofundează un aspect sau altul al operei. Având în vedere aceste caracteristici, profesorul va încuraja activitatea elevilor respectivi prin formularea unor sarcini /întrebări care să-i ajute să organizeze intuițiile lor în comentarii unitare, să depășească fragmentarismul. Or, la această etapă, asocierea sentimentului, a trăirilor elevilor cu diferiți factori intelectuali lasă încă de dorit. Se observă o orientare exagerată asupra aspectului formal al operei, fără intenția de a pătrunde forma interioară, nucleul ideatic existențial al acesteia. Percepută fragmentar, unilateral, opera nu poate să le producă acea trăire, ca treaptă intermediară necesară continuării și desăvârșirii procesului de receptare artistică. Întrebările /sarcinile cele mai eficiente sunt, în primul rând, cele *analitice*, care oferă posibilitatea de a cerceta în profunzime textul, de a-l examina din diferite unghiuri de vedere (ex.: *Comentați intenția poetului T. Arghezi de a se exprima în prima parte a poeziei „Testament” la persoana I plural („noi”), iar în partea a II-a – la persoana I singular*). Întrucât momentul cognitiv al receptării artistice se realizează în două etape (prima este reprezentată de cunoașterea conținutului încorporat în forma literară, iar cea de-a doua o constituie cunoașterea realității modelate în conținutul specific al operei), în procesul de interpretare se insistă deci în mod deosebit asupra sarcinilor, menite să-i ajute pe elevi să descopere această a doua realitate, creată de imaginația autorului (Ex.: „Lumea pe care o construiește G. Bacovia în poezia „Plumb” este conturată din câteva pete de culoare. Care este nuanța acestor pete cromatice? Ce lume / atmosferă/stări sugerează ele?”, „Ce realitate descoperă /creează G. Bacovia în poezia „Lacustră”?).

Evident, gândirea analitico-sintetică a elevilor, ca fază/nivel al receptării, se formează în baza și în corespundere directă cu taxonomia lui Bloom, cu cele câteva nivele ale aptitudinilor cognitive formate (nivelul cunoștințelor, al înțelegerii, al aplicării, al analizei, al sintezei și al evaluării).

Nivelul superior al receptării operei artistice este cel sintetic-estetic, numit și creativ. La acest nivel elevii sunt capabili să rezolve operații logice și probleme complicate, să observe structuri și să opereze cu noțiuni abstracte, să decodifice ambiguitățile textului literar, să emită și să formuleze judecăți de valoare, să înțeleagă jocul special al motivelor cauzalității artistice specifice, să explice de ce poetul a utilizat un anumit vocabular, de ce a făcut să alterneze anumite personaje, care a fost rolul anumitor contraste pe care el le-a creat etc. Desigur, unele dintre judecățile formulate pot fi obiective, altele – subiective sau de preferință. Ei pot afirma, de

pildă, că romanul „Frații Jderi” de M. Sadoveanu este superior operei „Neamul Șoimăreștilor”, făcând totuși rezerva că îl preferă pe acesta din urmă. Astfel, pentru a formula judecata respectivă a fost necesar a fi făcut în prealabil un raționament de valorizare a fiecărei din cele două opere sadoveniene, a stabili anumite analogii și deosebiri, care, la rândul lor, au dat naștere unor judecăți de motivație. Tocmai acest fapt trebuie să-l ia în considerație profesorul. Or, întrebările *sintetice*, adresate elevilor, încurajează rezolvarea creativă, nestandard a problemelor. Elevii, pentru a răspunde la întrebările sintetice, fac apel la cunoștințele pe care le au, la experiența lor de viață și estetică, oferă scenarii de alternativă. Întrebările respective îi ajută să se implice personal, să propună o soluție, fără s-o aibă de-a gata (Ex.: „Cum s-ar fi constituit destinul lui Ion, protagonistul romanului „Ion” de L. Rebreanu, dacă: a) s-ar fi căsătorit din capul locului cu Florica; b) Vasile Baciuc i-ar fi dat toate pământurile imediat după nuntă?”, „Există oare în scara alternativelor personajului Ana posibilitatea de a ieși din impas, de a renunța la sinucidere? Argumentați”, „Ce schimbări ați face în finalul romanului „Ion”, dacă ați avea această posibilitate? Cum motivați?”). Subliniem că elevii care se caracterizează printr-un nivel creativ de receptare a textului artistic studiat vor propune soluții la sarcinile formulate mai sus, ținând cont de logica construirii personajului, de circumstanțele în care el activează și trăiește, de relațiile lui cu lumea operei, de psihologia lui etc. Practica școlară demonstrează că, de regulă, ei acceptă variantele scriitorului (spre deosebire de colegii lor aflați la nivelul receptării sentimentale, care, conduși de emoții, nefiind capabili să înțeleagă logica construirii personajului, îl lasă în viață pe Ion sau chiar îl căsătoresc până la urmă cu Florica), dar nu pur și simplu, ci din motive bine întemeiate. Așadar, adoptând o atitudine intelectuală în fața operei de artă, elevii fac aprecieri asupra ei. Întrebările *evaluative*, care sunt o componentă necesară a unui demers interpretativ școlar, tocmai îi ajută să dea anumite calificative.

Revenind la considerațiile lui Tudor Vianu, subliniem că în viziunea cercetătorului, etapa a treia a receptării, „analitico-sintetică, este în parte contemporană cu cea de-a doua, analitico-intelectuală, dar în parte contemporană cu impresia finală în care procesul de receptare culminează” [229, 424 - 427].

Menținându-ne în sfera nivelurilor de receptare, considerăm importantă pentru demersul metodologic și clasificarea propusă de savantul rus N. A. Cușaeu, conform căruia mecanismul receptării artistice presupune următoarele etape: a) pregătirea elevului pentru lectura textului (motive, interese, necesități); b) exprimarea unei atitudini etico-estetice referitoare la opera în cauză; c) exprimarea unor trăiri, emoții, asociații (atenția individului, care în fața artei încearcă numai senzații organice, asociații și sentimente, este concentrată asupra propriului eu, nu asupra obiectului exterior. Efectul răscolitor sau înviorător al artei, asociațiile pe care le țese în jurul ei,

sentimentele pe care le trăiește în legătură cu ea îl fixează înlăuntrul propriei subiectivități); d) recrearea conținutului imagistic al operei; e) formularea unor raționamente; f) exprimarea unor opinii; g) aprecierea operei de artă (gustul estetic, judecățile artistice, etc.) [251, 47 - 48].

După cum am afirmat, o interpretare corectă și coerentă a operei literare /de artă nu poate ignora triada autor – text – cititor. Lectura este actualizarea textului, în sensul de scoatere a lui din letargie și activizare prin intermediul cititorului (sau al cititorului specializat, critic, istoric literar sau scriitor). Textul deplin conține atât intenția autorului, adesea voalată în spațiul dintre cuvinte, în ceea ce nu spune pentru că ignoră el însuși sau pentru că nu poate spune, dar și potențialele experiențe ale cititorului de oriunde și de oricând, care face conexiuni între acest text și experiența lui de cititor, dar și experiența lui de viață într-un sens larg. Or „orice text are o funcție, traduce o intenție, vizează un efect, include niște presupoziii” [39,24], „ajunge să trăiască numai atunci când e citit, de aceea trebuie examinat prin ochii cititorului” [88, 227]. Revenind la teoria receptării a lui Jauss și, în special, la problema identificării cititorului cu personajele operei, pe care o abordează și Paul Cornea în studiul său, subliniem că savantul german oferă cinci modele de interacțiune a acestora: asociativ (preluarea unui rol în universul imaginar închis al unui act ludic), admirativ (emularea cu un personaj întruchipând perfecțiunea în ordinea înțelepciunii, frumuseții, sfințeniei etc.), simpatetic (autotranspunerea în non-eu și solidarizarea cu eroul în suferință), kathartic (transpunerea spectatorului din universul său pragmatic în situația eroului, pentru ca, prin comoție tragică ori satisfacție comică, să obțină purificarea propriilor pasiuni), ironic (refuzarea identificării, fie pentru a demonstra esența trivială a eroului, fie pentru a demasca procedeele înseși ale solemnizării eroice) [104, 264 -297]. Problema relației cititor – operă a fost abordată și de Ion Coteanu [56, 97] din perspectiva conceptului „dedublare”, care, în viziunea autorului, înseamnă luciditate – o constantă luare de poziție de tipul „Care e semnificația sensului pentru mine?”. Considerând că, în actul lecturii, transpunerea alternează cu opinia critică, uitarea de sine cu conștiința de sine, reprezentarea personajelor și situațiilor cu fluxul inepuizabil al imaginilor și asociațiilor, care comentează în mintea noastră, dar independent de noi, lumea universului ficțional, I. Coteanu, de fapt, recunoaște interacțiunea dintre comprehensiune și receptare. În această ordine de idei, Paul Cornea subliniază: „Prima lectură poate fi puternic înrăurită de factori aleatorii: de faptul că-l simpatizez ori îl detest pe autor, că sunt bine sau rău dispus, că pe parcursul performării survin incidente neprevăzute etc. E însă posibilă o a doua lectură și o a treia, e mai ales posibilă o analiză metodică și scrupuloasă – interpretarea – spre a înlătura ceea ce e circumstanțial, ceea ce mi-a scăpat sau am înțeles greșit în cursul primei lecturi, din cauza stărilor umorale, a emotivității, a prejudecăților, a orientărilor prelecturii. Mai e cu puțință, iarăși, să-mi

reîmperspătez la nevoie memoria sensului, prin reluarea textului, corijându-mi lacunele ori deformările produse de uitare. Perfectibilitatea comprehensiunii și recursul la verificare constituie mari șanse nu numai pentru reușita comunicării interpersonale, ci, în genere, pentru fundarea și progresul cunoașterii, în toate domeniile. Rămâne să exploatăm aceste șanse în mod rezonabil. Dar asta înseamnă că trebuie să condiționăm receptarea de comprehensiune și nu invers, cum, din păcate, se întâmplă obișnuit” [43, 245-246]. Prin urmare, spre a recepta adecvat o operă de artă, contemplatorul ei, elevul, trebuie să se plaseze în punctul de vedere al artistului, să pătrundă în procesul de formare a operei, să intre în dialog fructuos cu textul. Deoarece modalitatea principală a activității în cadrul receptării o constituie interpretarea, care dă întotdeauna percepției o notă personală, în dependență, în primul rând, de calitățile interpretului ca personalitate, profesorului nu-i rămâne decât să-l ajute pe elev să realizeze cu succes această intenție. Trecerea operei literare dintr-o valoare în sine într-o valoare pentru toți nu se poate realiza decât în condițiile unei receptări optime, aceasta, în accepție didactică, presupunând, la rândul ei, cunoașterea nu numai a nivelurilor/etapelor receptării, ci și a condițiilor subiective, a obstacolelor de ordin tehnic, inerente atât lecturii, cât și interpretării (incapacitatea elevului de a surprinde mesajul global al operei, dificultățile de a interpreta anumite imagini artistice, sentimentalitatea lui, blocajele de diversă natură, gustul estetic primitiv, neevoluat etc.), acceptarea elevului nu ca un element de referință pasiv, ca un simplu beneficiar al ofertei de informație estetică, ci ca partener de dialog, care își va aduce contribuția sa în investiția comună de măiestrie, talent și libertate.

Cât privește condițiile subiective ale receptării, specialiștii în domeniu menționează următoarele:

- a) *interesul*, care concentrează atenția receptorului asupra obiectului, fixează privirea lui până la a o face întrebătoare („Ce comunică textul?”, „Despre ce este el?”);
- b) *respectul*, care menține opera de artă în independența și în specificitatea sa, împiedică confundarea ei cu lucrurile fizice ale universului cotidian, știe să dirijeze această atitudine întrebătoare până la a o face pătrunzătoare. Din această condiție rezultă și o primă cerință/ un prim obiectiv important a/al activității profesorului: stimularea interesului elevilor față de opera literară. Or, privirea grăbită și distrată asupra operei literare nu poate duce decât la o interpretare rigidă, opacă și superficială;
- c) *orientarea hedonistă și comunicativă* ce se exprimă în faptul că cititorul se așteaptă, în urma contactului cu opera, la o plăcere, la o satisfacție estetică. „Uimirea definește calitatea plăcerii estetice: sentimentul ei de surpriză asigură întreținerea aceluia interes fără de care conștiința nu ar fi capabilă să prelucrez și să conștientizeze informația estetică a

operei, iar aspectul ei contemplativ urmărește îndeaproape și solicită interpretarea, prefigurând liniștea și bucuria calmă în care va cantona odată procesul încheiat” [130, 243-244]. În al doilea rând, el, consumatorul de artă, simte nevoia de a comunica spiritual cu autorul, de a face schimb de impresii cu alți cititori.

- d) *orientarea cognitivă* înțeleasă drept interes al receptorului pentru operă văzută ca sursă de noi cunoștințe (despre un nou scriitor, despre o altă viziune asupra problemei, despre caracteristicile unei formule estetice puțin ori deloc cunoscute etc.) Desigur, elementul noului, menținut de curiozitate ca emoție dominantă ce va anima activitatea elevilor, trebuie să fie pus pe prim-plan;
- e) *orientarea axiologică* exprimată prin identificarea cititorului cu acele personaje ale operei, care-i sunt cel mai apropiate sub aspectul preferințelor și orientării sale valorice și care pot incita coparticiparea sa la universul ideatic al operei („Cum ai acționa tu în locul personajului?” „De ce ai proceda anume așa?”, „Cum îți califici acest comportament?” „Cu care personaj în nici un caz nu te poți identifica? De ce?”);
- f) *dorința cititorului*, mai mult ori mai puțin deslușită, de a-și intensifica activitatea și de a-și proiecta forța imaginativă asupra operei, coparticipând, astfel, printr-un act de „post-creație”.

Concluzie: În relația „operă literară – cititor”, cititorul se află într-o continuă stare de comunicare, realizând prin lectură nu un act de reproducere, ci unul de creație. Opera este pentru el nu numai așteptare, ci și provocare, nu numai receptare, ci și angajare. În funcție de competențele literare-lectorale ale elevului, opera literară, poate fi receptată la nivel sentimental/reproductiv, la nivel intelectual-apreciativ/ analitic-intelectual și la nivel sintetic-estetic/ creativ.

1.4. Metodologii didactice ale predării – învățării – evaluării în cadrul educației literar-artistice

Un concept frecvent întâlnit în literatura de specialitate este cel de metodologie a instruirii, acesta desemnând:

- „ansamblul de principii normative, de reguli și procedee aplicabile diverselor discipline și forme de instruire” [59, 308], „teoria care vizează definirea, clasificarea și valorificarea metodelor – procedeele – mijloacelor didactice în vederea optimizării permanente a activității de predare – învățare – evaluare” [46, 308], „teoria care precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de învățământ, descrie caracteristicile operaționale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanțe diferite ale instruirii, și care scoate în

evidență posibilitățile de ipostaziere diferențiată ale acestora, în funcție de creativitatea și inspirația profesorului” [57, 81].

- „știință care se ocupă cu definirea, taxonomia, valorizarea sistemului metodelor de învățământ, bazată fiind pe o concepție holistică asupra actului educațional/ relației educaționale, influenței educaționale, pe principiile și legile care stau la baza acesteia” [89, 59]. Schimbările de esență care au loc în societate (una informațional-comunicațională), cererea crescândă de educație, de formare pe tot parcursul vieții, exigențele care stau în fața procesului de învățare, dezvoltarea științelor educației și în general a tuturor științelor impun necesitatea modernizării metodologiei didactice. După M. Ionescu, una dintre direcțiile de bază ale modernizării metodologiei didactice este accentuarea caracterului euristic, de activism și de creativitate a metodelor de învățământ. Conform savantului [97, 185], căile de perfecționare a metodologiei didactice ar fi: asigurarea unui caracter dinamic și deschis metodelor didactice; diversificarea metodelor didactice; amplificarea caracterului formativ al metodelor didactice; accentuarea caracterului practic-aplicativ al metodelor de învățământ; reevaluarea metodelor tradiționale; asigurarea relației „metode didactice – mijloace de învățământ”.

O abordare etimologică a cuvântului ne arată că, în cazul învățământului, metoda își păstrează semnificația originară dedusă din grecescul *methodos*: *odos* – cale, drum; *metha* – către, spre; *methodos* – cercetare, căutare, urmărire.

În această ordine de idei, subliniem că cercetătorii în domeniu definesc metoda didactică drept:

- „o acțiune cu funcție (auto) reglatorie proiectată conform unui program care anticipează o suită de operații ce trebuie îndeplinite în vederea atingerii unui rezultat determinat” [59, 190],

- „ansamblu de procedee și mijloace integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor pedagogice concrete ale activității de instruire/educație proiectate de educatoare, învățător, profesor” [46, 301],

- „drum sau cale de urmat, în activitatea comună a educatorului și educaților, pentru îndeplinirea scopurilor învățământului, adică pentru informarea și formarea educaților” [136, 343],

- „mod de acțiune transformatoare exercitată asupra celui educat în procesul de învățământ, având ca însușiri normativitatea, finalitatea, caracterul conștient” [149,37].

George Văideanu afirmă că metoda de învățământ „reprezintă calea sau modalitatea de lucru:

a) selecționată de cadrul didactic și pusă în aplicare în lecții sau activități extrașcolare cu ajutorul elevilor și în beneficiul acestora;

b) care presupune, în toate cazurile, cooperarea între profesor și elevi și participarea acestora la căutarea soluțiilor, la distingerea adevărului de eroare etc.;

c) care se folosește sub forma unor variante și/sau procedee selecționate, combinate și utilizate în funcție de nivelul și trebuințele sau interesele elevilor, în vederea asimilării temeinice a cunoștințelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc.; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoștințelor;

d) care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățământului și ca organizator al proceselor de predare-învățare; în cursul desfășurării acestora, el poate juca rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind un aspect al învățării” [228, 3-4]. Din caracteristicile respective, putem distinge o serie de factori cu rol determinant în conturarea eficienței unei metode și anume: implicarea activă a elevilor în procesul instruirii și autoinstruirii, formarea/ stimularea deprinderilor, a capacităților și a unui sistem coerent de valori, adaptarea la specificul fiecărui ciclu, domeniu de cunoaștere, necesitatea de a alterna metodele. În sens mai larg, metoda este „o practică raționalizată, o generalizare confirmată de experiența curentă sau de experimentul pedagogic și care servește la transformarea și ameliorarea naturii umane” [98,159].

Analiza acestor definiții releva faptul că în majoritatea cazurilor apar elementele care îi sunt definatorii metodei și anume: este calea de realizare a muncii didactice, se constituie din numeroase procedee, natura ei este determinată de scopul și conținutul învățământului, prin utilizarea ei se concretizează respectarea principiilor didactice, evoluează odată cu dezvoltarea și modernizarea învățământului, alegerea metodelor pentru fiecare lecție se face în funcție de conținutul lecției, de nivelul clasei, de condițiile materiale ale școlii.

Un element dominant în înțelegerea semnificației practice a metodei didactice este legătura ei indisolubilă cu acțiunile didactice. În acest sens, I. Cerghit analizează legătura strânsă între metodă și acțiune în procesul didactic, concluzionând că „metoda reflectă caracterul procesual dinamic, transformator al acțiunii, ea îndeplinește o funcție instrumentală, operațională, de ordin tehnic, în sensul că mijlocește atingerea unor obiective, scoate în relief operațiile prin care se realizează transformările dorite și prin aceasta devine un instrument al transformării umane” [37, 138].

Din cele de mai sus deducem că metoda este intermediară între doi factori ai procesului didactic, profesorul și elevul. Ea implică condiționarea a ceea *ce face* și *cum face*, atât primul factor, cât și al doilea beneficiind de efectul metodei. Astfel pentru elev este o cale de dobândire

de noi cunoștințe, de stimulare a proceselor de cunoaștere, o sursă de însușire de instrumente de muncă intelectuală. Relațiile în segmentul profesor – metodă sunt determinate de gradul în care profesorul stăpânește conținutul pe care-l transmite și metoda pe care o mănuieste, de bogăția experienței sale didactice, de unele particularități psihice ale lui (trăsături de temperament, capacitatea de comunicare, afectivă etc.).

Funcțiile metodelor didactice: În același timp, specialiștii din domeniul metodologiei didacticei [37, 47] scot în evidență mai multe funcții specifice metodelor de instruire:

- funcția cognitivă (metoda constituie pentru elev o cale de acces spre cunoașterea adevărilor și a procedurilor de acțiune, spre însușirea științei și tehnicii, a culturii și a comportamentelor umane, un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi);
- funcția formativ-educativă (metodele supun exersării și elaborării diversele funcții psihice și fizice ale elevilor, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale și structuri cognitive, a unor noi atitudini, sentimente, capacități, comportamente, metoda de predare fiind nu numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci și un proces educativ);
- funcția instrumentală sau operațională, în sensul că metoda servește drept tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative,
- funcția normativă (sau de optimizare a acțiunii, prin aceea că metoda arată cum trebuie să se procedeze, cum să se predea și cum să se învețe astfel încât să se obțină cele mai bune rezultate);
- funcția operațională care corespunde „polului praxiologic” al activității de predare – învățare – evaluare.

Metodologia didactică este condiționată de schimbările ce au loc în componentele procesului instructiv-educativ, calitatea ei fiind determinată de flexibilitatea și deschiderea față de situațiile și cerințele noi ale învățământului contemporan. C. Cucoș relevă o serie de exigențe spre care ar trebui să evolueze metodologia de instruire:

- a) punerea în practică a unor noi metode și procedee de instruire care să soluționeze adecvat noile situații de învățare; dezvoltarea în „cantitate” a metodologiei, prin adaptarea și integrarea unor metode nespecifice, din alte spații problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerințe (de pildă, folosirea în învățământ a brainstormingului, care este – la origine – o metodă de dezvoltare a creativității); creșterea în cantitate a metodelor nu este, însă, soluția cea mai fericită ;
- b) folosirea pe scară mai largă a unor metode activ-participative, prin activizarea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor și prin apelarea la metode pasive numai când este nevoie;

- c) extinderea utilizării unor combinații și ansambluri metodologice prin alternări ale unor caracteristici (în planurile activitate – pasivitate, abstractizare – concretizare, algoritmicitate – euristicitate etc.) și nu prin dominanță metodologică; renunțarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăți și flexibilități metodologice, care să vină în întâmpinarea nevoilor diverse ale elevilor și care să fie adecvate permanent la noile situații de învățare;
- d) instrumentalizarea optimă a metodologiei prin integrarea unor mijloace de învățământ adecvate care au un aport autentic în eficientizarea predării-învățării; nu este vorba de o simplă adăugare a unui mijloc de învățământ, oricât de sofisticat ar fi el, ci de o redimensionare, o pregătire a acestuia în perspectivă metodologică (așa cum ar fi diferitele programe structurate explicit pentru învățarea asistată de computer);
- e) extinderea folosirii unor metode care solicită componentele relaționale ale activității didactice, respectiv aspectul comunicațional pe axa profesor – elevi sau pe direcția elevi – elevi; atenuarea tendinței magistro-centriste a metodologiei didactice; întărirea dreptului elevului de a învăța prin participare, alături de alții;
- f) accentuarea tendinței formativ-educative a metodei didactice; extinderea metodelor de căutare și identificare a cunoștințelor, și nu de transmitere a lor pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoinstruire și autoeducație permanentă; promovarea unor metode care efectiv îi ajută pe elevi în sensul dorit; adecvarea metodelor la realitatea existentă, „pragmatizarea” metodologiei.

Apreciind recomandările profesorului C. Cucoș, trebuie să menționăm că acestea au un caracter general și deci nu trebuie aplicate obiectual, căci, conform lui V. Pâslaru, fiecare disciplină școlară operează cu metode deduse din tipul de cunoaștere umană care se află la baza ei și de aceea nu poate îngurgita orice metodă nouă sau din alt domeniu, acestea fiind de cele mai dese ori metode inadecvate cunoașterii pe care se bazează disciplina dată. *Cubul, clusteringul, ciorchinele* etc., de exemplu, nu pot fi aplicate în educația literar-artistică decât accidental, ele însă sunt recomandate de unii autori pentru utilizare fără discernământ [157, 9 - 14].

În R. Moldova și în România tipologia metodelor didactice este abordată de mai mulți autori, printre care N. Silistraru, [182], M. Cojocaru-Borozan [41], Stanciu I. G [183], D. Todoran [220], V. Țârcovnicu [226], I. Cerghit [36], S. Bernat [14], A. Nicu [143] ș.a. Când privește cunoașterea criteriilor de clasificare a metodelor, Sorin Cristea afirmă: „Problema criteriului de clasificare a metodelor didactice presupune înțelegerea caracterului de sistem al acestora, angajat în plan operațional, la nivelul activităților de predare – învățare – evaluare proiectate și realizate în cadrul procesului de învățământ” [46, 306]. Drept criterii autorul propune următoarele: a) criteriul vechimii (metode tradiționale/clasice – metode moderne/noi);

b) criteriul gradului de generalitate exprimat (metode generale/aplicabile la toate disciplinele și treptele de învățământ); c) metode particulare /aplicabile doar la unele discipline și trepte de învățământ; d) criteriul formei de organizare (metode individuale – metode de microgrup – metode frontale); e) criteriul psihologic (metode inductiv – deductiv – analogice, metode de analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, comparație, concretizare logică, metode algoritmice-euristice” [46; 306]. „În alte situații, susține S. Cristea, criteriile specifice propuse destramă structura unitară a acțiunii didactice, avansând ideea existenței disparate a unor metode de predare, metode de învățare, metode de evaluare; metode de transmitere a cunoștințelor, metode de formare a priceperilor și deprinderilor, metode de consolidare a cunoștințelor, metode de aplicare a cunoștințelor etc.” [idem, 306]. Cercetătorul I. Nicola mai propune drept criteriu de grupare a metodelor didactice programarea externă (modul în care este prelucrată, ordonată și prezentată informația didactică de către profesor) și programarea internă (registru componentelor psihice antrenate în procesul de învățare a informațiilor de către elev). Conform acestui criteriu, autorul deosebește metode algoritmice (algoritmizarea, instruirea programată, exercițiul), acestea fiind folosite în cazul când programarea externă și cea internă se suprapun și metode expozitiv-euristice (povestirea, explicația, prelegerea, conversația, problematizarea, demonstrația, descoperirea, modelarea, lucrul cu manualul, lucrările experimentale, lucrările practice și aplicative, lucrul în grup), care sunt solicitate când nu se produce suprapunerea programării interne cu cea externă [142, 307]. Menționăm de asemenea și criteriul propus de I. Cergit „principalul izvor al învățării”, care, conform autorului, constă „fie din experiența de cunoaștere a umanității, fie din experiența individuală directă sau indirectă, perceptivă dedusă din contactul cu lumea obiectelor și fenomenelor, fie din experiența practică individuală sau colectivă” [36, 110]. Astfel, autorul delimitează următoarele clase /categorii de metode:

1) metode de comunicare și dobândire a valorilor socioculturale, ce corespund sursei (metode expositive – narațiunea, descrierea, explicația, demonstrația teoretică, prelegerea școlară, prelegerea universitară etc., metode interactive /interogative, conservative, dialogate – conversația euristică, discuția-dialog, consultația în grup, pre-seminarul, seminarul, discuția în masă, dezbateră de tipul „mesei rotunde”, asaltul de idei, dezbateră pe baza jocului de asociație de idei, discuția liberă ș.a.);

2) metode de explorare organizată a realității (metode de explorare directă – observare, experimentul, cercetarea documentelor și relicvelor istorice, studiul de caz, ancheta de teren, efectuarea de studii comparative, elaborarea de monografii, metode de explorare indirectă - demonstrative, de modelare);

3) metode bazate pe acțiune (metode de acțiune efectivă – exercițiile diverse, grup-treningul, lucrările practice/ experimentale, studiul de caz, lucrările de atelier, elaborarea de proiecte, activitățile creative, participarea la munca de producere a bunurilor și metode de acțiune simulată – jocurile didactice, jocurile de rol, învățarea dramatizată, învățarea pe simulatoare);

4) metode de raționalizare a conținuturilor și operațiilor de predare-învățare (metode algoritmice – instruirea programată, instruirea asistată de calculator, învățarea electronică) [idem,111].

Pornind de la unele sugestii ale cercetătorilor americani [8, 67-101], Constantin Moise și Elena Seghedin consideră drept criteriu de coordonare a metodelor și „opозиția dintre învățarea prin receptare și învățarea prin descoperire”. În baza acestui criteriu autorii delimitează metode de învățare prin receptare (expunerea verbală, demonstrația fără solicitarea elevului) și metode de învățare prin descoperire (observarea independentă, studiul de caz independent, rezolvarea de probleme, rezolvarea creativă de probleme). Astfel de metode ca lucrul dirijat cu manualul, conversația euristică, demonstrația cu solicitarea elevului, observarea dirijată, instruirea programată, exercițiul dirijat, studiul de caz dirijat sunt considerate de autorii respectivi ca „metode de compromis între elementele ce aparțin receptării și cele aparținând descoperirii”[136, 347]. O clasificare a metodelor didactice specifice predării/ studierii limbii și literaturii române o propune și Marilena Pavelescu în studiul său „Metodica predării limbii și literaturii române”[151]. Astfel, autoarea divizează metodele în următoarele clase:

- metode de învățare bazate pe colaborare (Lucrul în perechi, Predarea reciprocă, Mozaicul, Metoda piramidei, Turul galeriei, Philips 6 -6 ș.a.);

- metode folosite pentru dezvoltarea capacităților de receptare și producere a mesajului oral și scris (Tehnica fotolimbajului, Ascultarea activă, Producerea discursului oral, Dialogul oral);

- metode și tehnici ale predării-învățării bazate pe comunicare (Expunerea, Explicația, Prelegerea, Prelegerea interactivă, Conversația, Discuția, Controversa academică, Dezbateră, Procesul literar, Problematizarea);

- metode de comunicare scrisă (Lectura, Lucrul cu cartea, Metoda RICAR, Lectura mediatore/ inocentă /explicativă /interpretativă /evaluativă), strategii și metode folosite în postlectură (Blițul, Triada VAS);

- metode de dezvoltare a gustului pentru lectură (lectura predictivă, presupunerea prin termeni), metode de comunicare interioară (Reflecția, Scrierea liberă);

- metode de explorare (demonstrația, modelarea/ producerea de texte), metode și tehnici de producere a unui text scris (Rezumatul, Conspectul, Comentariul);

- tehnici utilizate în predarea unor conținuturi diverse (Cuvintele-valiză, Margareta lexicală, Binomul imaginativ, Tunelul imaginilor, Istoriei începute, Revizuirea circulară, Reclama);

- metode de raționalizare (Algoritmizarea), metode de acțiune (Exercițiul, Învățarea prin descoperire);

- metode și strategii specifice gândirii critice (Maratonul de scriere, Cvintetul, Bulgărele de zăpadă, Blazonul personajului, Metoda cadranelor, Metoda RAI, Metoda Graffiti, Explozia stelară, Brainstormingul, Diagrama Venn ș.a.);

- metode și tehnici de evaluare (probele orale/ scrise, testele);

- metode complementare de evaluare (Investigația, Referatul, Observația sistematică a comportamentului elevilor, Metoda proiectelor, Evaluarea și autoevaluarea portofoliului).

Pe lângă numărul impresionant de grupuri și de metode propuse de autoare, menționăm că această clasificare pune mai multe semne de întrebare. În primul rând, sunt clase/ grupuri care includ doar o metodă sau două și în acest caz nu mai pot fi considerate grupuri/ clase (ex.: metode de raționalizare, metode de acțiune, metode de comunicare interioară). În al doilea rând, sunt o serie de metode, care se regăsesc în două-trei grupuri, acestea din urmă și ele dublându-se (ex.: metode și tehnici de producere a unui text scris versus metode de comunicare scrisă). Cu toate acestea, trebuie să remarcăm diversitatea metodelor la care face referință autoarea (aproape 100), modul în care ele sunt raportate la disciplina Limba și literatura română.

Dat fiind faptul că sunt metode cu îndelungată vechime, de „heterostructurare”, cum le numește Mark Bru [24], acestea alcătuiesc clasa celor tradiționale. Cea de-a doua clasă o alcătuiesc metodele moderne sau „de dată mai recentă” și „de ultimă generație” [136, 343 - 344]. Cât privește metodele tradiționale, foarte eterogene, unele dintre ele au în comun ideea transmiterii cunoștințelor de către profesor elevilor. Având un caracter pasiv, expozitiv, ele urmăresc obiectivul „a învăța să cunoști”/„să știi”. O analiză din perspectiva ansamblului, scoate în evidență următoarele caracteristici ale metodelor tradiționale:

- a) obiectivele sunt prioritar cognitive;

- b) informațiile teoretice sunt în exces, solicită ca operații ale gândirii memorarea, reproducerea, definirea;

- c) conținuturile pe care trebuie să le însușească elevii au un caracter pregnant teoretic, nesatisfăcând orizontul lor de așteptare;

- d) comunicarea este unilaterală, profesorul, deținând informația, dirijează procesul, impune propriul model/ punct de vedere;

- e) elevul achiziționează cunoștințe; e) întrebările, sarcinile de lucru, formele de organizare a activității elevilor au un caracter închis, algoritmic;

f) evaluare este fixată pe cantitatea de cunoștințe.

Cu toate acestea, metodele tradiționale au și avantajele lor și anume:

- a) cunoștințele asimilate sunt de durată;
- b) informația transmisă este destul de consistentă;
- c) oferă profesorului un sentiment de securitate, întrucât reacțiile elevilor pot fi previzibile;
- d) posedând un număr cât mai mare de cunoștințe, elevul poate face diferite conexiuni de ordin superior între fenomene, obiecte etc.;
- e) profesorul oferă modele de structurare a informației.

Dincolo de toate criticile care li s-au adus metodelor tradiționale, mai ales în ultimul timp, menționăm că ele nu pot fi neglijate, ci mai degrabă restructurate, reevaluate, revitalizate. Așa cum menționam ceva mai sus, eficiența oricărei metode depinde nu de vechimea sau noutatea ei, ci de felul în care profesorul știe s-o aplice. Nu caracterul de noutate în sine sau spectaculozitatea, nu folosirea unei metode la modă trebuie să fie prioritară, ci subordonarea acesteia scopului, obiectivelor lecției, posibilitățile metodei da a trezi curiozitatea elevilor, spiritul lor creativ și de investigație. „Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o cale de cunoaștere propusă de profesor într-o cale de învățare realizată efectiv de preșcolar, elev, student, în cadrul instruirii formale și nonformale, cu deschideri spre educația permanentă”, afirmă în această ordine de idei Sorin Cristea [46, 303].

O analiză a studiilor cu caracter didactic a arătat că majoritatea cercetătorilor scot în evidență următoarele metode tradiționale:

expunerea, prelegerea, algoritmizarea, analiza gramaticală, exercițiul, observarea, definirea, recunoașterea, lectura, comentariul literar, conversația, demonstrația, rezumatul, explicația, lucrul cu manualul, activitatea în sala de clasă, conspectul, modelarea didactică.

Cât privește metodele moderne/ activ-participative/ de ultimă generație, acestea sunt „capabile să-i angajeze pe elevi în activitate concretă sau mentală, cu puternice valențe formative și cu impact ridicat asupra dezvoltării personalității” [152, 70]. Cu certitudine, ele au foarte multe avantaje în raport cu metodele tradiționale. Dintre prioritățile lor, le putem evidenția pe următoarele, sintetizate din studiile din domeniul respectiv:

- a) obiectivele aparțin nivelurilor superioare ale taxonomiei lui Bloom;
- b) metodele respective contribuie la formarea de competențe prin care se construiesc cei patru piloni ai cunoașterii: „A învăța să știi /să înveți” „A învăța să trăiești împreună cu ceilalți”, „A învăța să fii”, „A învăța să faci”;
- c) sarcinile, întrebările adresate elevilor au un caracter deschis, așteptându-se și răspunsuri deschise, problemele formulate prezintă mari posibilități de transfer, diminuează teama de eșec,

sporește stima de sine, facilitează relațiile interpersonale;

d) profesorul este un mediator, care facilitează accesul elevilor la cunoștințe, la instrumente de lucru, la diferite surse de informație, creează un climat favorabil de lucru, stimulează răspunsurile originale, activitatea lor de creație și de construire a propriei înțelegeri.;

e) evaluarea e realizată prin metode active și e una preponderent formativă;

f) elevul, fiind în centrul învățării, are o mare libertate de manifestare a personalității sale. Căutând diverse modalități de rezolvare a problemei, implicat în activități de colaborare cu alții, el devine subiect al propriei deveniri. Mai mult. Folosind experiența sa de lectură și de viață, el demonstrează o mai bună capacitate de înțelegere a materiei, preia controlul asupra propriei învățări.

Deși metodele activ-participative, după cum am arătat, au un șir de avantaje, totuși nu trebuie să le considerăm perfecte, cu atât mai mult că și în acest caz rămâne valabilă observația deja făcută că nu metoda în sine este eficientă, ci racordarea ei la situație, obiective, elevi, conținuturi, forme de organizare a activității. De reținut de asemenea că aceste metode sunt mari consumatoare de timp, că volumul de informație pe care îl achiziționează elevii este mult mai redus, că există riscul ca informația, fiind puțin sau deloc structurată, să fie greșit înțeleasă. Întrucât profesorul apare doar în funcția de moderator, e posibil să apară dificultăți în învățare din cauza interpretărilor diverse și chiar contradictorii, de multe ori. Și nu în ultimul rând, obiectivele privind procesele superioare ale gândirii nu pot fi evaluate cu exactitate.

Cât privește metodele trecute în revistă de către cercetători, subliniem că în majoritatea lor sunt aceleași: problematizarea, modelarea figurativă, instruirea programată, lectura anticipativă, sinectica, simularea, studiul de caz, învățarea prin descoperire, tehnica argumentării, și contraargumentării, jocul de rol, jocurile verbale, brainstormingul, ciorchinele, diagrama Venn, scrierea liberă, jurnalul de lectură, predarea reciprocă, turul galeriei, mozaicul ș.a. Unele dintre aceste metode, conform unei clasificări făcute de Constantin Moise, cum ar fi brainstormingul, Phillips 6 -6, brainwrittingul, 6 – 3 – 5, cubul, mozaicul, acvariul, SINELG-ul fac parte din grupul „Metode de ultimă generație”. Confuzia ni se pare cu atât mai mare cu cât autorul include algoritmizarea, problematizarea, modelarea, învățarea prin descoperire, metodele de simulare în clasa „Metode de dată mai recentă” [136, 344]. Desigur, sintagma „de dată mai recentă” este destul de pretențioasă, dacă o raportăm la anii 60 – 70 ai secolului trecut când metodele respective erau frecvent folosite în învățământ. Problema nu se epuizează aici, deoarece, în același studiu al său, Constantin Moise divizează metodele de evaluare în metode de verificare (verificarea orală curentă, verificarea scrisă curentă, verificarea periodică, verificarea cu caracter global – examenul) și metode de apreciere (aprecierea verbală, aprecierea prin notă),

creând astfel confuzii nu numai în ceea ce privește raportul „evaluare – apreciere”, dar și atribuirea statutului de metodă unei atitudini/ acțiuni („aprecierea”) a profesorului.

Un alt concept ce ține de metodologia învățământului este acela de procedeu. Conform unei definiții date de Ioan Cerghit, procedeele didactice reprezintă „operațiile subordonate acțiunii declanșate la nivelul metodei de instruire propusă de profesor și adoptată de elev; ele includ tehnici mai limitate de acțiune, care contribuie la practicarea unei metode în diferite condiții și situații concrete [37, 11- 12]. În aceeași cheie definește procedeul și Constantin Cuciș: „...o componentă sau chiar o particularizare a metodei, care condiționează - din interior sau din exterior - calitatea acesteia; din interior, prin capacitatea de reordonare a operațiilor în cadrul acțiunii declanșate la nivelul metodei; din exterior, prin preluarea unor responsabilități ale metodei în situația în care aceasta intră într-un anumit impas sau blocaj pedagogic” [57, 82]. Ceea ce apropie aceste două definiții este faptul că procedeul didactic reprezintă o secvență a metodei, un detaliu, o tehnică mai limitată în acțiune, că metodele apar ca ansambluri de procedee folosite în funcție de oportunitatea lor într-o situație concretă. Nu trebuie de pierdut din vedere și faptul că relația dintre metodă și procedeu este una dinamică în sensul că o metodă poate deveni procedeu în cadrul altei metode și un procedeu este capabil să îndeplinească funcția de metodă prin raportare la alte procedee. În această ordine de idei, Sorin Cristea menționează: „Asemenea raporturi de convertire potențială între metodă și procedeu, existente, în diferite variante la nivelul sistemului de metode didactice, pe verticala și orizontala acestuia probează deschiderea și mobilitatea deosebită a discursului metodologic propriu activității de predare – învățare – evaluare, susține caracterul plurifuncțional al procedeelelor didactice” [46, 374]. Mai mult. În opinia lui I. Nicola, „în perspectivă curriculară, fiecare metodă, fiind concepută ca metodă de predare – învățare – evaluare, include procedee de evaluare, aplicabile în diferite contexte și situații didactice” [141, 397 – 409].

Dezvoltarea creativității elevilor, a activismului, a relațiilor interpersonale, a gândirii lor critice sunt câteva dintre cerințele zilei de astăzi, care au impus schimbări de optică în ceea ce privește folosirea, în procesul studierii/ receptării literaturii, a metodelor didactice. Or un elev este activ în măsura în care încetează a fi un simplu receptor, un destinatar al informației gata preluate de la profesor și în care încearcă să ajungă la noile informații prin eforturi proprii. În acest context rolul metodelor utilizate în cadrul lecțiilor este enorm de mare, mai ales în ideea în care ele trebuie să devină, într-adevăr, o cale de învățare realizată efectiv de elevi. Evident, orice metodă este o virtualitate, care devine eficientă doar prin priceperea profesorului de a o folosi.

Substitut semantic al metodelor de instruire și de educație, conceptul de tehnologii didactice a fost definit în mod diferit, printre cel mai frecvent întâlnite accepțiuni

fiind și următoarele:

„sistemul teoretico-acțional-executiv de realizare a predării – învățării concrete și eficiente prin intermediul metodelor, mijloacelor și formelor de activitate didactică” [17,143],

„un ansamblu de forme, metode, mijloace, tehnici și relații cu ajutorul cărora sunt dirijate conținuturile în atingerea obiectivelor propuse” [108, 187] (I. Jinga),

„ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare” (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate) [57,285].

Sintetizând mai multe opinii, definim tehnologiile didactice drept ansamblu de metode și procedee ce interacționează la nivelul componentelor de structură și prin intermediul cărora sunt atinse obiectivele învățării.

Abordând conceptul în cauză, V. Pâslaru afirmă că originea tehnologiilor didactice „se află în legi și principii, concepte și idei” [156, 200]. Deoarece „testarea caracterului privilegiat al destinatarului în comunicarea umană este un principiu metodologic” [156, 171], în elaborarea tehnologiilor educaționale, după Vlad Pâslaru, prioritatea o deține subiectul comunicant, care, însă, este determinat gnosiologic, socio-profesional, teleologic, axiologic, motivațional să exploreze valoarea și funcțiile subiectului receptor și ale obiectului comunicat” [156, 201]. Acest principiu este definitoriu mai ales dacă îl raportăm la conceptul de metodologii ale educației literar-artistice. Or, conform mai multor savanți [125, 87, 139, 39], formă artistică de cunoaștere, dar și de creare a realității, literatura, ca gen cu funcții și valoare estetică universală, impune principiul priorității receptorului de literatură și artă determinată și de natura creației-receptării artistice, care, după Șt. Lupașcu, are următoarele caracteristici sintetizate de V. Pâslaru în ITELA:

a) unitatea /diversitatea /complementaritatea subiect-obiectului (imaginea este simultan subiect și obiect);

b) originea artei în psihism (imaginea este „produs al psihismului pur”);

c) originea libertății imaginii artistice în caracterul omogen al energiei celulelor nervoase și în manifestările și posibilitățile diferite ale acestei energii, în funcție de intenționalitatea și modalitatea subiectului receptor, a factorilor de influență asupra receptorului);

d) reflectarea fenomenului psihic în imagini care constă în capacitatea acesteia de a fi simultan real și ireal,

e) imaginea este totdeauna dinamică și niciodată sigură;

- f) imaginea este o realitate interioară conștientizată;
- g) arta este un elan către libertate;
- h) în artă subiectul tinde să se contopească cu obiectul sau invers;
- i) imaginația creatoare îl eliberează pe om de tirania subiectului (sau eului) ca și a obiectului (universul ambiant);
- j) în imaginația creatoare totul este adevărat, pentru că totul este posibil și orice posibilitate este una adevărată;
- k) arta este prin excelență o activitatea conceptuală;
- l) emoția pentru artă este iminentă; arta fără emoție nu există; afecțiunea este un dat al ființei, deci arta este esențială ființei[156, 84].

Concepția estetică a lui Șt. Lupașcu impune abordarea creației literare ca pe o unitate a sensului și interpretării, din care generează valoarea immanentă a ei. Anume acest fapt a revendicat perspective noi, un alt mod și alte modalități de instruire, de formare literară și lectorală a elevilor. Justețea ideii despre rolul de al doilea subiect creator al operei literare este demonstrată și de diversitatea principiilor ce stau la baza tehnologiei educației literar-artistice, înaintate de cercetătorii în domeniu pe parcursul mai multor ani. Astfel, o serie de savanți ruși, a căror activitate de cercetare ține, în mod special, de ultimele trei decenii ale secolului XX – E. V. Kviatkovski [242; 243; 244], I. G. Maranțman [256], V. I. Leibson [252], V. R. Șcerbina [269], M. Cerkezova [268], M. G. Kaciurin, [241], T. F. Kurdiumova [250], E. V. Volkova [233], V. A. Nikolski [257] ș.a. – propun următoarele *principii metodice ale educației literar-artistice*:

- înțelegerea limbajului artistic, dezvoltarea percepției, imaginației, gândirii și emotivității artistice, abordarea sistematică a educației artistice, analiza formei artistice în unitate cu mesajul, corelarea formelor (lecție, ore facultative, cercuri) de studiere a artelor, înțelegerea limbajului artistic prin studiul teoriei literare și teoriei artei în vederea apropierii mesajelor operelor studiate (E. V. Kviatkovski)
- analiza literară a operei ca structură artistică (I. G. Maranțman)
- transferul cunoștințelor și competențelor în alte domenii de activitate umană (V.I. Leibson);
- raportarea fenomenelor literare la viața reală (V.R. Șcerbina);
- istorismul (T. Kurdiumova, V.A. Nikolski);
- pătrunderea în mesajul operei artistice prin forma artistică (M. Cerkezova);
- intercondiționarea cunoștințelor și activității, interrelația celor mai importante procese ale cunoașterii artistice: percepției, analizei, evaluării (E.Volkova);

- comunicarea interpersonală a profesorului și elevului, dezvoltarea capacităților creative, centrarea pe activitatea artistică – temelie a dezvoltării estetice, educația artistică în conformitate cu legile artei, instruirea artistică dinspre modurile mai generale ale activității artistice către caracteristicile de genuri ale artei, abordarea multiaspectuală a textului artistic drept formă specială a activității colective distribuite (V. I. Leibson) [Apud 156, 173-175],

Metodiștii români V. Goia, I. Drăgătoiu [77], C. Bărboi, C. Ionescu, G. Lăzărescu [13], A. Panfil [147] ș.a. insistă mai mult pe principiile didacticii generale, deși îl scot în prim-plan pe cel al valorificării literaturii ca artă. Spre deosebire de savanții nominalizați mai sus, C. Parfene, în studiile sale, propune ca principii metodice receptarea operei literare în corelație cu perspectivele gnoseologică, axiologică, sociologică, psihologică, identificarea procesului de receptare a literaturii în școală cu procesul de formare și de dezvoltare la elevi a interesului artistic cu cele trei trepte ale sale: curiozitate, plăcere, nevoie spirituală, sensibilizarea elevilor prin intermediul forței sugestive a limbajului poetic [148], iar Paul Cornea consideră că la baza tehnologiei educației literar-artistice a elevilor trebuie să stea principiul percepției etapizate a textului literar [43]. Marilena Pavilescu, abordând problema în cauză [151, 76], remarcă următoarele principii de selectare a tehnologiilor didactice:

- a) valorile acumulate anterior (criteriul experiențial);
- b) mediul sociolingvistic general (al comunității);
- c) tipurile comunicării (utilitară, cognitivă, interumană, interculturală, spirituală);
- d) mediile comunicării (interpersonal, familial, școlar, public, cultural-artistice, social-politic);
- e) obiectivele și standardele comunicării cultivate, tipurile de limbaj (comun, politic, științific, religios);
- f) principiile didactice de structurare a elementelor de conținut (valoarea științifică/practică, demersul pentru dezvoltarea intelectuală, motivațional-volitivă, coerența, accesibilitatea etc.

O contribuție esențială în determinarea principiilor metodologiei educației literar-artistice a adus-o Vl. Pâslaru în studiul său *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Conform autorului, „tehnologia ELA trebuie să angajeze un sistem de principii care să răspundă dinspre epistemologie la întrebarea cum este corect să se realizeze educația literară”, autorul propunând următoarele: a) natura specifică a obiectului abordat, a fenomenelor literare, a literaturii ca sistem (mimesisul, universalitatea, convenționalitatea, caracterul metaforic, conotația etc.), b) valorificarea textelor literare prin decodarea graduală a limbajului poetic, c) receptarea -

instrument al educației literare (creativitatea receptării, sensibilitatea, valorizarea subiectului receptor, intersubiectivitatea, contemplația etc.), d) inter-/transdisciplinaritatea, ca cerință descendentă din universalitatea artei și educația multiculturală, e) adecvarea tehnologiilor ELA la caracteristicile subiectului receptor (particularitățile psihologice, de vârstă, nivelul de dezvoltare a percepției, imaginației, gândirii artistice etc.), la structura conștiinței artistice a acestuia, f) identificarea actelor de receptare cu actele de formare a cititorului, g) validarea socială a receptării, h) valorizarea personalității subiectului mediator (a profesorului) [156, 178 - 179].

Acest sistem respectiv de principii a condus la formularea în Curriculumul de LLR a obiectivului-cadru al ELA – „formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare/lingvistice, conjugate organic și cu formarea competențelor lectorale și valorice, fără a ignora însă și competențele cognitive, metodologice (inerente oricărui studiu riguros, sistemic, organizat) și competențele sociale, de neconceput în afara celor de comunicare” [121,9]. În acest sens menționăm și principiile de selectare/combinare a tehnologiilor educaționale pentru fiecare formă /acțiune educativă stipulate de curriculum:

- a) corelării experiențiale – cu valorile comunicative/literare/lectorale achiziționate de elevi anterior;
- b) adecvării la standardele de conținut și la standardele de competență;
- c) corelării cu specificul materiilor de predare-învățare (științifice, artistice, tehnologice);
- d) angajării competențelor, conținuturilor și tipului evaluării;
- e) particularizării în funcție de psihologia vârstei și individualitatea elevilor;
- f) adecvării la mediile sociolingvistice și cultural-estetic ale unității de învățământ și ale elevilor;
- g) corelării cu tipurile comunicării (utilitară, cognitivă, literar-artistică) și cu tipurile de limbaj (comun, poetic, științific);
- h) gradualității demersurilor didactic-educational și comunicativ-literar/lectoral;
- i) caracterului personalist-interactiv al demersului tehnologic.

Pentru o metodologie a educației literar-artistice considerăm importante și alte principii, acestea, în majoritatea lor, vizând dezvoltarea aptitudinilor creative, a spiritului critic al elevilor, cum ar fi:

- a) stimulării gândirii creative: întrebările /sarcinile propuse elevilor trebuie să fie generatoare de informații, mai ales acelea care vizează posibilitățile de simplificare a problemei, de reorganizare a părților ei;

- b) operaționalizării riguroase a acțiunii de influență educativă: sarcina, propusă elevului pentru a fi îndeplinită, trebuie să prevadă mai multe operații de gândire: comparare, analiză, sinteză, abstractizare pentru a se ajunge la categorii ori integratori;
- c) estetic: în formularea sarcinilor de lucru se va ține cont de esența literaturii ca artă (literatura este o artă a cuvântului, ea transfigurează realitatea prin intermediul imaginilor concret-senzoriale, relevabile în conștiința cititorului cu ajutorul forței expresive a cuvintelor);
- d) actualizării, utilizării experienței estetice și de viață a elevilor în noi situații, a reevaluării prin stabilirea de noi raporturi între cunoștințe, a apropierei problemelor operei literare de cele care îi frământă pe ei;
- e) motivării curiozității epistemice a elevilor: abordarea literaturii în maniera unei curiozități nestăvilite și permanente, precum și a unei căutări neobosite, cu scopul de a cunoaște și de a învăța (elevul nu va ajunge la sensurile și semnificațiile profunde ale operei artistice, decât dacă se va lăsa condus de această sete mistuitoare);
- f) susținerii caracterului misterios al literaturii, drept condiție a stimulării lecturii.
- g) conjugării cunoașterii științifice a individului /elevului și a celei artistic-estetice: dezvoltarea deopotrivă a gândirii științifice a elevului cititor și a celei artistice (a logicii artistice) determinate de instrumente și fenomene similare de cunoaștere, precum modelele mentale, simbolurile, reprezentările.
- h) unității principiilor de predare (ale activității profesorului) și a celor de receptare – lectură (ale activității elevului receptor-cititor [194].

Procesele de globalizare și europenizare induc școlii sarcina de a forma personalități capabile să se înscrie într-un sistem coerent de valori, în care respectul pentru ceilalți, toleranța, cooperarea și acceptarea diversității trebuie să devină valori supraordonate. În acest sens, curriculumul de Limba și literatura română, elaborat în conformitate și cu recomandările Consiliului Europei, ale Comisiei Internaționale UNESCO pentru Educația secolului XXI, prevede formarea la elevi a competențelor culturale și interculturale: aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi); cooperarea și instaurarea încrederii în cadrul grupului; respectul de sine și al altora; toleranța față de opiniile diferite; luarea deciziilor în mod democratic – acceptarea responsabilității; soluționarea problemelor interpersonale; evitarea altercațiilor [121, 9].

Dezvoltarea comunicării interculturale presupune, în primul rând, formarea competențelor de comunicare în cadrul culturii proprii. Or, pentru a respecta o altă cultură, elevii trebuie să cunoască și să respecte cultura proprie, limba maternă. Comunicarea interculturală trebuie să aibă la bază conștientizarea propriei identități culturale. Promovarea pluralismului cultural în

contextul unei societăți diverse și al unei lumi interdependente, devine un alt principiu director al educației lingvistice și literar-artistice a elevilor, care contribuie la cunoașterea de către acești subiecți ai sistemului de valori al societății umane moderne.

Totodată, întrucât operele literare sunt diverse din punct de vedere tematic, al formulelor estetice, genurilor și speciilor literare, formulelor narative etc., *Curriculumul de LLR* precizează și principiile de selectare/structurare a conținuturilor educației literare:

- a) adecvarea la teleologia și tehnologia ELA;
- b) valoarea artistică certificată: valoarea națională/universală a operei/creației scriitorului;
- c) convergența/coerența în promovarea valorilor fundamentale ale humanitasului, a valorilor naționale și în formarea axiologică a elevilor;
- d) valorificarea de către operă a surselor folclorice și mitologice naționale;
- e) adecvarea la interesele de lectură ale elevilor și asigurarea zonei proxime de dezvoltare literară;
- f) diversitatea poetică (tematică, de gen, stilistică etc.);
- g) instrumentarea riguroasă a activității de lectură a elevilor;
- h) plinătatea axiologică: coerența *valorilor fundamentale* (Adevărul. Binele. Frumosul. Dreptatea. Libertatea), a *valorilor specifice* creației artistice (estetice, morale, religioase, teoretice), coerența *valorilor contextuale*;
- i) plinătatea și coerența sistemului de elemente ale limbajului poetic : forma, structura, figurile de stil, versificația;
- j) convergența /coerența cu structura sistemului de activitate lectorală a elevilor;
- k) accesibilitatea sau adecvarea structurii conținuturilor la structura actelor de receptare poetică a elevilor;
- l) concentrismul și istorismul;
- m) coerența cu conținuturile educației lingvistice și artistic-estetice (educației muzicale, artistico-plastice etc.);
- n) coerența și continuitatea în raport cu structura sistemului național de învățământ.

În urma considerațiilor de mai sus și în conformitate cu specificul ELA considerăm important, pentru cercetarea noastră, definirea conceptului de metodologie a ELA.

Astfel, ***MELA reprezintă teoria bazată pe o concepție holistică, ce vizează ansamblul de principii normative referitoare la natura literaturii ca artă, de metode, procedee, activități și forme, proiectate dinspre teleologie, conținuturi, comunicarea artistică, receptare și receptor, urmărindu-se formarea cititorului prin angajarea apropiată a lui în producerea valorilor în actu ale literaturii.***

Concluzie: Conceptul modern de metodologie educațională rupe limitele tradiționale ale acesteia, care o plasează, în special, în domeniul activității profesorului. Recunoașterea elevului ca al doilea subiect al comunicării artistice impune plasarea metodologiei în domeniul lui de activitate. În acest caz, tehnologiile ELA vor porni dinspre epistemologie spre subiectul receptor.

1.5. Conceptualizarea metodologiei educației literar-artistice: Modelul teoretic al metodologiei educației literar-artistice

Originea oricărei metodologii, statuează Vl. Pâslaru [158, 58-94; 159, 135-142] se află în raportul *subiect al cunoașterii – obiect al cunoașterii*, care a generat pe parcursul istoriei cunoașterii patru tipuri de cunoaștere: *mitic-religioasă, empirică, artistic-estetică, științifică*.

Educația literar-artistică este parte a cunoașterii artistic-estetice. În acest proces obiectul și subiectul coexistă spre deosebire de cunoașterea empirică și cea științifică, în care obiectul și subiectul există apriori și separat. În cunoașterea artistic-estetică, afirmă Vl. Pâslaru cu referire la Kant, M. Heidegger, J. Mukarovsky ș.a., obiectul cunoașterii (opera de artă) este re-creat în timpul cunoașterii.

De aici decurge, că metodologia ELA urmează a fi întemeiată epistemic, teoretic și praxiologic pe conceptul de re-creare a operei literare de către elevul cititor. Acest concept, explică autorul citat, recunoaște elevului cititor calitatea de cel de al doilea subiect creator al operei literare, iar operei literare – alături de valoarea imanentă (creată de autor) - și valoarea in actu (creată de cititor). Calitatea de cel de al doilea subiect creator al operei literare situează *sui generis* elevul în centrul actului educativ-didactic – unul din principiile fundamentale ale învățământului modern, prin care se adevărește și calitatea deosebită a disciplinei școlare *Limba și literatura română* de a fi vârful de lance al învățământului modern – cu condiția să fie corect concepută epistemic, corect proiectată teoretic și corect realizată praxiologic [156, 200 -201].

Pornind de la acest concept, elaborarea metodologiei ELA se constituie ca direcție nouă a științelor educației, argumentată de o epistemologie, teorie și praxiologie specifice, constituită pe coordonatele respective:

- *epistemică* – idei, concepte, principii, teorii, paradigme (estetice, literare, psihologice și pedagogice etc.) cu privire la teoria și metodologia ELA;

- *teoretică*: organizarea Metodologiei ELA ca și componentă definitorie, alături de teleologie și conținuturi, a disciplinei *Limba și literatura română*, organizare reprezentată textual la faza proiectivă de Curriculumul LLR;

- *praxiologică*: de predare a literaturii /de ELA ale cadrelor didactice, experiențele de *activitate* literară-lectorală ale elevilor, discursul praxiologic recomandat de cercetările științifice.

Curriculumul deci nu este baza teoretică a disciplinei școlare, precum se afirmă deseori în practica școlară, și nu numai, ci invers: el este forma de reprezentare a bazei teoretice a disciplinei școlare. Trimiterile la reperele teoretice ale Metodologiei ELA le vom face deci nu către *Curriculumul LLR*, ci către ideile, conceptele, principiile, teoriile în baza cărora acesta a fost elaborat.

Modelul teoretic al MELA reprezintă o sistematizare-structurare a demersurilor epistemic, teoretic și praxiologic ale ELA, reprezentate de:

a) pe coordonata *epistemică*:

- poetica lui Aristotel (mimesis-ul și catharsis-ul) [7],
- conceptul estetic al lui Platon (unitatea frumosului și utilului; centrarea pe idealul uman și social) [166; 167; 168],
- sistemul filosofic al lui Kant, care atribuie artei calitatea de a doua existență a omului (cea metafizică, suprasensibilă) [111; 112],
- teoria lumilor posibile a lui Leibniz [118],
- conceptul filosofic de psihism al operei – receptării artei al lui Șt. Lupașcu [125],
- teoria despre originea (=esența) operei de artă a lui M. Heidegger [87],
- prima definiție a lui F. Schiller a educației artistice și estetice ca domenii de cunoaștere umană [278, apud 156],

b) pe coordonata *teoretică*:

- teoria structuralistă: Tz. Todorov [222]; Școala formală rusă: B. Tomașevski [225], I. Tâmbanov [217; 218], V. Jirmunski [109; 110], R. Jakobson [105; 106; 107],
- ideea construcției schematice a operei: R. Ingarden [96],
- teoria finalității estetice a literaturii: G. Lanson [115], J. Mukarovski [139],
- teoria receptării operei de artă: W. Iser [101], H.R. Jauss [103], U. Eco [65], T. Vianu [229];
- opera ca text: U. Eco [66], M. Corti [45], Iu. Kristeva [113], R. Barthes [11];
- teoria orizontului de așteptare și a experiențelor literare și estetice: H. R. Jauss [103];
- semiotica lecturii: U. Eco [66], Iu. Kristeva [113];
- principiul gradualității în receptarea literară și artistică a lui C. Radu [172],
- principiile comunicării literare ale M. Corti [45];
- teoria lecturii: W. Iser [101], P. Cornea [43], R. Barthes [11];

- hermeneutica literară a lui A. Marino [128];
- teoria educației literar-artistice: N. A. Kușaeu [251], Vl. Pâslaru [157];
- c) pe coordonata *praxiologică*:
 - nivelurile de dezvoltare literară a elevilor, stabilite de Vl. Pâslaru [157],
 - conceptul de structură a activității literare-lectorale a elevilor: G. N. Kudina și Z. N. Novleanskaia, G. N. Melik-Pașaeu [247; 248];
 - structurarea metodologiilor ELA în funcție de tipul de cunoaștere și activitate educativ-didactică de către Vl. Pâslaru [157],
 - conceptul de activitate literară-lectorală a elevilor drept componentă a metodologiei ELA: Vl. Pâslaru [157],
 - principiile activității literare-lectorale ale elevilor din clasele primare: M. Marin [127], L. Tarlapan [216];
 - principiile moderne de evaluare a rezultatelor școlare la ELA, sistematizate de M. Hadârcă [83];
 - conceptele de formare a competenței literare-lectorale a elevilor: C. Parfene [148], A. Panfil [147], M. Pavilescu [151].

Cele trei coordonate, având calitatea de principii constitutive ale Metodologiei ELA, se concretizează în *principii reglatorii* ale Metodologiei ELA, care sunt date de:

- în *sistemul filosofic al lui Platon*:
 - unitatea interior-exterior, a subiect-obiectului cunoașterii și simțirii, raționalului și delectării, întregului și a părții, contemplării și producerii artei sub semnul adevărului;
 - arta ca producătoare de valori educaționale datorită capacității sale de a face lucrurile perfecte, de a înnobila materia prin spirit;
 - racordarea conținuturilor și obiectivelor educaționale la categoria celor educați;
 - educația pe valori și pentru valori;
- în *poetica aristotelică*:
 - originea operei de artă în *mimesis* și *katharsis*;
 - distincția netă între arta „care imită vorbirea însăși în proză sau versificată și operele care nu au caracter mimetic”;
- în *sistemul filosofic-estetic al lui Kant*:
 - esența artei se află nu în obiectul ce urmează a fi cunoscut, ci în capacitatea cunoașterii, aceasta din urmă producându-se sub semnul plăcerii, prin adecvarea obiectului la facultățile de cunoaștere;

- frumosul reprezintă obiectul unei satisfacții necesare, ceea ce place în mod universal fără concept;

- emoția estetică provine din frumos, „ea se naște atunci când se produce o armonie perfectă între imaginația noastră plastică și tiparele inteligenței noastre”;

- forma artistică este esențială pentru decodarea esențelor;

- subiectul cunoscător (în artă) devine exponentul propriei libertăți;

- poezia (= literatura) posedă valori educaționale imanente, capacitatea de a contempla, reflecta și aprecia lumea pe care o creează [apud: 156, 75].

• *în concepția estetică a lui Șt. Lupașcu:*

- originea artei se află în psihism;

- ființa umană este creatoarea adevărului, producându-se astfel și pe sine ca ființă;

- imaginea este una dintre primele manifestări ale psihismului și este esențialmente subiectivă;

- libertatea este una dintre caracteristicile imaginii;

- în artă subiectul tinde să se contopească cu obiectul sau, invers, subiectul și obiectul se contopesc pentru a dispărea;

- adevărul în operă este considerat în baza deosebirii dintre planul real și cel al ființării, acordându-i acestuia a treia dimensiune, după cea spațială și cea modală – pe cea a temporalității [125, 89, apud: 156, 86];

- esența /originea operei de artă este „determinată de punere-în-operă a adevărului” [Ibidem, 85, apud: 156, 86];

- emoția pentru artă este iminentă; arta fără emoție nu există.

• *în sistemul filosofic al lui M. Heidegger, raporturile lucru – opera, operă – adevăr, adevăr – arta:*

- finalitatea operei de artă constă în capacitatea acesteia de a lăsa să se vadă survenirea adevărului care se retrage fără încetare în ineputabilitatea sa;

- limba și poezia (= literatura) constituie forma, esența, condiția sine qua non prin care ființarea se deschide ca adevăr, începutul și temelia artei;

• *în ideile formalistilor ruși (B. Tomașevski, Iu. Tânianov, R. Jakobson, V. Jirmunski):*

- literatura este un obiect artistic creat cu ajutorul unor procedee speciale, care au rolul de a asigura perceperea acestuia ca artistic, imaginile fiind doar mijloace ale limbajului poetic, egale ca funcționalitate cu alte procedee;

- discursul literar este un mod particular de utilizare a limbajului natural la un moment dat;

- literatura este un produs al mentalității umane în evoluție;

- poeticitatea este „un element sui-generis al operei literare” [107, 70], „o componentă a unei structuri complexe care modifică inevitabil componentele celelalte și determină, împreună cu ele, natura întregului” [ibid., 70]; poeticitatea „se manifestă atunci când cuvântul este resimțit ca atare, în calitatea sa de cuvânt și nu de reprezentant al obiectului denumit sau ca exprimare a unor emoții” [ibid., 71];

- noțiunea de tradiție trebuie reinterpretată în contextul definirii literaturii ca fapt lingvistic și a raportului ei cu timpul, cu trecutul, prezentul și viitorul;

- aspectul formal al literaturii este mai important decât „conținutul”, care proiectează studiul literaturii în zona esteticii sau a filosofiei;

- la nivelul cel mai înalt de generalitate, opera literară prezintă două aspecte: ea este în același timp o poveste (*histoire*) în sensul că evocă o realitate anume, evenimente despre care se presupune că s-au petrecut, personaje, care, din acest punct de vedere, se confundă cu viața reală și un discurs: existența unui narator care face relatarea; iar în fața lui, un cititor care ia cunoștință [221];

• în teoria ELA a lui Vl. Pâslaru:

- epistemologia ELA: sistemele de principii constitutive, regulatorii și de receptare a artei; sistemul de principii ale ELA;

- sistemele de principii de selectare și structurare a conținuturilor ELA;

- includerea în noțiunea de conținuturi educaționale a materiilor despre activitatea literar-artistică a elevilor;

- conceptul de metodologie ca derivată a tipului de cunoaștere;

- conceptul de metodologie a ELA ca derivată din cunoașterea artistic-estetică;

- principiile metodologiei ELA;

- definirea teleologiei ELA și a componentelor sale: ideal – scop – obiective generale /cadru – de referință – operaționale;

- definirea conținuturilor ELA ca interacțiune a materiilor literare, estetice, psihologice, pedagogice, metodologice;

- definirea metodologiei ELA etc.;

• în concepte ale didacticii moderne, aferente didacticii artelor:

- dezvoltarea competenței de lectură [147];

- formarea cititorului ca proces dialogal cititor-text [43];

- centrarea competenței literare-lectorale pe capacitatea de „a ști să citești” [151] ș.a.

O componentă definitorie a MELA o constituie teoria lecturii /receptării operei literare. Abordarea lecturii și a receptării ca elemente indispensabile ale oricărui proces de comunicare artistică ne-a condus la următoarele repere teoretice definitorii ale MELA:

- caracterul bipolar al operei literare: artistic (textul creat de scriitor) și estetic (valoarea adăugată operei de către cititor);
- caracterul inepuizabil al mesajului sau principiul superizării în opera de artă [172];
- valoarea cititorului de ”adeveritor al operei literare” [87]: opera literară există datorită actului lecturii, capătă viață grație cititorului, care-i re-crează sensul, astfel „orizontul său de așteptare” devenind orizontul vieții sale [103];
- cultura cititorului este validată de unitatea și echilibrul emoțional-raționalului: calitatea de cel de al doilea subiect creator al operei îi este dată cititorului implicit, prin actul lecturii, dar numai cititorul cu un dezvoltat simț estetic (emoționalul) și numai un cititor care știe să-și gestioneze plăcerea estetică (raționalul) este în stare să trăiască cea mai profundă și mai bogată stare de lectură - dezvoltarea-realizarea spirituală a eului artistic [157] și numai un astfel de cititor este capabil să influențeze destinele operei literare, adică să devină un al doilea subiect recunoscut al operei.

În perioada școlară această calitate a elevului cititor este *scopul ELA*. De modul în care acesta poate fi atins scopul ELA – transformat în *finalitate a ELA*, este responsabilă, după o conceptualizare epistemică și o proiectare teoretică corectă, *metodologia ELA*.

Ideile, conceptele, principiile și teoriile prezentate mai sus certifică stabilirea în ultimele trei decenii a unei epistemologii specifice didacticii artelor și a unei teorii a ELA, suficiente pentru a fi elaborată și o teorie a metodologiei ELA.

Conceptualizarea Metodologiei ELA s-a axat, ca și teoria ELA, a cărei componentă este, pe sferele teleologică, de conținut și tehnologică propriu-zisă, susținute epistemologic.

În raport cu teleologia, MELA este condiționată de:

- a) sistemul ideal – scop–obiective ale ELA;
- b) finalitățile ELA.

Sistemul A (*ideal-scop-obiective ale ELA*) impune MELA un anumit concept, structură și desfășurare.

Sistemul B (*finalitățile ELA*: competențe literare-lectorale – trăsături caracteriale ale lectorului – comportamente literar-lectorale – abilități, aptitudini și viziuni literare-lectorale) - în aspect didactic, reprezintă produsul predării-învățării literare – adică al aplicării MELA.

Deoarece sistemul A reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a elevului cititor, identificabilă *in senso latu* cu *receptarea*, sistemul B se va constitui ca atare în primul rând în

raport cu principiile și particularitățile receptării literare (*sfera tehnologică* propriu-zisă), apoi și cu cele ale *conținuturilor ELA*, care, conform teoriei ELA, sunt complexe, fiind stabilite prin cooperarea coordonatelor artistică, estetică, teoretică, psihologică, pedagogică, din valorile cărora se constituie ca entitate pedagogică [156; 157].

Din scopul ELA reiese sistemul de obiective ale MELA. Ele constau în formarea elevului-cititor ca subiect receptor, care, având la îndemână instrumentarul literar/estetic/lectoral, să poată lua atitudine față de opera literară din punct de vedere afectiv (reacții emotive) și axiologic (judecăți de valoare), să poată realiza prin lectură, în ipostaza lui de cel de-al doilea subiect al operei literare, un act de creație.

La nivel de strategie, urmând teoria ELA, MELA își definește propria teleologie.

Definirea *scopului MELA* a antrenat:

- raporturile: autor-operă literară, elev-opera literară, autor al operei literare-elev;
- obiectele cunoașterii: literatura, știința literară, competențele lectorale;
- axiologia subiectului receptor;
- instrumentarul de cunoaștere: teoretic-literar, comunicativ-lingvistic;
- modul de predare-receptare a literaturii.

În conformitate cu reperele teoretice de mai sus, *taxonomia obiectivelor MELA* include:

- a) în domeniul competențelor literare-lectorale ce urmează a fi formate:
 - utilizarea de către elevi a diferitor strategii de informare /documentare /învățare;
 - lectura, audierea, rezumarea și interpretarea unei tipologii de opere, prevăzute de standardele ELA;
 - producerea unor texte, care să reflecte propriile idei, judecăți, opinii ale elevului;
 - operaționalizarea terminologiei literare aferente receptării – comprehensiunii – comentării – interpretării operelor literare studiate /citite independent;
- b) în domeniul literar-artistic:
 - cunoașterea, relevarea asemănărilor și deosebirilor caracteristice operelor literare diverse ca gen și specie literară;
 - relevarea elementelor de structură a operei literare la nivel formal și la cel al universului ficțional, capacitatea de a comenta rolul acestora în transmiterea mesajului;
 - înțelegerea funcției limbajului poetic în comunicarea mesajului operei;
 - interpretarea operelor literare din perspectiva formulelor estetice, narative, a procedeelelor compoziționale;
 - relevarea viziunii /atitudinii scriitorului atestată în toate componentele operei.

Epistemologic, MELA este fondată pe sistemul de:

a) principii ale educației, recomandate de UNESCO și Consiliul Europei:

- cooperarea și instaurarea încrederii în cadrul grupului;
- respectul de sine și al altora;
- toleranța față de opiniile diferite;
- luarea deciziilor în mod democratic – acceptarea responsabilității, soluționarea problemelor interpersonale, evitarea altercațiilor;
- promovarea pluralismului cultural în contextul unei societăți diverse și al unei lumi interdependente : J. Banks [273], M.J. Bennett [274], B. D. Ruben [275];

b) principii ale ELA:

- centrării ELA pe domeniul frumosului artistic;
- structurării obiectivelor ELA pe principiile artei, educației, comunicării artistice;
- orientării ELA la autodefinirea și autoeducația personalității dinspre principiile artei;
- interrelaționării reperelor semiotice și hermeneutice ale ELA;
- antrenării în ELA a valorilor fundamentale ale humanitasului;
- întemeierii ELA pe legile și fenomenele receptării și pe interpretarea textelor literare, pe formarea competențelor literare-lectorale;
- educației prin valori și pentru valori;
- priorității abordării hermeneutice (interpretative) a materiilor studiate;
- corelării sistemelor instrumentale, comunicative/literare/ lectorale;
- diferențierii sistemelor de activitate a elevilor în funcție de: textul abordat /elaborat, situația de comunicare, competența urmărită, vârstă [157, 52];

c) principii ale didacticii generale:

- intuiției sau unității dintre senzorial și rațional;
- legăturii teoriei de practică;
- însușirii conștiente și active a cunoștințelor;
- sistematizării și continuității cunoștințelor;
- accesibilității cunoștințelor sau respectării particularităților de vârstă;
- individualizării și diferențierii învățării sau respectării particularităților individuale;
- însușirii temeinice a cunoștințelor [18,134].

d) principii ale selectării /combinării tehnologiilor educaționale pentru fiecare formă/acțiune educativă:

- corelării experiențiale – cu valorile comunicative/ literare/ lectorale achiziționate de elevi anterior;
- adecvării la standardele ELA;

- corelării cu specificul materiilor de predare-învățare (științifice, artistice, tehnologice);
 - angajării competențelor, conținuturilor și tipului evaluării;
 - particularizării în funcție de psihologia vârstei și individualitatea elevilor;
 - adecvării la mediile sociolingvistice și cultural-estetic ale instituției și ale elevilor;
 - corelării cu tipurile comunicării (utilitară, cognitivă, literar-artistică) și cu tipurile de limbaj (comun, poetic, științific);
 - gradualității demersurilor didactic-educational și comunicativ-literar/lectoral;
 - caracterului personalist-interactiv al demersului tehnologic [120, 7]
- e) principii de selectare/structurare a conținuturilor educației literare:
- adecvării la teleologia și metodologia ELA;
 - valorii artistice certificate: valoarea națională/ universală a operei/ creației scriitorului;
 - convergenței /coerenței în promovarea valorilor fundamentale ale humanitasului, a valorilor naționale și în formarea axiologică a elevilor;
 - valorificării de către operă a surselor folclorice și mitologice naționale;
 - adecvării la interesele de lectură și asigurarea zonei proxime de dezvoltare literară;
 - diversității poetice (tematică, de gen, stilistică etc.);
 - instrumentării riguroase a activității de lectură a elevilor;
- f) principii vizând dezvoltarea aptitudinilor creative, a spiritului critic al elevilor:
- stimulării gândirii creative;
 - operaționalizării;
 - actualizării, utilizării experienței estetice și de viață a elevilor în noi situații;
 - abordării literaturii în maniera unei curiozități nestăvilite și permanente, precum și a unei căutări neobosite, cu scopul de a cunoaște și de a învăța;
 - testării cunoașterii prin experiență: învățare prin descoperire;
 - stimulării dorinței de a trăi într-o ambiguitate, de a îmbrățișa paradoxul și nesiguranța, proprii cunoașterii artistic-estetice și existenței metafizice a omului;
 - dezvoltării corelate a sferelor artistice (a imaginarului artistic) și intelectuală (raționale) ale elevului cititor, a gândirii (logicii) artistice și a gândirii (logicii) raționale;
 - interrelației tuturor fenomenelor literare, aferent legii conexiunii universale și conceptelor filosofice de monadă (Leibniz) și entitate (scolastica): opera literară este un univers suficient în sine, care urmează a fi receptat – înțeles – interpretat corespunzător [119, 137];
- g) principii privind caracterul privilegiat, prioritar al destinatarului/ receptorului:
- valorizării subiectului receptor;

- unității – diversității – complementarității subiect-obiectului: imaginea este simultan subiect și obiect;

- intenționalității subiectului receptor, a factorilor de influență asupra lui;

- contopirii subiectului cunoscător cu obiectul de cunoaștere;

- afecțiunii ca dat al ființei [112; 125; 87; 139];

Aceste principii reprezintă norme cu valoare strategică și operațională, care vor fi respectate în vederea asigurării eficienței MELA, vizând valorificarea literaturii de ficțiune, activitățile de învățare. Principiile au un caracter sistemic determinat de interdependența și de interacțiune existentă între toate exigențele pedagogice. Sistemul de principii propus are un caracter deschis și poate fi completat /extins cu alte norme în funcție de contextul educațional respectiv.

Cea de-a treia sferă a MELA, tehnologică, în modelul elaborat, antrenează metodele și procedeele de predare – învățare – evaluare, activitățile de învățare și formele de organizare a activităților elevilor. În ceea ce privește alegerea metodelor și procedeele pentru MELA, am purces de la afirmația lui Vl. Pâslaru, că „metodele /tehnicile ELA nu pot fi structurate în deplină coerență cu obiectivele, pe de o parte, și cu activitățile de învățare, pe de altă parte, deoarece plurivalența obiectivelor revendică, de cele mai multe ori, nu o metodă, ci combinarea metodelor /tehnicilor, iar activitățile de învățare sunt în număr foarte mare” [156, 209]. Parte constitutivă a modelului, sistemul de metode și de procedee aplicate în vederea ELA a elevilor, include:

a) metode hermeneutice:

- lectura expresivă/comentată/ creatoare;
- comentariul literar;
- interpretarea structuralistă;
- interpretarea tematică;
- interpretarea biografică;
- interpretarea mitologico-arhetipală;

b) metode și procedee activ-participative:

- brainstormingul;
- brainstormingul cu mapa de imagini;
- studiul de caz;
- simularea întâlnirii cu personajele operei literare;
- drepturi și responsabilități;
- jocul de rol;

c) metode și procedee de dezvoltare a capacităților creative ale elevilor:

- pictura verbală;
- textul calchiat;
- ideea migratoare;
- ecranizarea operei literare;
- interviul;
- reportajul;
- exercițiul de reconstituire /de restabilire a unor elemente ale textului

d) metode și procedee de dezvoltare a gândirii critice:

- întrebarea-problemă cu variante de răspuns;
- situația de opțiune morală;
- PRES –ul;
- experimentul imaginativ;
- dezbateră literară etc.

e) jocuri:

- ideea migratoare;
- jocul figurilor de stil;
- jocul sintagmelor;
- combinări;
- aula Academiei;
- măriți, micșorați!
- licitația de idei;

f) **metode și tehnici algoritmice:** algoritmizarea; exercițiul (de identificare, de comparare etc.);

g) **tehnici de evaluare:** lucrările scrise (comentariul literar, eseu etc.); testul docimologic; observarea și aprecierea; chestionarea;

Activitățile literare-lectorale, ca parte componentă a sferei tehnologice, sunt structurate pe cele patru domenii aferente ELA (*înțelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea*) [120] și în conformitate cu teoriile, principiile, sistemul de obiective ale ELA și MELA, cu standardele lecturii și ale receptării artei. Din categoria activităților literare-lectorale specifice domeniului *înțelegere după auz și vorbire*, MELA include următoarele tipuri de exerciții:

- de identificare după auz a textelor literare;
- de identificare după auz a elementelor de structură a textului artistic;
- de identificare a sistemului de imagini într-un text artistic, a elementelor de versificație;
- de stabilire a genului și speciei operei;

- de discernere a informației din textul narativ/ dramatic;
- de reproducere a unor situații, întâmplări;

Domeniul *Lectură* include următoarele *activități*:

- lectura textului;
- memorizarea și recitarea textului;
- lectura expresivă a textului;
- lectura pe roluri a dialogurilor din textul narativ/ dramatic;
- activități de lectură interogativă și analitică ;
- receptarea adecvată a operei lirice, epice, dramatice;
- comentarea potențialului expresiv al diferitelor unități de limbaj artistic;
- activități de decodificare a semnificațiilor operei;
- activități de aplicarea algoritmilor de caracterizare a personajului literar;
- activități de interpretare a operelor literare diverse ca gen și specie, formulă estetică;
- activități de dezvoltare creatoare a operelor literare.

Domeniul *Scriere* constă din activități de: elaborare a textelor scrise; exerciții de structurare a textului în baza unor algoritmi; exerciții de stilizare și de redactare a textului produs; exerciții de autoevaluare și evaluare a textelor produse.

Ca forme de organizare a activității elevilor, am optat pentru lucrul individual, în perechi, în echipe, frontal.

Drept criterii de evaluare a succesului școlar servesc cele trei niveluri ale receptării, prezentate în compartimentul 1.3: nivelul receptării sentimentale/reproductive; nivelul intelectual-apreciativ/ analitic-intelectual; nivelul sintetic-estetic/ creativ.

Modelul MELA include și criteriile specifice de evaluare a educației literar-artistice [157, 149 – 154], preluate de Curriculumul LLR în toate edițiile [122, 30 – 31; 120, 55 – 56].

Criteriile de evaluare a ELA sunt structurate pe: domeniul de competență evaluat (stadiul prelecturii, al lecturii propriu-zise, al postlecturii); activitățile de evaluare și formele de evaluare (calificativ, notă, judecată de valoare) (a se vedea și Capitolul 5 al tezei).

În concluzie. Metodologia ELA se constituie pe teorii și principii, conform cărora elevul-cititor este recunoscut ca al doilea subiect creator al operei literare, iar opera literară – ca valoare *in actu*. Metodologiile ELA sunt structurate pe coordonata hermeneutică literară, pe procesele psihice (percepție, imaginație, gândire creativă, gândire critică), pe activități de învățare/receptare, pe forme de organizare; angajează evaluarea rezultatelor școlare la literatură (Grafic, Modelul MELA este prezentat în figura. nr.1.1)

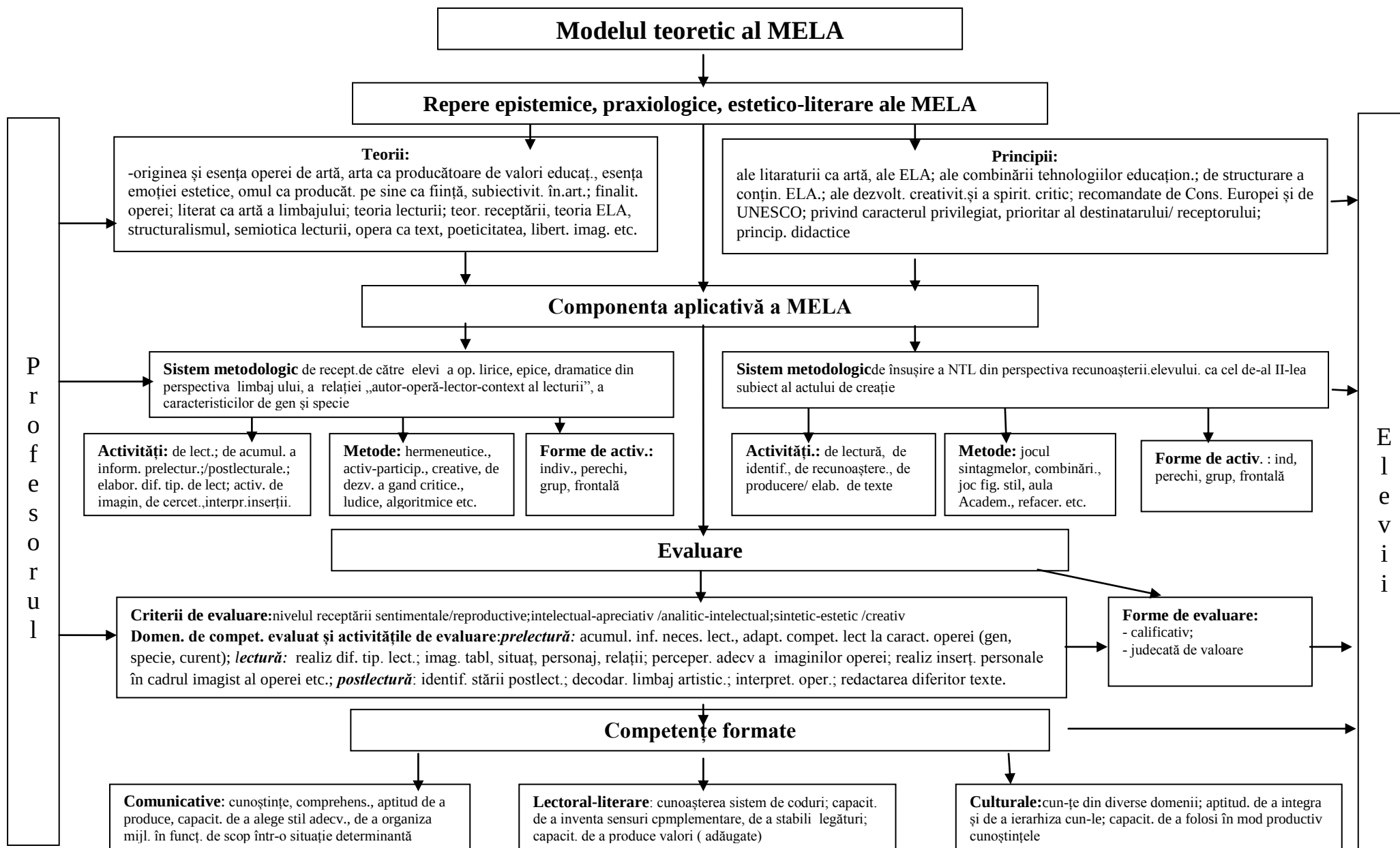


Figura nr. 1.1: Modelul teoretic al MELA

1.6. Concluzii la Capitolul 1

- Tema lucrării include câțiva termeni, abordarea lor teoretică fiind definitorie atât pentru o cercetare viabilă, cât și pentru elaborarea unei metodologii a educației literar-artistice a elevilor în procesul receptării literaturii. Primul dintre aceștia este cel de *literatură de ficțiune*. Necesitatea abordării lui este mai mult decât necesară, dat fiind faptul că de felul în care este interpretată /văzută literatura depinde și natura demersului metodologic.

Pentru elaborarea unei metodologii a educației literar-artistice, considerăm importantă teoria formaliştilor ruși, conform căreia literatura este o artă a limbajului. Evident, acest fapt presupune identificarea mecanismului constituirii textului literar, a modului de „construire” și de funcționare a literaturii, problemă dezbătută și de reprezentanții Scolii de la Praga, de semioticieni, de structuraliști, care au considerat opera literară ca un produs stratificat, în viziunea lor, abordarea literaturii însemnând detectarea mecanismelor de producere și funcționare a textului în sistemul de determinări lingvistice care îi este propriu. În acest context al disputelor referitoare la construcția operei literare definitorie este și teoria lui Tzvetan Todorov, care considera că la nivelul cel mai înalt de generalitate opera literară prezintă două aspecte: ea este în același timp o poveste/ *histoire* (evocă evenimente despre care se presupune că s-au petrecut) și un discurs: existența unui narator care face relatarea, iar în fața lui, un cititor care ia cunoștință. Prin urmare, abordarea literaturii ca artă a limbajului, ca produs stratificat devine axa elaborării unei metodologii a ELA a elevilor și care poate deschide o perspectivă nouă în didactica literaturii.

- Al doilea concept important pentru demersul nostru este cel de literatură ca disciplină școlară. Întemeiată, odată cu implementarea termenului *curriculum*, ca disciplină nouă, pe conceptul de educație lingvistică, pe teoria educației literar-artistice, disciplina *Limba și literatura română* are drept finalitate formarea orientată a cititorilor de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *in actu* ale literaturii. În tentativa de a preciza importanța literaturii ca disciplină școlară trebuie să se țină cont de faptul că literatura, ca ramură a artei, ce valorifică funcția expresivă a limbii (expresivitatea rezultă mai ales din folosirea limbajului mediat, cu înveliș senzorial, capabil să emoționeze), îndeplinește funcțiile hedonistă, referențială, cognitivă /informativă, formativă, că modernizarea curriculumului a însemnat atât punerea în acord a lui cu tendințele/cerințele europene, cât și crearea premiselor de focalizare asupra celor opt domenii de competențe europene, care stau la baza tuturor documentelor de politici și strategii naționale.

- Receptarea este un element indispensabil al oricărui proces de comunicare artistică. Odată cu redefinirea operei literare ca text, receptarea capătă o importanță tot mai mare. Percepută ca un „eveniment al cunoașterii”, lectura devine un act de educație și de formare, astfel încât cititorul trebuie să aibă conștiința că mesajul estetic al operei literare nu este numai traductibil, ci și transmisibil, că opera nu este numai receptare, ci și angajare. Prin urmare, aflat într-o continuă stare de comunicare, cititorul realizează prin lectură nu un act de reproducere, ci unul de creație, el provoacă realitatea pentru ca aceasta să-și dezvăluie esențele. Evident, receptarea se produce la diferite niveluri: al receptării sentimentale, al celui intelectual-apreciativ, al celui sintetic-estetic . Trecerea operei literare dintr-o valoare în sine într-o valoare pentru toți nu se poate realiza decât în condițiile acceptării cititorului/elevului nu ca un element de referință pasiv, ca un simplu beneficiar al ofertei de informație estetică, ci ca partener de dialog, care își va aduce contribuția sa în investiția comună de măiestrie, talent și libertate.

- Conform înțelegerii proprii, metodologiile didactice reprezintă ansamblul metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, aplicate în interacțiunea dintre profesor și elev, în concordanță cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, cu modalitățile de evaluare. Deoarece testarea caracterului privilegiat al destinatarului în comunicarea umană este un principiu metodologic, în elaborarea tehnologiilor educaționale prioritatea o deține/ trebuie să o dețină deci subiectul comunicant. Acest principiu, al priorității elevului-receptor, reclamă și altele, cum ar fi cele ale educației literar-artistice, ale creativității, ale selectării /combinării metodologiilor educaționale pentru fiecare formă/acțiune educativă.

- Bazată pe o concepție holistică, ce vizează ansamblul de principii normative referitoare la natura literaturii ca artă, de metode, procedee, activități și forme, proiectate dinspre teleologie, conținuturi, comunicarea artistică, receptare și receptor, urmărindu-se formarea cititorului prin angajarea apropiată a lui în producerea valorilor *in actu* ale literaturii, MELA, conform modelului proiectat, reprezintă o direcție nouă a științelor educației, *didactica lecturii*, întemeiată pe interacțiunea text /operă-cititor, în procesul căreia cititorul recrează sensurile operei și își formează competențe literare-lectorale. Ramură a ELA, didactica lecturii stabilește, în fiecare caz de receptare – comprehensiune – interpretare a operei literare, calea cea mai potrivită de explorare a sensurilor textului, de înțelegere a arhitecturii lui estetice și a modului de producere a sensurilor artistice, de comentare-interpretare a lor. Spre deosebire de didactica literaturii, didactica lecturii nu oferă doar instrumente de explorare a textelor operei, ci și instrumentele lecturii literare, prin care elevii își formează calitatea de cititor de literatură, capabil să abordeze independent pe parcursul vieții orice text literar.

2. METODOLOGIA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE A ELEVILOR ÎN PROCESUL RECEPTĂRII OPERELOR LIRICE

2.1. Niveluri, dificultăți și deficiențe în predarea-receptarea operelor lirice în perioada preexperimentală

Demersul pedagogic experimental, preponderent calitativ, s-a desfășurat în perioada 2001 – 2013 și s-a concentrat pe următoarele loturi de subiecți: cadre didactice preuniversitare de la cursurile de instruire continuă din cadrul UPS „I. Creangă” din Chișinău (85 de subiecți la etapa de constatare) și elevi ai claselor a V-a – XII-a de la Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim” din or. Chișinău (profesori experimentatori C. Șchiopu, grad didactic superior, T. Melnic, grad didactic I, N. Croitoru, grad didactic I, A. Lungu, grad didactic I), Liceul „Mihai Eminescu” din or. Chișinău (profesor L. State, grad didactic superior), Liceul „Meșterul Manole” din s. Sălcuța, raionul Căușeni (profesor L. Pleșca, grad didactic superior), Liceul Teoretic „Boris Dânga” Criuleni (profesori E. Porubin, grad didactic I, R. Cotruță, grad didactic I, Z. Rusnac, grad didactic I), gimnaziul din s. Cășlița-Prut, r. Cahul (profesor L. Bălănel, grad didactic II), Colegiul Național de Comerț al ASEM, profesor L. Căpățână, grad didactic superior). În total în experiment au fost cuprinși 426 de elevi și 11 cadre didactice care au implementat modelul teoretic al MELA.

Experimentul de constatare s-a desfășurat în perioada 2001 – 2003, cel de formare - în perioada 2003 – 2013, de control – în perioada 2012 – 2014. Dat fiind faptul că experimentul de formare a fost realizat în aceleași clase, pe parcursul perioadei de școlaritate a elevilor, o atenție deosebită am acordat și rezultatelor obținute de ei la sfârșitul fiecărui an de studii, la examenele de capacitate și de bacalaureat. Experimentul de formare a fost unul longitudinal.

În procesul experimentului de constatare, am pornit de la ideea că interpretarea operei literare, în cazul dat, lirice, în spirit actual, descoperirea semnificațiilor acesteia la lecțiile de literatură română necesită renunțarea la stereotipuri, la acele practici simpliste, care diminuează atât interesul elevilor pentru obiectul de studiu, cât și specificul literaturii ca artă. În ce măsură profesorii satisfac acest deziderat? În acest scop am propus profesorilor (85 de profesori de la cursurile de instruire continuă din cadrul UPS „I. Creangă” din Chișinău), la etapa de constatare, să noteze pe foi 10 întrebări pe care le folosesc cel mai des în procesul de studiere a unei poezii (ca repere au servit poeziile „Cămășile” de Grigore Vieru, „Iarna” de Vasile Alecsandri și „Plumb” de George Bacovia”, acestea deosebindu-se atât ca specie literară, cât și ca tip de lirism). Analiza rezultatelor obținute ne-a permis să constatăm că întrebări de tipul: „Unde merge mama?”, „Care e scopul venirii ei la izvoare?”, „Cum sunt cămășile?”, „Ce gânduri o

frământă pe mama?” etc., aproape că nu lipsesc dintr-un comentariu al poeziei „Cămășile” de Grigore Vieru. Răspunsul la întrebarea finală din suita de întrebări și anume: „Care e ideea principală a poeziei?” (sau „Ce vrea să spună poetul în această poezie?”), în viziunea cadrelor didactice incluse în experiment, are rol de concluzie. În cazul studierii unei poezii peisagistice („Iarna”) elevii, de regulă, sunt întrebați: „Ce tablou creează scriitorul în pastel?”, „Ce mijloace artistice a utilizat scriitorul pentru a crea acest tablou?”, „Cum este iarna?”, „Cum sunt fulgii?”, „Ce răsună în văzduh?”. În procesul studierii unei meditații (în cazul nostru, de factură simbolistă – poezia „Plumb” de G. Bacovia) întrebările adresate elevilor, practic, sunt aceleași: „Unde se află eul liric bacovian?”, „Ce /cum este (în) cavoul descris de Bacovia?”, „Cum este amorul eului liric?”, „Cum sunt aripile eului liric?”, „Ce stări trăiește eul liric?”. Menționăm că în toate cele trei cazuri, întrebările formulate de profesori, în majoritate (75%), îi obligă pe elevi să povestească textul sau, în cel mai fericit caz, să identifice în operă anumite date. Situația e mult mai complicată când se studiază poezia meditativă, filozofică, mai ales cea de factură simbolistă, în care (de altfel ca și în orice creație lirică) trăirile, stările sufletești nu sunt relatate, ci sugerate printr-un simbol. Întrebările-sarcini formulate de profesori („Unde se afla eul liric?”, „Cum este în cavou?”, „Ce se aude în acest spațiu?”, „Cum sunt aripile?” etc.) îi pun pe elevi în situația să menționeze că în poezia „Plumb” „poetul se află într-un cavou, unde sunt coroane, flori de plumb”, că el „aude scârțăitul acestora, că începe să strige de frică”, că „aripile poetului sunt de plumb, deci sunt foarte grele” (figura nr.2.1):

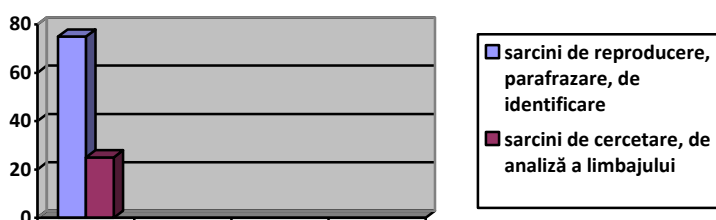


Figura nr.2.1. Rezultatele privind tipologia sarcinilor formulate de profesori:

Aceeași stare de lucruri am înregistrat-o și în manualele școlare de limba și literatura română (clasele gimnaziale și liceale). În manualul de *Limba și literatura română* pentru clasa a X-a, liceu, o serie de exerciții ce însoțesc poeziile, propuse pentru a fi studiate și interpretate de elevi, fie că sunt extra-textuale (nu țin nemijlocit de comentariul propriu-zis al operei), fie că au un caracter reproductiv. Astfel, din cele 15 întrebări-sarcini, repere pentru comentariul poeziei „Testament” de Tudor Arghezi), 9 nu sunt întrebări de comentariu literar propriu-zis, nu contribuie la descifrarea semnificațiilor poeziei: Ex: *Explică o situație din viață în care e valabil un testament; Ce valori ai putea obține printr-un testament?; Ce cărți (titluri, autori) ai putea*

obține prin testament?; Completați tabelul cu informație din text; Cum ai realiza îndemnul eului liric (autorului) din versul „Așaz-o cu credință căpătâi?; Cui se adresează autorul din acest text?” etc. [48, 45 - 46]

În cazul poeziei „Odă soarelui” de Nicolae Labiș sarcinile urmăresc nu descifrarea semnificațiilor poeziei în vederea formării interpretului de text literar, ci solicită opiniile elevilor pe marginea unor probleme de tipul: *Prezintă o listă de personalități și de evenimente care ar putea fi elogiare într-un imn; Liceul unde învățați are un imn? Analizați-l din perspectiva particularităților speciei. Dacă nu există un imn, propuneți o schiță /variantă; Organizați un concurs pentru selectarea celui mai bun text imnic etc. [ibid., 136 – 137]*

În manualul de Limba și literatura română, clasa a VI-a, autori M. Hadârcă, interpretarea poeziei „O rămâi” de M. Eminescu urmează a fi realizată de elevi din perspectiva următoarelor sarcini, incluse în rubrica intitulată „Să explorăm textul!”: „Despre ce se vorbește în poezie?”, „Ce exprimă poezia?”, „Formulați în două enunțuri ideile ce se desprind: a) din partea întâia a poeziei; b) din partea a doua a poeziei”, „Cum este prezentată în poezie legătura dintre eroul liric și pădure?” [84, 114].

Așadar, modul de formulare a sarcinilor, prezența preponderent a celor reproductive și /sau extratextuale demonstrează lacunele existente în procesul de interpretare a operelor lirice și implicit în educația literar-artistică a elevilor.

Un alt neajuns în interpretarea operei literare lirice pe care l-am atestat în cadrul experimentului de constatare ține de caracterul ei ambiguu. Un text e înțeles doar într-un singur fel, se admite doar o singură interpretare a lui și aceasta cam simplistă de multe ori. Totul sau aproape totul se reduce la „Ce a vrut să spună autorul în această poezie?”, „Formulați ideea principală a poeziei”.

Având în vedere conceptul de operă deschisă, lansat de U. Eco, conform căruia „opera de artă, formă încheată și închisă în perfecțiunea sa de organism perfect dimensionat, este în același timp deschisă, oferind posibilitatea de a fi interpretată în cele mai diferite feluri, fără ca singularitatea ei cu neputință de reprodus să fie prin aceasta lezată” [65, 19], ne-am propus să analizăm mai multe comentarii literare (100 de lucrări) ale elevilor din clase diferite (a V-a, a VI-a, a VIII-a, a XII-a, liceul „Meșterul Manole” s. Sălcuța, Căușeni, liceul „B. Dânga”, Criuleni, gimnaziul din s. Cășlița-Prut, Cahul) scrise de ei în urma studierii unor opere lirice concrete în cadrul lecțiilor de literatură. Ne-au interesat următoarele aspecte ale problemei:

- a) semnificațiile pe care le desprind elevii dintr-o imagine artistică atestată în operă;
- b) opinia elevilor cu privire la stările eului liric;

c) opinia elevilor în ceea ce privește tema poeziei și viziunea scriitorului asupra temei abordate.

Cât privește primul obiectiv al analizelor întreprinse, menționăm că elevii (90%) au relevat aceeași semnificație a imaginii artistice la care s-au referit în comentariile lor. Bunăoară, în comentariul poeziei „Lacul” de M. Eminescu (clasa a VIII-a) [51, 5-7], descifrând semnificațiile personificării „Îngânați de glas de ape”, ei au susținut că „această figură de stil sugerează armonia dintre sentimentul naturii și cel uman”, că eul liric se află în armonie cu natura”, că „natura este perfectă pentru eul liric” etc. Idei cu privire la sensibilizarea naturii (proiectarea sentimentului liric), la cadrul romantic, la visare ca o condiție absolută a realizării iubirii etc. n-au fost atestate în comentariile elevilor.

În lucrările elevilor din clasa a VI-a (poezia „Mă rog de tine” de Grigore Vieru) metafora „Cât zboru-o să mă poarte” este explicată exclusiv de toți exact ca în manual: „Presupusul zbor către planete este un prilej pentru exteriorizarea sentimentelor” [84, 67]. Aceeași opinie colectivă am înregistrat-o și în cazul comentării rolului invocației, a adresării și enumerației ca procedee de bază ale discursului liric. Elevii au menționat că „invocarea elementelor naturii sugerează apropierea omului de natură”, „adresarea are funcție expresivă în poezie”, iar „enumerația indică gradarea acțiunii, a sentimentului”. N-am înregistrat în lucrările elevilor și alte opinii pe marginea procedeelor în cauză. Analizând din această perspectivă lucrările elevilor din clasa a XII (poezia „Singurătate” de M. Eminescu), am constatat că: o parte din ei (55%) au comentat figurile de stil la fel: „simbolul *păienjenis* sugerează starea de singurătate”, „izolarea eului liric”, „...faptul că nimeni nu intră în această încăpere”, epitetul *grele* („amintiri grele”) sugerează starea de tristețe apăsătoare a eului liric”; „acest epitet sugerează ideea că eului liric, fiind singur în aceste clipe, îi este foarte greu”.

Altă parte (30%) a emis idei diferite: „simbolul *păienjenis* sugerează fragilitatea sentimentului eului liric”, „... decăderea psihică și morală a eului liric” etc.; epitetul *grele* sugerează atmosfera spațiului în care se află eul liric”, „întreaga complexitate interioară a eului”.

Restul (15%) nu a comentat imaginile respective (figura nr.2.2)



Figura nr.2.2. Rezultatele privind modul de comentare de către elevi a unor figuri de stil dintr-o operă lirică

Opiniile elevilor cu privire la stările sufletești trăite de eul liric și exprimate într-o poezie au fost aproape aceleași, ele fiind impuse fie de manual, fie - de profesor în procesul studierii în clasă a textului literar respectiv. Astfel, în poezia „De ce nu-mi vii” de M. Eminescu elevii au remarcat doar sentimentul tristeții:

„Eul liric este trist, deoarece a survenit despărțirea de iubită” (V. C),

„Eul liric trăiește sentimentul tristeții provocat de faptul că iubita întârzie să vină (C. B)”,

„Sentimentul tristeții pe care îl trăiește eul liric e profund și e în concordanță cu starea naturii” (T. V)

În cele 100 de comentarii ale elevilor n-a fost identificată nicio remarcă despre sentimentul încântării/admirației față de femeia iubită sau cel al bucuriei /al împlinirii în iubire pe care eul liric îl trăiește în momentul amintirilor sale.

La etapa de discuții pe marginea comentariilor, elevii au susținut că sentimentul tristeții este definitoriu și nu au identificat în poezie vreo altă stare lirică sau că „despre aceasta nu li s-a spus la lecție”.

Comentariile elevilor pe marginea poeziei „O furnică” de Tudor Arghezi (clasa a V-a [52, 37] au scos în evidență următoarele:

Majoritatea elevilor (80%) a afirmat că „eul liric este îngrijorat de destinul furnicii”, citând ca argument versurile: „Mă gândesc ce-i de făcut/ S-o feresc de neștiut/ Îngrijat de ce-o să zică/ Maica stareță furnică..”.

Alte stări ale eului liric, cum ar fi, de exemplu, cea ludică și /sau simpatia, îngăduința etc. n-au fost menționate în lucrările elevilor.

O parte dintre elevi (20%) s-au referit la gestul ocrotitor al eului („Nu vrei, tată să-ți arăt/ Cum ieși drumul îndărăt?”) și/ sau la starea de incertitudine /mirare a acestuia („Unde dormi, aici, departe?/ Într-o pagină de carte?”).

Această stare de lucruri încă o dată demonstrează că poezia este interpretată de cele mai multe ori din perspectiva unei idei/ stări sufletești, pe care elevii o preiau din manualele școlare sau din cadrul lecției de literatură.

Formularea temei operei lirice și în special relevarea atitudinii /viziunii poetului asupra aspectului de viață abordat este unul din obiectivele de bază ale interpretării operei literare. Definită ca „referință abstractă a unei întregi opere sau a unei secvențe dintr-o operă, ca obiect al unei dezbateri, al unui discurs” [130, 57] ori ca „un concept de însumare, de unificare a materialului lexical al lecturii” [225, 37], noțiunea de *temă* desemnează, în fond, același lucru. În metodologia didactică, prin temă se înțelege problema pe care o are în vedere un scriitor pentru a

o reliefa artistic în creația sa, aspectul general al realității asupra căruia se concentrează atenția creatorului în cuprinsul operei sale.

Dat fiind faptul că tema operei literare este sintetizată în termeni abstracți precum iubirea, destinul, moartea, avariția etc. (spre deosebire de istoria propriu-zisă a operei, care poate fi relatată concret), ea se descoperă anevoie. Mai mult: formularea ei poartă în cele mai dese cazuri un caracter general. Așadar, care este importanța descoperirii și formulării temei în procesul analitic al operei? Când și cum se formulează tema? Care sunt căile cele mai eficiente și mai accesibile în descoperirea și formularea temei? Iată câteva întrebări pe care le-am adresat profesorilor în procesul experimentului de constatare (Anexa 1). Cât privește prima întrebare, din chestionar, menționăm că anume profesorului îi revine sarcina de a le demonstra discipolilor, antrenându-i în diverse activități de cercetare, că prin descoperirea și formularea corectă a temei se ajunge ușor la „cheia”, la semnificațiile operei și, în ultimă instanță, la relevarea viziunii autorului asupra problemei abordate – obiectiv de referință al unui comentariu literar școlar. În cazul dat, chiar dacă toți profesorii chestionați au remarcat importanța formulării temei, totuși doar 43% din numărul total au putut să argumenteze afirmațiile lor cu privire la importanța formulării temei, cealaltă parte (57%) oferind răspunsuri-clisee de tipul: „Orice operă are o temă a sa”, „tema este importantă”, „fără formularea temei este imposibil de a comenta opera” etc. (figura nr. 2.3). Răspunsurile profesorilor la itemul al 2-lea din chestionarul respectiv au fost următoarele: 73% au susținut că tema trebuie formulată imediat după lectura cognitivă sau după o analiză sumară a operei. Altă parte (17%) a optat pentru formularea temei pe parcursul comentariului operei, iar cea de-a treia (10%) – după descifrarea semnificațiilor acesteia (figura nr. 2.4):

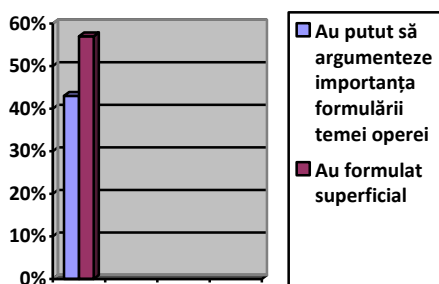


Figura nr.2.3. Argumentarea importanței formulării temei operei literare

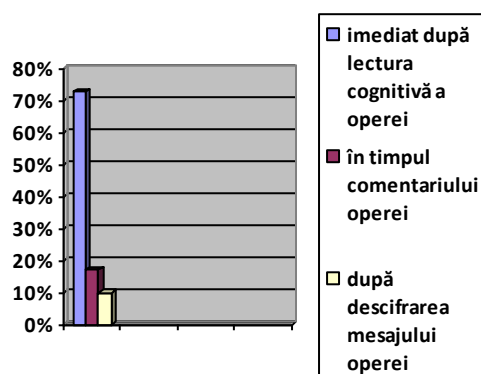


Figura nr 2.4. Rezultatele privind etapele de formulare a temei operei literare, invocate de profesori

Referindu-ne, de exemplu, la o operă concretă studiată în școală, cum este *Floare albastră* de M. Eminescu (clasa a XI-a), subliniem că elevilor li s-a cerut, în cadrul

experimentului de constatare să formuleze tema poeziei înainte de a fi analizate elementele ei de structură (monologul liric al iubitei, din care se conturează imaginea geniului detașat de lume, invitația într-un cadru natural idilic, idila propriu-zisă, dispariția iubitei și exprimarea directă a regretului iubirii pierdute), înainte de a fi relevate stările trăite (detașare, fericire, suferință, regret) și ipostazele eului liric (a geniului însetat de absolut, a omului dornic de o oră de iubire și a gânditorului care realizează că „totuși este trist în lume!”), de a fi decodificate din perspectivă psihologică gesturile, replicile personajelor („Voi fi roșie ca mărul” etc.), de a fi determinat rolul cadrului natural în exprimarea sentimentului iubirii.

Evident, rezultatele au fost destul de concludente în ceea ce privește incapacitatea elevilor de a surprinde și de a formula exact tema acestei opere. Or, 90% din elevi au remarcat tema iubirii și naturii, iar 10 % au afirmat că „e abordată tema despărțirii de iubită”, „tema neînțelegerii dintre cei doi”, „tema tristeții”. Alte formulări au fost foarte generale, n-au corespuns nemijlocit temei operei în cauză. Acestea au vizat o parte considerabilă a creației scriitorului. Propunem câteva din formulările cel mai des atestate: „Tema iubirii în poezia *Floare albastră*”, „Tema iubirii și a naturii în poezia *Floare albastră*”, „Tema despărțirii în poezia *Floare albastră*”, „Iubirea ca prilej de suferință în *Floare albastră*” (figura nr. 2.5):



Figura nr. 2.5. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a formula tema operei literare

În ceea ce privește viziunea autorului față de problema /tema abordată, în cele mai dese cazuri, elevii n-au putut s-o definească. Astfel, în experimentul nostru de constatare am propus elevilor să completeze spațiile libere dintr-o fișă de lucru (Anexa 2).

Menționăm că 68% din numărul total de elevi (100 de elevi) n-au fost în stare să numească trei viziuni diferite ale scriitorilor studiați.

Dintre aceștia 38% au indicat doar trei nume de autori, fără a preciza care este atitudinea lor față de tema respectivă,

cealaltă parte (32%) a indicat fie un nume (M. Eminescu) și viziunea acestuia asupra iubirii (iubirea – suferință), fie atitudinii (iubirea – zbor /înălțare, iubirea – amăgire, iubirea – chin sufletească), fără a numi autorul. Restul nu a făcut față situației (figura nr.2.6)



Figura nr.2.6. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a formula viziunea scriitorului asupra problemei abordate:

Nu mai mic este și numărul elevilor (70%) care n-au putut preciza ce reprezintă suferința în viziunea lui M. Eminescu ori ce crede poetul despre lumea /societatea în care trăiește.

Solicitați să indice câteva tehnici de lucru utilizate de ei în procesul de descoperire și de formulare a temei de către elevi, profesorii au dat următoarele răspunsuri:

- oricare din metodele și procedeele tradiționale sau moderne - 30%;
- exercițiul - 28%;
- lucrul cu textul artistic - 15%;
- lucrul cu manualul - 14%;
- conversația - 8%;
- cuvântul profesorului /prelegerea - 5%.

Grafic aceste rezultate arată astfel (figura nr. 2.7):

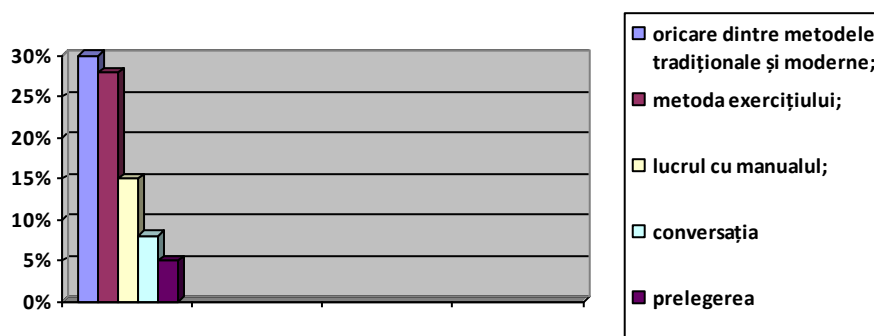


Figura nr. 2.7. Rezultatele privind metodele utilizate de profesori în vederea formulării de către elevi a temei

Se poate observa că profesorii nu atribuie importanță activităților de formare a competențelor elevilor de defnire și formulare a temei. O bună parte din ei consideră că e bine ca însuși profesorul să formuleze tema și s-o scrie pe tablă sau, în cel mai fericit caz, să-i implice pe elevi în rezolvarea exercițiilor din manual cu privire la formularea temei. Așadar, lipsa unor metode și procedee de lucru cu caracter creativ și /sau interactiv din procesul de defnire și formulare a temei operei literare are consecințe negative asupra educației literar-artistice a elevului, adică a formării cititorului.

Un alt concept important în înțelegerea textului literar este cel de motiv. În cadrul experimentului de constatare am propus elevilor din clasa a XI-a (34 de elevi) să identifice motivele prezente în primele trei strofe ale poeziei „Floare albastră” de M. Eminescu. Rezultatele au fost următoarele: 69 % au identificat nu mai puțin de 7 motive (stelele, cerurile, râurile de soare, câmpiile asire, întunecata mare, piramidele învechite, fericirea, iubitul), 22% - 3-4 motive (stelele, norii, râuri de soare, iubitul, fericirea, iubita), 9% - 1 – 2 motive (stelele, cerul, gândirea, întunecata mare, câmpiile asire, iubitul).

Analiza acestor rezultate ne-a permis să afirmăm că motivul, deseori, este confundat cu tema. În alte cazuri, în practica școlară se fac exagerări, abuzuri, considerându-se drept motiv orice element al textului, fie acesta un cuvânt, o imagine, o idee ori o stare lirică trăită. Astfel elevii sunt puși în situația de a identifica patru-cinci motive în textul în care sunt, de fapt, unul ori două. Afirmările respective sunt confirmate de rezultatele analizei, din această perspectivă, a manualului de Limba și literatura română, clasa a X-a [48]. Dat fiind faptul că autorii pornesc de la o definiție incompletă a motivului literar („Motivul – element semnificant al textului exprimat uneori printr-o figură de stil” [ibidem, 71], ei formulează sarcini cu totul neadecvate textului. Bunăoară, elevii trebuie să identifice în fiecare din poeziile „Pacea” de Pierre Ronsard și „Odă soarelui” de N. Labiş câte 3- 4 motive. În căutare de cât mai multe motive, autorii descoperă în poezia „Colind” de A. Suceveanu motivul „refrenului lerui-ler” [ibid.,131], iar în „Rondelul rozelor ce mor” de A. Macedonski - „prezența motivului liric” [ibidem, 152, ex.,7]. După definiția de la pagina 71, elevilor li se oferă alta, mai completă: „Motivul este un element concret care se opune abstracției și generalizării temei” [ibid., 131, Ex cathedra]. În continuare autorii afirmă: „Într-un text literar, motivele se divizează în principale și secundare” [ibid., 130, rubrica Nota Bene].

Un neajuns al receptării textului artistic, implicit, al educației literar-artistice a elevilor, pe care l-am identificat în cadrul experimentului de constatare se referă la modul în care profesorii, autorii de manuale școlare îi includ pe elevi, prin intermediul sarcinilor/ exercițiilor, în structurile operei literare. Or, din perspectivă metodologică, comentariul unei opere literare trebuie să se realizeze în corespundere cu cele câteva niveluri ale aptitudinilor cognitive formate (nivelul cunoștințelor, al înțelegerii, al aplicării, al analizei, al sintezei și al evaluării).

Asistările la mai multe lecții ale cadrelor didactice, discuțiile cu profesorii de la cursurile de instruire continuă din cadrul UPS „Ion Creangă” din Chișinău, analiza manualelor școlare, precum și a datelor extrase din chestionarul propus cadrelor didactice în acest scop (Anexa 3) au demonstrat că există lacune în ceea ce privește tipul de sarcină corespunzătoare nivelurilor lecturii și interpretării. Solicitați să formuleze 10 sarcini textuale (poemul „Moartea căprioarei”

de Nicole Labiș, clasa a X-a) și să le aranjeze în ordinea în care le vor propune elevilor pentru a fi soluționate, o parte dintre profesori (57%) au alcătuit un număr considerabil de sarcini corespunzătoare nivelurilor cunoștințelor și înțelegerii, altă parte (29%) – nivelurilor cunoștințelor, înțelegerii și aplicării, iar cea de-a treia parte (14%) au inclus sarcini referitoare la nivelul cunoștințelor, înțelegerii, aplicării, sintezei (figura nr. 2.8):



Figura nr. 2.8. Rezultatele privind tipologia sarcinilor formulate de profesori:

Modul în care au fost aranjate sarcinile, în majoritatea lui n-a corespuns nivelurilor aptitudinilor cognitive formate enunțate mai sus (nivelul cunoștințelor, al înțelegerii, al aplicării, al analizei, al sintezei și al evaluării operei artistice).

Propunem mai jos câteva mostre de sarcini, extrase din răspunsurile profesorilor supuși experimentului, care demonstrează acest fapt.

Grupul I: (Profesorul A):

1. Relatați rezumativ povestea desprinsă din text;
2. Numiți personajele acțiunii. Ce stări trăiește copilul?
3. Identificați în text detalii cu privire la natură;
4. Care este impactul naturii asupra copilului?
5. Împărțiți textul în secvențe și intitulați-le;
6. Identificați în operă motivele care stau la baza tratării temei.
7. Ce temă abordează scriitorul în această operă?
8. Identificați figurile de stil care contribuie la crearea atmosferei;
9. Găsiți în operă argumente care să demonstreze că protagonistul înțelege rostul sacrilegiului săvârșit de tatăl său;
10. Ce semnificații comportă versurile finale: „Mănânc și plâng. Mănânc”?

Grupul al II-lea (Profesorul B):

1. Scrieți în caiete versurile-laitmotiv ale poemului. Comentați rolul acestora;

2. Extrageți din text elemente de portret fizic și moral al protagonistului;
3. Ce stări trăiește copilul. Argumentați în baza textului;
4. Identificați în text cuvintele care contribuie la crearea cadrului natural;
5. Ce conotații comportă vânătoarea descrisă în operă?;
6. De ce copilul este silit să participe la această vânătoare?;
7. Comentați versurile-repetiții;
8. Analizați comportamentul tatălui și comentați-l;
9. Cum explicați gestul copilului de a-i închide ochii căprioarei?
10. Ce ați modifica în comportamentul personajelor?

Grupul al III-lea (Profesorul C):

1. Formulați tema operei;
2. Relatați povestea desprinsă din text. Cum vi s-a părut această istorie?;
3. Ce emoții v-a trezit textul respectiv?;
4. Numiți stările pe care le trăiește copilul și argumentați-le cu extrase din operă;
5. Susțineți ori combateți afirmația că protagonistul are o criză de conștiință;
6. Formulați o concluzie cu privire la inițierea copilului în asprimile și legile vieții;
7. Numiți procedeele de caracterizare a personajului;
8. Identificați în text 3 motive și comentați-le.
9. Ce părere aveți cu privire la cele două atitudini umane față de sacrilegiu, a tatălui și a copilului?
10. Comentați finalul poemului.

După cum se vede din înseși răspunsurile profesorului A (grupul I), șapte sarcini din numărul lor total corespund primului nivel, al cunoștințelor, autorii insistând pe memorare (Relatați ..., Numiți...), pe evidențiere (Identificați...), iar trei - nivelului înțelegerii (sarcinile 4, 7, 10). Cât privește modul în care au fost aranjate sarcinile (ordinea în care urmează să fie soluționate de elevi), observăm că acesta nu corespunde atât principiului accesibilității, însușirii treptate a materiei de studiu, cât și particularităților specifice interpretării operei literare. De exemplu, formularea temei de către elevi nu poate precede identificarea motivelor, comentariul acestora. Formularea unei concluzii cu privire la inițierea copilului în asprimile vieții este o sarcină care ține de nivelul sintezei și ea ar trebui propusă elevilor după identificarea motivelor și formularea temei.

Din sarcinile formulate de profesorul B (grupul al II-lea), 4 (sarcinile 1, 2, 4, 6) corespund nivelului cunoștințelor, în acest caz insistându-se pe evidențiere /identificare (Scrieți ..., Extrageți ..., Identificați...), 4 – nivelului înțelegerii, elevii fiind puși în situația de a aplica (

sarcina a 3-a), de a decodifica (sarcina a 5-a), de a interpreta (sarcina a 9-a), de a transforma (sarcina a 10-a), iar 2 – nivelului aplicării, elevilor solicitându-li-se să analizeze (sarcina a 8-a), să comenteze (sarcina a 7-a) anumite aspecte ale operei. Evident, că sarcina a 5-a nu poate fi propusă elevilor înainte de a fi soluționate sarcinile 6, 7, 9, iar sarcina a 9-a trebuie să fie în succesiunea imediată a sarcinii a 6-a, fapt care demonstrează că profesorii din acest grup n-au dat dovadă de coerență în ceea ce privește formarea unei imagini unitare despre semnificațiile textului studiat.

Sarcinile propuse de profesorul C (grupul al III-lea), chiar dacă sunt variate (4 corespund nivelului cunoștințelor, 2 – nivelului înțelegerii, 2 – nivelului aplicării, 2 – nivelului sintezei), dincolo de faptul că necesită o revizuire serioasă în ceea ce privește ordinea de soluționare a lor, nu vizează un aspect destul de important: operații de dezvoltare a gândirii creative, asociative, imaginative, de simulare a activității elevilor (nivelul analizei), deductive, de enunțare a concluziilor garantate, de comparare a deciziilor cu rezolvarea cazului (nivelul evaluării).

Astfel, rezultatele experimentului arată că doar 33% din numărul total de profesori au putut să ordoneze sarcinile formulate de ei conform nivelurilor de formare, 67% propunând variante de răspuns ce contravin metodologiei interpretării /receptării operei literare (figura nr.2.9):

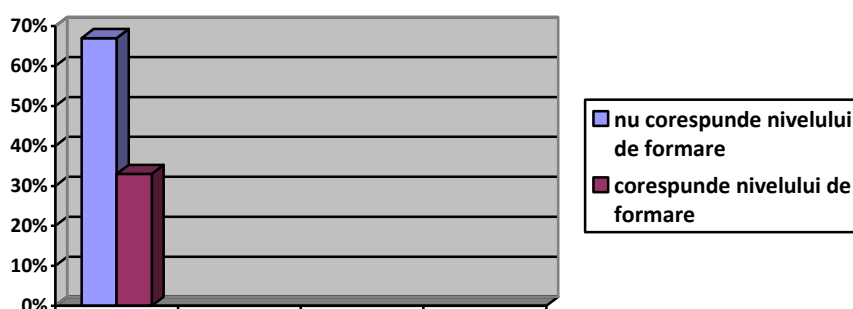


Figura nr. 2.9. Rezultatele privind modul de structurare a sarcinilor textuale

Analizat din același unghi de vedere, manualul de Limba și literatura română pentru clasa a IX-a (editura „Știința”), include exerciții/ sarcini formulate și aranjate în așa fel încât ele creează elevilor o imagine eclectică, nu-i introduce treptat în structurile de adâncime ale textului. Astfel, de exemplu, la textul „Lacul” de M. Eminescu, în cadrul rubricii „Lumea textului”, prima sarcină este „Discutați cu colegii și determinați tema poeziei”, iar cea de-a doua: „Comentați titlul poeziei, interpretând lacul drept un personaj poetic” (de fapt, aceste două sarcini, având un caracter de sinteză, trebuie /pot fi rezolvate cu succes și fără dificultăți de către elevi la nivelul sintezei și nu la cel al cunoștințelor sau chiar al înțelegerii), după care urmează sarcini de identificare („Identificați motivele...”), de observare („Observați aceste scene, separate sau îmbinate, completând un tabel după modelul...”) [32, 115].

Aceeași stare de lucruri am înregistrat-o și în cazul poemului „Moartea căprioarei” de N. Labiş: „Discutați asupra încadrării poeziei în una (câteva) din temele posibile” [ibid., 66], (sarcina a 2-a:), al nuvelei „Toiagul păstoriei” de Ion Druță, în descifrarea semnificațiilor căreia elevilor li se cere mai întâi să comenteze titlul-simbol (sarcina a 4-a), iar ulterior să identifice în text mai multe motive, să le illustreze cu pasaje din corpul textului (sarcina 11), să recitească pasajele următoare (sarcina 13) etc. [ibid. 38].

Comentariul propriu-zis al nuvelei „Zilele după Oreste” de V. Ciobanu [ibid., 170-175], conform numărului de ordine a sarcinilor propuse la textul respectiv, inclus în manualul citat, trebuie să înceapă iarăși cu descifrarea semnificațiilor titlului, după care elevii vor trebui să explice semnificația fragmentelor din text, să identifice câteva epitete neologice, să împartă lucrarea în 7 părți, să le intituleze, să citească informația despre autorul lucrării, să comenteze nuvela ca o micropanoramă a societății actuale și apoi să depisteze pasajele care denotă o atitudine a autorului/ naratorului, să numească situațiile care s-ar fi putut produce în orice timp.

În concluzie subliniem că datele experimentului de constatare au scos în evidență nu numai neajunsurile la care ne-am referit mai sus în ceea ce privește interpretarea textului literar liric, neglijarea trăsăturilor de fond ale acestuia și, implicit, ale literaturii, dar și mutarea accentului de pe educația literar-artistică a elevilor pe studiul literaturii, acesta din urmă redus fie la exploatarea funcției educative a disciplinei în cauză, fie la comentariul „conținutului” în detrimentul limbajului subminându-se astfel natura literaturii ca artă.

2.2. Repere estetic-literare ale MELA a elevilor prin opere lirice

Interpretarea unei opere lirice, în special, din perspectiva limbajului, este un demers destul de complex și complicat totodată, dat fiind faptul că „limbajul poetic, în raport cu alte forme de comunicare, își relevă atributele de construcție elaborată în perspectivă estetică, de creație” [227, 23], că el, „limbajul, este glasul operei, descoperirea acestui glas constituind un eveniment echivalent cu nașterea însăși a operei, ființa acesteia trebuind căutată în sistemul de limbaj a cărui instaurare este” [169, 9]. Mai mult. „Expresia, conform lui N. Manolescu, este legată de emergența în limbaj a unui locutor și a unui referent fictiv; proprietatea ei de a fi poetică decurge din schimbarea statutului ontologic al lucrului și al limbajului; prin expresie luăm cunoștință de o lume-nelume, care este totodată și o lume-operă” [126, 104 -105]. Constituit prin anumite abateri care contribuie la realizarea sensului poetic, limbajul poetic are capacitatea de a provoca emoții, de a racorda gândirea și sensibilitatea cititorului la ideile și stările afective ale scriitorului, așa cum se conturează ele prin limbaj. Iată de ce este important ca în procesul de studiere a unei opere lirice la lecțiile de literatură atenția elevilor să fie concentrată asupra

statutului acestor trăsături specifice – abateri de la limbajul neutru – implicit asupra modului în care ele trebuie analizate și interpretate.

O primă sarcină ce urmează a fi soluționată vizează afectivitatea limbajului. Or, în accepția modernă poezia este o expresie a eului, „vorbi” despre eu. Analiza din această perspectivă a unei opere lirice, va urmări, în primul rând, relevarea complexității trăirilor eului în planul sensibilității, a subiectivității autoexprimării. În acest scop vor fi identificate elementele cu cel mai puternic conținut emoțional. Profesorul va demonstra elevilor că nașterea limbajului poetic este un act de creație, deoarece fiecare poet își alege cuvintele și în acest proces în funcție de condiția sa interioară, de legile interne ale necesității momentului de creație. Descifrarea limbajului poetic din perspectiva afectivității presupune, în primul rând, descoperirea în fiecare expresie a ceea ce adaugă poetul la semnificația strict intelectuală a cuvântului, adică semnificația afectivă asociată cu cea dintâi, extragerea, reliefaarea acestui adaos conotativ din conținutul semantic al cuvântului. De exemplu, în versul eminescian „Și te-ai dus, dulce minune” adjectivul „dulce” se îndepărtează de semnificația sa primă, cea de gust plăcut al zahărului, sugerând o atitudine, un sentiment de afecțiune.

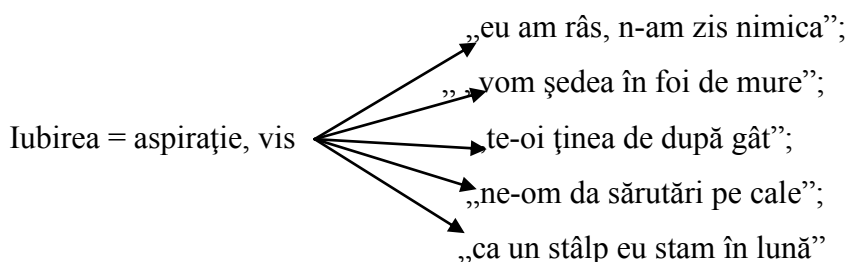
În cadrul experimentului de formare, ne-am propus ca prin rezolvarea mai multor sarcini, organizate într-un sistem, elevul:

- să realizeze că poezia e o afirmare a eului într-o continuă încercare de a se defini pe sine;
- să poată numi emoția dominantă a poeziei (regret, nostalgie, tristețe, bucurie etc.);
- să interpreteze o operă lirică din perspectiva valențelor poetice, a ipostazelor eului liric, a particularităților de gen, specie;
- să sesizeze /demonstreze că limbajul unei poezii este intraductibil, muzical, opac, este supus interpretărilor multiple;
- să analizeze o operă lirică din perspectiva neconcordanței între distanța dintre planul paradigmatic și cel sintagmatic al limbajului poetic;
- să interiorizeze /exteriorizeze propria stare afectivă postlectorală.

Metodele, procedeele pe care le-am utilizat în acest scop în cadrul experimentului de formare, au fost diverse:

a) **Întrebarea-problemă cu variante de răspuns:** Alegeți din variantele propuse și argumentați cu referire la poezie că incompatibilitatea celor doi îndrăgostiți din *Floare albastră* de M. Eminescu se exprimă în tristețe /bucurie /decepție /împlinire /dezamăgire /fericire.

b) **Reprezentarea grafică:** Interpretați următoarea reprezentare grafică a stărilor eului liric din *Floare albastră* de M. Eminescu:



c) **Brainstormingul:** Scrieți o listă de cel puțin 10 stări sufletești care vă trec prin minte. Alegeți din această listă starea eului liric pe care o desprindeți din versurile: „Să nu dea Dumnezeu cel sfânt /Să vrem noi sânge, nu pământ” (*Noi vrem pământ* de G. Coșbuc). Argumentați alegerea.

O activitate incitantă pentru elevi este cea legată de alte două trăsături ale limbajului poetic – absența sinonimiei și intraductibilitatea. Grație afectivității și, implicit, subiectivității, expresia poetică nu poate fi substituită, așa cum se poate întâmpla în limbajul științific, unde există calea găsirii de echivalente. „Cuvântul poetic este incomutabil și insubstituibil, datorită unicității sale. El este simultan viziune și dicțiune”, menționează Constantin Parfene [150,62]. Absența sinonimiei, la rândul ei, face imaginea artistică intraductibilă. „Traducerea unei poezii dintr-o limbă în alta este ea însăși un act de creație și oricât de talentat ar fi traducătorul, textul tradus pierde mult din poeticitatea originală. Dar nu despre traductibilitatea poeziei în alte limbi este vorba, ci despre intraductibilitatea limbajului poetic, ca discurs specific, fără echivalent”, afirmă în continuare cercetătorul român [ibid., 66].

Având în vedere aceste două trăsături ale limbajului poetic, elevii au fost implicați în activități care le-au permis să observe că semnificația imaginii artistice nu se pretează nici a fi înlocuită cu sinonimele sale, nici tradusă în alte limbi. Au fost utilizate în acest scop exercițiile de substituție, de comparare și de restabilire a cuvântului /cuvintelor omis /e dintr-un vers:

a) Înlocuiți cuvântul „se-nfioară” din versul de mai jos cu sinonimele lui: „se înspăimântă”, „se înfricoșează”, „se emoționează”, „se tulbură”, „se neliniștește” („Nici codrul, o, Doamne, scutit nu-i de vamă / Și el e ca roua, și el se-nfioară”, L. Damian, *Ființa iubitei*).

Menționăm că elevii, inițial, au discutat fiecare sinonim în raport cu cuvântul *se-nfioară*. În final, ei au concluzionat că acest verb are un statut semantic ambiguu, el putând fi înțeles deopotrivă ca și „se înspăimântă”, „se tulbură”, „se neliniștește” etc.

b) Comparați varianta /variantele de manuscris cu cea finală:

„Zburat-au anii ca un pâlc pe presuri” (variantă de manuscris);

„Trecut-au anii ca nori lungi pe șesuri” (varianta finală).

Subliniem că în cazul dat elevii au scos din dicționarul explicativ toate sensurile cuvintelor *a zbura* și *a trece*, supunându-le mai apoi comparării, nu fără a insista și asupra forței de sugestie, a sensibilității și intuiției scriitorului în privința termenului *a trece*.

c) Restabiliți textul scriind în locul punctelor adjectivele pe care le considerați adecvate:

„În păduri trosnesc stejarii, e un ger, cumplit!

Stelele par înghețate, cerul pare

Iar zăpada pe câmpii

Pare-un lan de diamanturi ce scârție sub picioare” (*Miezul iernii* de V. Alecsandri).

În rezolvarea exercițiului respectiv important a fost ca elevii să argumenteze varianta lor, raportând-o la alte componente ale textului: stările eului liric, imaginile vizuale, cromatice, perspectiva descrierii, tabloul creat de autor (și recreat de elevi) etc. Ca întrebări de reper au servit următoarele: „Ce puteți spune despre o zăpadă pufoasă /urâtă /încântătoare /groaznică /zoioasă etc.?”; „Comparați zăpada încântătoare /urâtă /pufoasă /moale etc. cu una cristalină”; „Ce stare sufletească trăiește eul liric și ce atitudine exprimă el atunci când afirmă că zăpada este zoioasă /încântătoare /cristalină, moale etc.?”

d) „Comparați varianta originală cu cea tradusă, pronunțându-vă asupra fidelității și echivalentelor traducerii:

„O, rămâi, rămâi la mine, /Te iubesc atât de mult, /Ale tale doruri toate /Numai eu știu să le-ascult” (M. Eminescu – varianta originală).

„О, останься, будь со мною / Страстно я люблю тебя /Только я понять сумею / Все мечты твои любя” (varianta tradusă)”.

În procesul comparării acestor două variante elevii au remarcat, de exemplu, intraductibilitatea cuvântului *dor*, care, în varianta rusă a poeziei, are echivalentul *мечта* (*vis*), au susținut că verbul *să ascult* este înlocuit cu *понять* (*a înțelege*), prepoziția *la* (la mine) este substituită cu prepoziția *со* (*со мною* – cu mine) etc. Organizarea textului original e una irepetabilă, cuvintele având un loc unic din punctul de vedere al topiciei. Schimbarea lor (*Te iubesc atât de mult* și *Страстно я люблю тебя*) distruge oarecum efectele armonice. În concluziei, elevii au comentat afirmația: „Traducerile nu presupun decât abstracții echivalente, ceea ce face ca titlul de poet mare să rămână numai cu girul neamului care l-a produs” [163, 242].

Limbajul unei poezii se impune prin muzicalitate, atestată mai ales ca atribut al structurii de adâncime. Camil Petrescu, întrebându-se „ce dă unitate admirațiilor surprinzător de variat motivate” față de opera lui Eminescu, remarcă, în primul rând, armonia eminesciană. „În decurs de două sute cincizeci de ani de scris românesc, subliniază scriitorul român, cuvintele acestei

limbi n-au sunat așa cum sună în poezia lui Eminescu” [163, 242]. Așadar, cercetarea modului de organizare a sonorităților specifice ale cuvintelor în ritmuri variate (troheu, iamb, anapest, dactil, amfibrah), în rime (masculine, feminine, îmbrățișate, încrucișate, împerecheate, monorimă), în asonanțe și aliterații cu efecte armonice, în anafore și epifore, leitmotive /versuri-refren, în diverse măsuri ale versului etc. reprezintă un obiectiv de bază al cercetării limbajului. Ca procedee de lucru ce au fost utilizate de noi în vederea analizei de către elevi a limbajului poetic din perspectiva muzicalității au fost alese, în primul rând, exercițiile cu caracter creativ: Jocul de-a poezia, Exercițiul de reconstituire a textului poeziei: a cuvintelor din rimă, a ordinii versurilor, a versului cu un anume picior de ritm, Jocul didactic etc. Desigur, n-au lipsit și sarcinile de tipul: 1. „Comentați rolul plasării simetrice a cuvântului *plumb* la sfârșitul și în interiorul versului”; 2. „Ce efecte creează repetarea obsedantă a grupurilor de sunete consonantice *mb*, *nt* la sfârșitul fiecărui vers și în interiorul poeziei; a consoanei vibrante *r*; a vocalelor închise *î*, *i*, *u* (poezia *Plumb* de G. Bacovia)?”; 3. Susțineți ori combateți cu argumentele de rigoare afirmația: „În *Decor* cântarea lui Bacovia este obsesivă, monotonă”.

Referindu-ne la proprietățile limbajului poetic, menționăm, pe lângă altele, și funcția de autovizare – proprietatea limbajului de a atrage atenția asupra lui însuși. Aceasta impune opacitatea – o altă trăsătură distinctivă a limbajului poetic – înțeleasă „ca o cortină care îți barează pătrunderea în scenă și, prin atributele deosebite ale construcției sale, îți impune s-o privești cu atenție, pentru ca în liniștea contemplației să poți asculta ecourile vagi de dincolo de ea” [150, 68]. Din cauza opacității sale, expresia poetică /limbajul poetic creează dificultăți cititorului mai puțin avizat în ceea ce privește înțelegerea semnificațiilor. Din aceste considerente, în cadrul experimentului am urmărit ca elevii să înțeleagă că orice sintagmă/construcție sintactică își poate dezvălui semnificațiile numai pusă în relație cu alte elemente ale întregului. Astfel, sensul enunțului „Șuier luna” poate fi descifrat doar în raport cu „o răsar și o prefac într-o dragoste mare” sau sugestia versului „De-atâtea nopți aud plouând” poate fi înțeleasă fiind raportată la „Tot tresărind, tot așteptând”.

Spre deosebire de limbajul științific, limbajul poetic implică o mare densitate de sugestie, aceasta din urmă solicitând din plin sensibilitatea cititorului. „Sugestia e singura în măsură să dea expresie structurilor invizibile, care constituie „figura interioară” a universului, a profunzimilor sale”, afirma poetul francez Mallarmé. Având în vedere această trăsătură specifică a limbajului poetic, în cazul interpretării poeziei „Lacul”, de exemplu, vor fi neglijate întrebările de tipul „Unde-și așteaptă iubitul iubita?”, „Cum este lacul?”, „Relatați povestea de dragoste dintre cei doi”, „Ce realizează în final eul liric?” etc., care-l obligă pe elev să parafrazeze, să povestească /să relateze „conținutul” textului. Întrucât astfel de formulări contrazic afirmația că opera lirică /

limbajul poetic nu relatează, ci sugerează, activitatea elevilor a fost orientată spre structura de adâncime a operei, spre „complexul emoțional-reflexiv sugerat de unitățile semnificative din planul exprimării realizate / observabile” [150, 202]. În această ordine de idei, am formulat un șir de sarcini textuale pe margine poeziei „Plumb” de G. Bacovia (Anexa 4)

Din înseși întrebări se poate observa că elevii, pentru a putea să surprindă semnificațiile îmbinărilor *amor de plumb* și *aripi de plumb*, mai întâi au fost solicitați să precizeze sensurile de dicționar ale cuvintelor respective, ulterior să „observe” posibilitățile de combinare a lor prin găsirea unor determinative, să închipuie niște situații / contexte / circumstanțe în care *aripile*, *amorul* pot fi /sunt *de plumb* și, în final, să comenteze sugestia figurilor de limbaj atestate în poezie. Această modalitate de lucru i-a ajutat să descifreze mult mai ușor semnificațiile expresiei poetice.

Datorită densității sugestiei, expresia poetică este deschisă multiplelor interpretări. Tocmai în vederea formulării unor sarcini de lucru adecvate genului liric, a afirmării ideii că „opera de artă, formă încheată și închisă în perfecțiunea sa de organism perfect dimensionat, este în același timp deschisă, oferind posibilitatea de a fi interpretată în cele mai diferite feluri, fără ca singularitatea ei cu neputință de reprodus să fie prin aceasta lezată” [67, 19], am recurs la un șir de procedee interactive, cum ar fi: dezbateră, licitația de idei, discuția în contradictoriu, adoptă o poziție!, discuția circulară, brainstormingul, brainstormingul cu mapa de imagini etc. În fiecare din acest caz a fost important că profesorul, în rol de moderator, a cerut de la elevi argumentele de rigoare în susținerea unui punct de vedere, propunându-le mai multe variante-idei /opinii de interpretare și, pe parcurs, sintetizarea ideilor enunțate. Astfel, sugestia metaforei „acoperă-mi inima cu umbra unui copac” (poezia *Emoție de toamnă* de N. Stănescu) a fost discutată din perspectiva mai multor idei: a) umbra – antiteză a luminii; b) umbra – imaginea lucrurilor trecătoare; c) umbra – semn al morții; d) umbra – cea care menține relațiile cu cei vii; e) umbra – loc de refugiu din arșița soarelui etc.

În final, nu a fost neapărat nevoie, așa cum se obișnuiește, să se afirme că „metafora respectivă sugerează exclusiv eventuala despărțire”. Or, fiecare dintre afirmațiile de mai sus a fost acceptată deopotrivă. Recunoașterea conceptului de operă deschisă a avut un impact pozitiv asupra elevilor în ceea ce privește renunțarea la „autorul a vrut să redea /să afirme...”, „ideea principală a poeziei este...”.

Modul în care se organizează, sintagmatic, cuvintele în enunțul liric este deosebit de semnificativ. În acest sens, un alt obiectiv important pe care l-am urmărit în procesul cercetării / interpretării limbajului poetic a vizat tocmai această trăsătură specifică a lui – neconcordanța, distanța dintre planul paradigmatic și cel sintagmatic al limbajului poetic. În chestiunea

raportului paradigmatic-sintagmatic s-au pronunțat mai mulți savanți, cum ar fi: Herbert H. Clark [280, 275-284], R. H. Robins [283, 47-50], Manfred Bierwisch [279, 19 - 21], R Jakobson [106, 95], R. Fowler [281, 86], Hjelmslev L. [282, 54-55] ș.a. Întrucât „limbajul poetic își are propria sa topică determinată de substanța-i afectiv-emoțională, mobilul celor mai neașteptate asocieri de percepții, senzații și reflecții” [149,70], elevii au rezolvat un șir de sarcini care i-au ajutat să desprindă semnificațiile elementelor de limbaj, analizând modul de plasare a termenilor paradigmați ca apropiați (în vecinătate, la mare distanță) sau a celor care aparțin unor paradigme îndepărtate, deplasările topice, asocierile de cuvinte (șocante, firești etc.). Elucidarea în continuare a rolului topicii /a deplasărilor de orice natură, adică a neconcordanței dintre planul sintagmatic și cel paradigmatic, a constituit o operație necesară, mai ales pentru elevi. Drept exemplu de întrebări-sarcini ce i-au ajutat să analizeze limbajul poetic al aceleiași poezii, *Plumb*, de G. Bacovia din această perspectivă au servit și următoarele:

1. Numiți formele paradigmatiche de număr și de determinare (articulat hotărât /nehotărât – nearticulat) ale substantivului *aripă* (ex.: aripă – aripi, aripa – aripile, **o** aripă, **niște /unele, unor** aripi);
2. Precizați cu ce forme paradigmatiche de număr și de determinare apare substantivul *aripi* în poezia *Plumb*;
3. Înlocuiți forma de substantiv articulat hotărât, plural, feminin a cuvântului *aripile* cu cea de substantiv articulat nehotărât, plural, feminin (niște aripi) (ex.: *Și-i atârnau niște aripi de plumb*);
4. Comentați varianta originală (*Și-i atârnau aripile de plumb*) cu cea modificată (*Și-i atârnau **niște / unele aripi** de plumb*), pronunțându-vă asupra rolului formei hotărâte, plural a substantivului în cauză;
5. Substituiți forma de plural a substantivului *aripi* prin cea de singular (articulat hotărât / nehotărât) și rescrieți versul (ex.: *Și-i atârna **aripa /o aripă** de plumb*);
6. Precizați rolul formei de plural (articulat hotărât /nehotărât) a substantivului *aripi* atestat în poezie, referindu-vă și la varianta modificată a versului respectiv (*Și-i atârna **aripa /o aripă** de plumb*).

Pentru a sesiza mai bine distanța dintre planurile paradigmatic și sintagmatic, elevilor li s-a propus pe parcurs să analizeze sintagmele neordinare, șocante, inedite atestate în poezie (ex.: *amor de plumb, aripi de plumb, amor întors*). Astfel, prin diverse sarcini de lucru, ei au ajuns la înțelegerea că *aripi de plumb* este, de fapt, un oximoron, că asocierea acestor doi termeni este surprinzătoare, întrucât cei doi termeni din start se resping prin înseși sensurile lor primare /de dicționar. Tot în acest context elevii au sesizat și o altă trăsătură a limbajului – faptul că el este

alogic. Anume din cauza că este illogic, limbajul poetic permite cele mai neașteptate organizări sintagmatice, care nu pot fi trecute pur și simplu cu vederea în procesul interpretării limbajului unei poezii. Afirmatia „acoperă-mi inima cu ceva, /cu umbra unui copac sau mai bine cu umbra ta” este tot atât de illogică precum și „Șuier luna și o răsar, și o prefac /într-o dragoste mare”. Absurdul, afirmațiile paradoxale dau naștere ambiguității, care înseamnă provocare. Provocarea, la rândul ei, este un bun prilej pentru profesor de a include elevii în diverse activități de lucru pentru a analiza ineditul expresiei, pentru a-i descifra sensurile ascunse și multiple. Iată un exercițiu care, sugerat de caracterul alogic al poeziei *Otrăvuri* de M. Sorescu, l-am utilizat în cadrul experimentului: „Inversați jocul propus de scriitor în poezia sa, după următorul model:

Eu (eul poetic) am intrat în sângele ierbii, munților, apelor, cerului.

Iarba simte că

Munții devin

Apele par

Cerul

Pietrele”.

Evident că și în cazul poeziei scriitorului, și în cel al variantelor propuse, elevii au remarcat sensul, prin excelență, conotativ al limbajului poetic, caracterul inedit al lui. Astfel, ei au ajuns să sesizeze originalitatea limbajului poeziei în cauză și, implicit, a creației scriitorului. Or, tocmai această originalitate de expresie /de limbaj îl și deosebește pe un scriitor de altul și nu tema, motivele sau stările sufletești trăite de eul liric. Este o axiomă pe care trebuie s-o ia în considerație fiecare profesor de literatură și, evident, elevii în rol de interpreți ai textului literar liric.

Sistemul mesajelor în creațiile lirice se realizează nu numai prin limbajul poetic conotativ, figurat, ci și prin cel propriu. În poezia „Bătrânii” de O. Goga lipsesc figurile de stil și totuși ea emoționează cititorul. Lexicul poetic cu sens denotativ din această poezie dezvoltă un lanț de sensuri care, totalizate, întrupează gândul pe care poetul îl transmite printr-un cod. Regretul poetului izbucnește din simplitatea versului „M-aș fi-nsurat când isprăveam/ Cu slujba la-mpăratul”. Concentrarea atenției elevilor asupra limbajului denotativ din poezia „Plumb” de G. Bacovia i-a ajutat să dezvăluie o realitate exterioară, al cărei prizonier e poetul, realitate constituită din flori, coroane, sicrie de plumb, funerar vestmânt. Elevii au sesizat că termenul „cavou” utilizat în prima strofă a poeziei cu sensul lui direct, denotativ, acela de criptă, gropniță, în contextul poeziei dobândește un cifru al său sugerând atmosfera grea, apăsătoare în care trăia poetul, dar și propriul trup în care sălășluia un suflet de plumb, fără speranțe de înseninare ori orașul, societatea în care „oamenii devin nebuni”.

Comunicarea poetică se deosebește de cea nepoetică și prin faptul că poetul, în creația sa, poate genera euri sau fragmente de eu. Scindarea eului, dedublarea lui, eul multiplicat, eul personalizat, impersonal etc., exprimă, după A. Mușina, tocmai acea situație paradoxală: nu poți comunica o emoție, nu poți transmite un conținut psihic, nu poți genera un cititor (adică să-l smulgi din masa amorfă a Publicului și să-l faci să trăiască poezia) decât în măsura în care ieși din tine însuși, devii impersonal [140, 148-149]. Direct ori indirect, explicit ori implicit, spiritul poetului este prezent în operă. Omul-poet vede în lumea reală ceea ce starea lui sufletească și gândirea lui îl determină să vadă. Din această lume el alege și introduce în poem ceea ce îl exprimă ca afectivitate și inteligență. Emoția poate fi transmisă fie în mod direct (lirism confesiv), fie printr-un intermediar (lirism „obiectiv”, în care intermediarul este eroul liric sau un alt element al liricii reale, care, devenit simbol, sugerează stări afective și viziuni subiective). Prin urmare, profesorului îi revine sarcina de a-l ajuta pe elev să determine tipul de lirism (confesiv ori obiectiv), precum și ipostazele, înfățișările eului poetic, trăsăturile lui definitorii, relațiile care se stabilesc între el și lume.

În orice domeniu, cercetarea are ca obiectiv cunoașterea și, pe această cale, explicarea. În sfera cercetării literare, cunoașterea înseamnă depășirea plăcerii empirice provocate de lectura operei și pătrunderea în straturile ei de profunzime, în vederea depistării sensurilor și a semnificațiilor „ascunse”. Într-un studiu despre poezie, cercetătorul francez Joubert Jean-Louis dezvăluie adevăruri adesea resimțite de cititori, chiar dacă nu totdeauna mărturisite: „Poezia intimidează: Nu îndrăznești să ți-o apropii, pentru că nu știi cum s-o iei” [270, 101]. A ști „cum să iei” poezia înseamnă a găsi căile de acces către universul ei. Reușita unui demers implică inițierea în vasta, subtila și complexa problematică a poeziei.

În concluzie subliniem că interpretarea operelor lirice în vederea ELA impune utilizarea unei metodologii prin care elevii vor fi orientați spre mai multe trăsături ale limbajului, cum ar fi: afectivitatea, absența sinonimiei, intraductibilitatea, muzicalitatea, sugestia, opacitatea, neconcordanța dintre planul paradigmatic și cel sintagmatic, prezența eului liric în diverse ipostaze (individual, colectiv, general, dual etc.). Natura specifică operei literare lirice conferă un statut aparte și procesului de decodare a mesajului ei.

În cele ce urmează, ne vom referi la câteva metode și procedee, aplicate în experimentul de formare în vederea receptării operelor lirice.

Brainstormingul cu mapa de imagini.

Ca metodă de lucru, brainstormingul cu mapa de imagini valorifică asociația mentală a fiecărui elev, stimulează ideile, evită blocajul de orice natură (cognitiv, emoțional). Procedura de aplicare a metodei respective este următoarea:

- După lectura cognitivă a poeziei, se citește problema în fața clasei (ex.: Ce realitate descoperă /creează G. Bacovia în poezia „Lacustră?”);

- Se organizează un brainstorming oral cu clasa (elevii propun diverse variante de răspuns, la problema /sarcina formulată de profesor, manifestând o imaginație total liberă);

- Se prezintă clasei o imagine (Anexa 5);

- Urmează brainstormingul individual (în tăcere) inspirat de imagine (fiecare elev notează toate ideile ce-i apar în urma receptării imaginii, având ca reper întrebările: „Ce sugerează imaginea?”, „Ce idei îți apar privind-o?”);

- Pentru a obține cât mai multe idei, profesorul poate recurge la a doua imagine, asemănătoare cu prima ori total diferită din punct de vedere al atmosferei create, procedura de lucru fiind aceeași;

- Se formulează concluzia pe marginea problemei enunțate, pornindu-se de la ideile expuse pe parcursul brainstormingului (ex.: Autorul creează /descoperă în poezia „Lacustră” o realitate care îi strivește orice inițiativă de a lua contact cu lumea, desființându-l ca om).

Menționăm că profesorul poate formula chiar din capul locului mai multe întrebări, gen:

„Ce stări trăiește eul liric al poeziei?”, „Care sunt obsesiile eului liric?”, „Care sunt simbolurile poeziei și ce sugerează ele?”, „Ce temă abordează autorul în opera respectivă?”, „Care sunt motivele ce contribuie la realizarea temei?” etc.).

Brainstormingul se organizează în baza aceleiași /acelorași imagini. Desigur, profesorul va alege cu mult discernământ imaginea/imaginile care va/vor provoca asociațiile mentale ale elevilor și care-i va/vor ajuta totodată să soluționeze sarcinile de lucru.

Jocul figurilor de stil.

Este un procedeu care contribuie la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor, a imaginației, având la bază asociația și compararea ca operații ale gândirii. Procedura de aplicare a tehnicii respective este următoarea:

- Se propun elevilor termenii-cheie ai poeziei (ex.: poezia „Iarna” de V.Alecsandri: iarnă, nori, troiene, fulgi, plop, întindere, sate, soare, sanie);

- Elevii atribuie fiecărui cuvânt însușiri, acțiuni neobișnuite, obținând astfel sintagme inedite.

Pentru a le facilita munca, profesorul le poate oferi următorul model:

iarna (cum este?)----- , ----- , ----- .

iarna (ce face?) ----- , ----- , ----- .

întindere (ce fel de?) ----- , ----- , -----.

fulgii sunt asemenea -----

- Se discută, din perspectiva originalității și a conotațiilor, îmbinările de cuvinte formate („Care place mai mult și de ce?”, „Ce semnificații comportă?”);

- Elevii selectează din operă îmbinările de cuvinte în componența cărora intră termenii-cheie cu care au lucrat până în acest moment (cumplita iarnă, iarna cerne, nori de zăpadă, troiene lungi, călătoare, fulgii zbor, plutesc ca un roi de fluturi albi etc.);

- Se compară îmbinările de cuvinte alcătuite de elevi cu cele din text; („În ce măsură s-au apropiat de variantele scriitorului?”, „Care sunt asemănările, deosebirile?” etc.);

- Se descifrează conotațiile sintagmelor atestate în operă, avându-se în vedere ineditul expresiei, forța de sugestie, viziunea autorului asupra celor descrise, stările trăite, materializate în sistemul figurilor de stil.

În alte cazuri, elevii, împărțiți în grupuri, rezolvă sarcini de lucru diferite, cum ar fi: să găsească epitete pentru termenii-cheie ai operei propuși de profesor (grupul I), să construiască expresii metaforice cu aceeași termeni (grupul II), să alcătuiască comparații (grupul III), personificări (grupul IV). În continuare, procedura de lucru rămâne aceeași: expresiile elevilor vor fi comparate cu acelea ale scriitorului atestate în text.

Pictura verbală. Cercetătoarea Eliza Botezatu propune câteva sugestii cu privire la modul de aplicare a procedeului vizavi de poezia „Război” de Grigore Vieru [20, 158]. După cum subliniază autoarea, pictura verbală constă în analiza poeziei în așa fel de parcă elevul ar avea în față pânzele pictate în baza tablourilor desprinse din opera literară. Astfel, în desenul lor verbal elevii vor opera cu așa noțiuni ca: fundal, prim-plan, plan-secund, contururi, tonalități calde / reci, pată de culoare, armonii cromatice, tonuri stinse, compoziție mono /biplanică, contrastul/ asemănarea planurilor, atmosferă, stări sufletești etc.

Interpretând, bunăoară, poezia „Lacul” de M. Eminescu prin intermediul picturii verbale, elevii își vor imagina că au în față trei pânze, acestea corespunzând celor trei tablouri ale operei:

a) imaginea lacului; b) idila închipuită; c) consemnarea unei realități triste (trezirea din vis).

Întrebările profesorului vor ține tocmai de noțiunile-cheie indicate mai sus. Iată câteva din ele:

- *Ce alcătuiește prim-planul /planul secund, fundalul pânzei întâi /a doua /a treia?*
- *Numiți detaliile care compun imaginea lacului, a idilei, a suferindului din iubire;*
- *Ce culori domină în fiecare din aceste planuri?*
- *Raportați culorile respective la stările sufletești trăite de eul liric;*
- *Cum sunt distribuite culorile și cum contribuie ele la crearea atmosferei?*
- *Care este rolul planului secund /al fundalului în transmiterea mesajului?*

- Care sunt petele de culoare ce dă lumină prim-planului /planului secund /fundalului?
- Ce tonalități (calde, reci) domină tabloul?
- Comparați tonurile și atmosfera celor trei pânze. Prin ce se aseamănă / se deosebesc ele?
- Care este motivul schimbării acestor tonalități de la o pânză la alta?
- Ce procedeu a utilizat pictorul pentru a scoate în evidență, din punct de vedere al cromaticii, al stărilor de spirit create, asemănarea dintre pânza întâi și cea de-a doua ori deosebirea dintre pânza întâi și pânza a treia?

Desigur, întrebările pot continua. Important este ca toate să-i ajute pe elevi să pătrundă în atmosfera poeziei, să înțeleagă specificul compoziției, asemănarea și contrastul planurilor celor trei tablouri, efectul armoniilor cromatice în special în tablourile întâi și al doilea, rolul detaliilor în transmiterea unei stări de spirit ori a mesajului în genere.

Problematizarea. Prin specificul ei, problematizarea „se întemeiază pe crearea unor situații conflictuale (un dezacord între vechile cunoștințe ale elevilor și cerințele impuse de rezolvarea problemei, între modul de rezolvare, posibil din punct de vedere teoretic, și imposibilitatea lui de rezolvare practică, necesitatea de a aplica în condiții noi cunoștințele asimilate anterior, de a alege din cunoștințele pe care elevul le posedă doar pe acelea care îi vor servi la rezolvarea problemei, de a depune un efort de gândire pentru organizarea cunoștințelor într-o formulă sintetizatoare), care conduc gândirea elevilor din descoperire în descoperire până la epuizarea conținutului unei teme” [15, 95]. Metoda poate fi aplicată în procesul studierii operei literare de orice natură: lirică, epica, dramatică. În cazul predării /interpretării creațiilor lirice poate fi utilizată mai mult întrebarea-problemă. Or, acest fapt nu înseamnă că situația-problemă ar trebui ignorată.

Cât privește întrebarea-problemă, ea poate fi cu și fără variante de rezolvare. În situația în care elevii întâmpină anumite dificultăți în soluționarea sarcinii, este recomandabil să se recurgă la întrebarea-problemă cu variante de răspuns. Structura ei ar fi următoarea:

1. Ce reprezintă pentru Tudor Arghezi (poezia „Testament”) cartea pe care o lasă drept moștenire fiului său? Alegeți din variantele posibile de răspuns și argumentați pe baza textului:

- a) Cartea este sinteza acumulărilor în plan existențial și sufletesc;
- b) Cartea este istoria noastră, a celor care am luptat pentru ea;
- c) Cartea este ghidul de conduită morală, codicele în care căutăm sprijin în vremuri aspre;
- d) Cartea este valoarea sacră preluată de la înaintași;
- e) Cartea este un act oficial întocmit de poet și lăsat urmașilor;
- f) Altă opinie.

Încercând să rezolve această întrebare-problemă, elevii vor alege răspunsul, apelând la diferite operații ale gândirii cum ar fi: compararea, analiza, sinteza. În urma activității de alegere a unei soluții, ei vor remarca și faptul că răspunsul la întrebarea-problemă din exemplul nostru se conține în mai multe variante. Nu le va rămâne decât să-și formuleze o opinie și să aducă argumentele de rigoare.

Criteriul de stabilire a întrebării-problemă cu ori fără variante de rezolvare (de fapt, și a situației problemă) este impus de factura particulară a operei literare, de aria problematică implicată în valoarea ei artistică și ideatică. Astfel, profesorul va manifesta prudență spre a putea vedea când opera oferă posibilitatea aplicării problematizării. Important este să se facă distincția între „problemă”, în accepția obișnuită (ex.: „Ce figuri de stil sunt prezente în poezie?”, „Care sunt detaliile de portret al iubitei?” etc.) și „problemă” în sensul metodei problematizării. Or, atât întrebarea-problemă cu variante de răspuns, cât și cea fără prezentarea soluțiilor posibile solicită un efort maximum de gândire, contribuie la stimularea curiozității științifice a elevilor, a dorinței lor de a căuta și de a găsi, prin forțe proprii, rezolvarea adecvată.

Metoda PRES. Metoda ajută elevii să-și exprime opinia cu privire la problema abordată în operă, le dezvoltă capacitatea de argumentare. Procedura de aplicare prevede respectarea a 4 pași, aceștia fiind scriși din timp pe un poster:

P. – Exprimați-vă **p**unctul de vedere;

R. – Faceți un **r**aționament (judecată) referitor la punctul de vedere;

E. – Dați un **e**xemplu pentru clarificarea punctului de vedere;

S. - Faceți un rezumat (**s**umar) al punctului vostru de vedere.

Acești pași, precum și exemplul-model scris din timp pe un alt poster de profesor le vor ajuta elevilor să-și formuleze mai lesne răspunsurile. Mai jos propunem acest model de poster:

„Care este procedeul de compoziție utilizat de A. Suceveanu în poezia „De dragul tău”?

P. – Procedeul de compoziție utilizat de A. Suceveanu în poezia „De dragul tău” este inelul compozițional.

R. – Conform naturii procedeului în cauză poezia începe și se termină cu același vers, obținându-se astfel o simetrie perfectă și accentuarea unei idei.

E. – „De dragul tău m-am înnorat și-am nins /.../ Păcat de-atâta iarnă ce-ai mințit-o” – acestea sunt versurile inițiale ale poeziei, reluate în finalul ei.

S. - Iată de ce eu consider că procedeul utilizat în poezie este inelul compozițional.

Algoritmizarea. Ca metodă de învățământ, ce „angajează un lanț de exerciții dirijate, integrate la nivelul unei scheme de acțiune didactică standardizată” [47, 12], algoritmizarea ar putea fi contestată de unii profesori-practicieni, mai ales în cazul studierii operelor lirice, tocmai

din cauza că activitatea elevilor „urmărește îndeplinirea sarcinii de instruire în limitele demersului prescris de profesor în sens univoc” [ibid., 12]. Cu toate acestea, explorarea resurselor metodei dincolo de limitele caracterului său standardizat, contribuie la însușirea de către elevi a unor scheme de comentariu al operei literare lirice, care, la rândul lor, îi vor ajuta să-și formeze capacități de a elabora treptat propriile scheme aplicabile la diverse texte, în diferite circumstanțe didactice sau extradidactice. Algoritmul de interpretare a unei poezii include o succesiune de operații și anume:

- a) descoperirea elementelor de structură (părți, tablouri, strofe) și a procedeelelor de compoziție prin care se formează un întreg (antiteză, paralelism, retrospecție etc.);
- b) relevarea sentimentului dominant (ex.: iubirea), a stărilor lirice trăite (ex.: regret, fericire, teamă);
- c) identificarea motivului /motivelor prin care este abordată tema operei (ex.: motivul dorului);
- d) descoperirea elementelor (a figurilor de stil) care pun în lumină substanța artistică a operei și descifrarea sensurilor lor conotative și denotative;
- e) definirea modului în care se individualizează imaginile artistice (au statutul de cuvinte-cheie ale operei, de laitmotiv, sunt plasate la începutul/la sfârșitul versului etc.);
- f) formularea temei operei (iubirea);
- g) raportarea titlului operei la mesajul ei;
- h) elucidarea viziunii autorului vizavi de problema de viață abordată: (a) iubirea înseamnă suferință; b) iubirea este o energie acaparatoare etc.

Jocul didactic. Înțeles ca „anticipare și pregătire în vederea depășirii dificultăților pe care le ridică viața” [161, 11], ca „exersare artificială a energiilor care, în absența exersării lor naturale, devin într-o asemenea măsură libere, încât își găsesc debușeul sub forma unor acțiuni simulate în locul unora reale” ori ca „spațiu al afirmării puterii și dominației de care copilul se simte frustrat în viața reală” [3, 138], jocul didactic a devenit pentru mulți oameni de cultură o problemă de meditație importantă, fiind interpretat ca o dimensiune majoră a existenței.

Poezia, în înțelesul ei originar, se află mai aproape de joc decât celelalte compartimente ale vieții spirituale. Toate formele poeziei: forme prozodice (măsură, ritm, rimă), mijloace poetice (inversiunea, repetiția, etc.), forme de exprimare (lirică, epică, dramatică) își au originea în joc. „Poezia este o funcție ludică. Ea se desfășoară într-un spațiu de joc al minții, într-o lume proprie pe care și-o creează mintea, o lume în care lucrurile au alt chip decât în viața obișnuită și sunt legate între ele prin alte legături decât prin cele logice”, subliniază J. Huizinga [92, 117]. Utilizat, prin urmare, ca tehnică de lucru în procesul de studiere /interpretare a operelor lirice,

jocul didactic poate deveni și factor de dezvoltare a capacităților creative ale elevilor, de potențare a calităților lor native. Ținând cont de natura jocului, de attributele (dihotomia joc-muncă, aspectul teleologic, supermotivația, omniprezența satisfacției, eliberarea de conflicte) și categoriile lui, Jean Piaget, în lucrarea „La formation du symbole chez l'enfant” [271], clasifică jocurile în: 1. jocuri-exercițiu; 2. jocuri simbolice; 3. jocuri cu reguli). Având în vedere acest fapt, profesorul de literatură le va oferi discipolilor posibilitatea de a se juca, ei scoțând în așa mod la iveală un univers al emoțiilor și senzațiilor lor, transferate într-o formă nouă, aceea a propriului text. Cea mai simplă formă de joc sunt jocurile-exercițiu. Printre acestea se înscriu și următoarele:

- a) jocul-exercițiu de restabilire a unui cuvânt, a unui vers, a unei imagini pierdute din operă;
- b) jocul-exercițiu de alcătuire a unui text în baza imaginilor-cheie ale poeziei;
- c) jocul-exercițiu de creare a unui nou text care să aibă la bază tema și motivele poeziei studiate;
- d) jocul-exercițiu de alcătuire a unor texte cu diferite tipuri de rimă, picior de ritm, cu măsură variată sau în vers alb. Aceste texte ale elevilor pot servi, ulterior, în procesul de studiere a operei literare, ele fiind comparate cu cel al scriitorului din mai multe puncte de vedere.

Profesorii școlari Ana și Mircea Petean, în cartea „Ocolul lumii în 50 de jocuri creative” [161], propun un șir de jocuri de imaginație, utilizate în cadrul cercului literar ori al laboratorului de creație, unele apropiindu-se într-o oarecare măsură de jocurile cu reguli.

Pornind de la sugestiile autorilor cărții respective, am considerat că mai multe din aceste jocuri pot fi aplicate și în procesul de studiere a textului artistic liric:

Ideea migratoare. Cu ajutorul acestei tehnici elevii, mai ușor, descifrează limbajul conotativ al poeziei, pot folosi cât mai nuanțat resursele limbii, având ca element de comparare propriul text cu modelul literar. Jocul respectiv mai poate fi folosit și în cazul studierii poeziei cu vers alb ori a diferitor figuri de stil.

Procedura de aplicare și regulile sunt următoarele:

- a) sunt selectate din operă 4-5 cuvinte-imagini, de regulă, cele de bază (ex.: ramuri, lac, stele, durere, gând din poezia „Și dacă” de M. Eminescu);
- b) se caută un predicat pentru ultimul cuvânt din acest șir de cuvinte (ex.: gândul se înalță);
- c) se deduce ideea din propoziția formată (în cazul nostru e cea de zbor, de înălțare);
- d) se alcătuiesc propoziții noi, dezvoltate, căutându-se alte predicate pentru fiecare din celelalte patru cuvinte. În acest caz vor fi respectate câteva reguli: propozițiile trebuie să exprime

aceeași idee (de zbor); fiecăruia din cele patru cuvinte trebuie să i se atribuie un sens figurat (ex.: „Rămurile își îndreaptă privirea spre soare”; „Durerea a pătruns în marea lumină”, etc.)

e) se „aranjează” cele cinci propoziții formate într-o anumită ordine, fie la voia întâmplării, fie conform unei opțiuni motivate a elevului („Așa-mi place mai mult”, „Consider că există o mai mare legătură între enunțuri” etc.);

f) se implică propria subiectivitate: elevul alcătuiește o ultimă propoziție (a șasea) în prelungirea ideii migratoare (de regulă, această propoziție, care poate fi dezvoltată ori nedezvoltată, are statutul unei concluzii);

g) se intitulează textului creat;

h) se analizează textele elevilor din punct de vedere al mesajului și al modului de transmitere a lui;

i) se compară textele elevilor cu opera literară respectivă din perspectiva mesajului (exprimă același mesaj ori diferit), a relațiilor dintre cei cinci termeni-cheie cu alte cuvinte, a forței de sugestie pe care ei o dobândesc în urma acestor relații (ex.: „Rămurile își îndreaptă privirea....”, „Rămurile bat în geamuri”);

j) se formulează concluziile pe marginea operei studiate.

Texte calchiate. Prin acest joc didactic elevii însușesc diferite tipuri de structuri lirice, procedee de compoziție, modalități de exprimare artistică. Procedura de aplicare este cât se poate de simplă. Elevilor li se propune, atunci când este posibil, scheletul trunchiului textual (fie înainte de studierea operei, fie în procesul de comentariu propriu-zis al ei ori la etapa de încheiere), pe care îl completează conform propriei înțelegeri și sensibilități. Astfel, poezia „Emoție de toamnă” de Nichita Stănescu poate sugera ideea unor texte construite pe următoarea schemă:

A venit toamna, acoperă-mi inima cu ceva,
Cu....., ori mai bine cu.....
Mă tem că
că.....
că.....
Și-atunci.....
.....

Având această schemă, elevii vor putea construi fără mari dificultăți un nou text, pe care, în continuare, ca și în cazul ideii migratoare ori al jocurilor-exercițiu nominalizate mai sus, îl vor compara cu opera literară studiată (ex. „Relaționați, din punct de vedere al semnificațiilor și al

modului de exprimare, expresiile: „Acoperă-mi inima cu focul iubirii tale” și „Acoperă-mi inima cu umbra ta”), formulând concluziile de rigoare.

În concluzie. Studiarea/receptarea operelor lirice necesită utilizarea unei metodologii motivate atât dinspre specificul acestora și în primul rând, al particularităților de limbaj (afectivitate, muzicalitate, opacitate, sinonimie absentă, intraductibilitate, forță de sugestie, neconcordanță dintre planul paradigmatic și sintagmatic), cât și dinspre cel al elevului ca subiect al comunicării literare.

2.3. Axiologia literară-lectorală a elevilor la finele predării-receptării experimentale a operelor lirice

Obiectivul-cadru al experimentului de formare a constituit-o implementarea metodologiei elaborate în vederea ELA a elevilor și probarea eficienței acesteia. Rezultatele experimentului de formare sunt cât se poate de relevante.

Referindu-ne la *brainstormingul cu mapa de imagini*, utilizat în cadrul experimentului, menționăm că acesta nu numai că a provocat imaginația elevilor, le-a stimulat asociativitatea gândirii, dar le-a deschis și noi perspective /puncte de vedere de interpretare a operei literare, i-a ajutat să pătrundă în straturile de adâncime ale creației respective. Astfel, la etapa inițială de rezolvare a sarcinii („Ce realitate descoperă /creează G. Bacovia în poezia „Lacustră?”), în urma unui brainstorming oral, elevii (clasa a XI-a) au propus următoarele variante de răspuns:

„Poetul creează o atmosferă de tristețe copleșitoare, realitatea fiind una de doliu” (M. A);

„Realitatea creată este de moarte” (N. L);

„Este o atmosferă întunecată” (D. U);

„Este o realitate care nu-mi place, pentru că-i încordată” (G.Ș);

„Realitatea este una de ploaie interminabilă” (D. C).

După receptarea imaginii „Îngerul călător” de Gustav Moreau (Anexa5) inserată în manualul lor („Ce sugerează imaginea?”, „Ce idei îți apar privind-o?”), elevii au mai menționat starea de oboseală /de încremenire /de cădere în neant /de deznădejde /de tăcere a îngerului (caracteristice și omului), dar și fatalismul destinului uman, refuzul omului, aflat în diferite situații de viață, de a se răzvrăti în fața sorții, căderea lui din rai, intrarea îngerului (a primului om) într-o lume a păcatului, supusă, din cauza curgerii timpului, destrămării. O parte din elevi a asociat imaginea cu apocalipsa:

„Îngerul a ajuns în punctul terminus al călătoriei, în cel al morții sale în contextul celei universale” (A. O)

Desigur, au fost propuse și variante de răspuns de tipul:

„Imaginea îmi produce fiori” (C.M..)

„De ce omul n-ar zbura, dacă are aripi, chiar și frânte câteodată? Totul depinde de el”
(D.U.);

„Aripile lăsate în jos mi-amintesc de o pasăre rănită, ce nu mai poate să zboare” (D.R)

„Îngerul căzut pe pământ ne amintește de judecata de apoi” (C.B);

„Nimic nu e veșnic, totul, mai devreme sau mai târziu, se descompune” (A.R)

„Nu-mi vine nici o idee privind imaginea” (V.M).

Solicitați să răspundă, revenind la întrebarea „Ce realitate descoperă /creează Bacovia în poezia „Lacustră?”, din perspectiva asociațiilor /ideilor sugerate de imagine, elevii au menționat:

„Realitatea este una de sfârșit de lume, apocaliptică”(A.M);

„ ... o realitate în care eul liric este obsedat de gândul morții, fără a încerca să se salveze”
(N. L.);

„ ...o realitate în care orice înălțare, ieșire din întuneric sunt condamnate la eșec” (D.U.),

„ ... o realitate în care eul liric bacovian este supus terorii psihice, dar și fizice” (G.Ș)

„o realitate în care omul acceptă fatalismul destinului exprimându-și astfel refuzul de a se împotrivi” (D.C).

Evident, aceste afirmații ale elevilor, la etapa următoare, au fost probate cu argumente/ exemple din opera respectivă. De exemplu, versurile „Tot tresărind, tot așteptând”, „În spate mă izbește-un val”, citate de elevi, au fost concludente pentru ilustrarea, respectiv, a ideilor că eul liric bacovian este resemnat în fața morții, că el este supus terorii psihice/fizice. Pentru ca elevii să pătrundă cât mai adânc în semnificațiile acestei poezii, în continuare a fost folosită a doua imagine și anume „Potopul” de Gustave Dore (Anexa5). În urma receptării acestei imagini, elevii au enunțat următoarele idei:

„Apa este nu numai izvorul vieții, dar și al morții” (C.M);

„Apa, focul, cutremurul de pământ sunt stihii, pe care, odată dezlănțuite, nu le mai poți opri”(P. V);

„În fața apei și a focului omul este neputincios” (V.G);

„Emil Cioran avea perfectă dreptate afirmând că toate apele au culoarea înecului” (G.V.);

„Rece, întunecată și adâncă, apa totdeauna mi-a produs fiori” (N.A)

„Era un nonsens ca pasagerii de pe Titanic să-și mai caute salvarea când acest vas se ducea vertiginos la fund. Prin urmare, trebuie să accepți fatalitatea ca lege a destinului ce-ți este dat să-l trăiești” (P.A);

„Frica guvernează spiritul uman aflat în fața unui pericol de moarte și mai mult nimic”
(L.A) etc.

Relaționarea ideilor sugerate de imaginea lui Dore cu poezia „Lacustră” a permis elevilor să descifreze semnificațiile ploii ca simbol central al acestei opere: „ploaia distruge”, „are culoarea morții” („Simt cum de atâta ploaie /Piloții grei se prăbușesc”), „strivește orice inițiativă a eului liric de a lua contact cu lumea” („Sunt singur și mă duce-un gând”), desființându-l ca om („Tot tresărind, tot așteptând”). În același timp, imaginea i-a ajutat pe elevi să surprindă nu numai atmosfera poeziei, dar și elementul primordial – ploaia /apa (simbol), care servește ca mijloc de sugestie a stării sufletești pe care o trăiește eul liric bacovian.

Aceleași avantaje ale procedurii le-am înregistrat și în cazul predării /receptării poeziei „Sfârșit de toamnă” de Vasile Alecsandri (clasa a V-a). Optându-se pentru activitatea în grup ca formă de organizare a activității elevilor, au fost formulate chiar din capul locului mai multe întrebări-sarcini:

„Raportați personificarea *Vântul șuieră prin hornuri răspândind înfiorare* la starea de spirit a eului liric /poetului”(grupul I),

„Ce semnificație are folosirea în text a verbelor *părăsit-au* și *pribegit-au*?” (grupul II),

„Comentați sugestia comparației *Se ridică sus pe ceruri,/ Ca balaure din poveste, nouri negri plini de geruri*”(grupul III),

„Determinați ce culori /pete de culori domină în fiecare din strofele poeziei și raportați-le la stările sufletești ale eului liric, formulând o concluzie (grupul IV).

La prima etapă a activității în grup, cea a brainstormingului oral, elevii au propus un șir de variante de răspuns la sarcina formulată de profesor, cele mai des întâlnite și plauzibile fiind următoarele:

Grupul I: „Poetul se teme de vântul puternic al iernii care se apropie”; „Toamna e pe sfârșite, de aceea este atât de frig”; „Poetul aude vâjâitul vântului și se îngrijorează pentru cei de afară”.

Grupul II: „Aceste verbe accentuează ideea că păsările au plecat în țările calde”; „Verbele ne spun că-i deja toamnă târzie”; „Verbele evidențiază ideea că nici o suflare nu este pe afară”.

Grupul III: „Comparația sugerează ideea că este gata de ploaie”; „Norii, ca și balaurii, sunt negri”; „Nourii sunt gata să-și arate puterea lor asupra soarelui”.

Grupul IV: „În poezie atestăm culorile: ruginie, neagră”; „Poetul trăiește starea de frică, pentru că norii sunt negri ca niște balauri”; „Întrucât totul este veșted, poetul trăiește sentimentul tristeții” .

Receptarea imaginii „Peisaj montan” de Didier Nolet (Anexa 5) din perspectiva întrebărilor „Ce sugerează imaginea?”, „Ce idei îți apar privind-o?” a declanșat mai multe idei, asociații de gândire. Astfel, elevii au menționat: „Imaginea îmi provoacă sentimentul de frică.

Norii, parca au coborât pe pământ și vor să-l astupe cu negrul lor” (D.C.);„un evident contrast între ordine și dezordine, accentuat de culorile deschise (jos, în partea dreaptă a imaginii) și cele întunecate (norii)” (A.R.); „starea de înțepenire a naturii” (V.P.); „sumbru, negru, pustietate, groază, întuneric sunt cuvintele cu care aş descrie imaginea”(S.R.); „îmi place peisajul, în care lumina luptă cu întunericul, verdele cu ruginiul (R.M.)

Ulterior, pentru a declanșa și mai multe idei, au fost propuse alte două imagini (Zhong Yang Huang „Peisaj montan” și E. Gavlin. „Cărare prin toamnă” (Anexa 5), elevii fiind solicitați să se concentreze asupra uneia, alteia sau asupra ambelor. În rezultatul receptării, ei au remarcat că: „ploaia de frunze s-a infuzat în sufletul celor două fete” (D.C.); „tăcerea este starea de spirit desprinsă din imaginea pictorului chinez” (A.R.); „toamna înseamnă strălucire” (V.P.); „leagănul încremenit, lipsa de mișcare, privirea fetelor ațintită în pământ – toate sugerează ideea că toamna este anotimpul nostalgiilor, al plictiselii” (S.R.); „excesul de galben sugerează că natura este bolnavă” (C.B.); „scaunul plânge după ființele care l-au părăsit” (C.F).

Conform procedurii de aplicare a brainstormingului cu mapa de imagini, după emiterea ideilor provocate de picturi, elevii au revenit la comentariul poeziei „Sfârșit de toamnă” din perspectiva acelorași întrebări-sarcini formulate la începutul interpretării. Evident, ei și-au completat răspunsurile cu noi idei. Iată câteva dintre acestea:

Grupul I: „Șuieratul vântului, care răspândește înfiorare este în antiteză cu tăcerea, o stare de spirit caracteristică toamnei. Ideea este sugerată și de versul „Omul trist cade pe gânduri” atestat în poezie”.

Grupul II: „Folosirea în text a verbelor *părăsit-au* și *pribegit-au* accentuează starea de plictis, de nostalgie a eului liric provocată de sfârșitul toamnei”.

Grupul III: „Comparația *Se ridică sus pe ceruri,/ Ca balauri din poveste, nouri negri plini de geruri* sugerează lupta dintre lumină și întuneric, dintre verde și galben, dintre bucurie și nostalgie”

Grupul I: „Chiar dacă, în viziunea autorului, toamna înseamnă și strălucire, totuși el trăiește sentimentul singurătății, al nostalgiei”.

Analiza comparativă a răspunsurilor date de elevi la prima etapă de interpretare a poeziei și a celor date de ei în urma contemplării imaginilor a scos în evidență următoarele:

- primele răspunsuri sunt mai mult de natură reproductivă („norii sunt negri ca balaorii”);
- răspunsurile finale corespund nivelului analitic-sintetic al receptării operei;
- elevii au surprins starea de spirit a eului liric, a întregii poezii, având ca reper elementele de limbaj artistic (personificarea, comparația etc.)

Ca procedeu de interpretare /receptare a operelor lirice, *jocul figurilor de stil* (epitetul, comparația, personificarea metafora, hiperbola etc.) a fost utilizat în experimentul de formare la diferite etape de interpretare/descifrare a semnificațiilor unei poezii. Astfel, având la bază tehnica respectivă, predarea propriu-zisă a poeziei „Iarna” de V. Alecsandri a fost precedată de următoarea sarcină:

1. Completați spațiile libere, recurgând la diverse figuri de stil, conform modelului:

Știu că:

Iarna poate fi *aspră, bătrână*, dar și

Troienele sunt, dar și

Zăpada este *sclipitoare, zoioasă*,,

Fulgii sunt asemenea și (ce fac?)

Întindere (ce fel de?),

Soarele (cum este?)....., și (ce face?)

2. Imaginați-vă o iarnă (fulgi /troiene /zăpadă /soare etc.) bătrână, aspră etc. Descrieți-o

Cum v-ați simți în acest cadru? Ce stări veți trăi?

Menționăm că în urma soluționării acestor sarcini, elevii au propus mai multe variante de răspuns. Iată câteva dintre ele:

Iarna poate fi rea /aspră /iubită /dragă /nemiloasă /ca un câine /puternică /măreață /splendidă /feerică /urâtă /nedorită /zgârcită /lacomă etc.

Troienele sunt adânci /uriaeșe/imaculate /ferfenițate /șfichiuitoare / urâte /invizibile/ asemenea unor coline /valuri uriaeșe de apă /guri de lupi.

Zăpada este cristalină /pufoasă /puhavă /de vată/de ciocolată /amenințătoare / contemplativă /murdară.

Fulgii sunt asemenea unor fluturi /pene/petale de flori albe /ghemulețe de ață /blănițe de iepuraș.

Fulgii cad /alunecă /hohotesc /plâng /se hârjonesc /zboară /se desprind /strigă /urlă/ amenință etc.

Analizate din perspectiva originalității („Care place mai mult și de ce?”) și a conotațiilor („Ce semnificații comportă?”), variantele elevilor au fost ulterior comparate de ei înșiși cu cele ale scriitorului (*cumplita iarnă, iarna cerne, fulgii zbor, plutesc în aer ca un roi de fluturi albi, lungi troiene, călătoare* ș.a.) desprinse din poezia „Iarna”.

Întrebările de tipul „Cine s-a apropiat cel mai mult de varianta scriitorului?”, „A cui variantă poate substitui fără prea mari devieri de sens și de expresivitate artistică variantele poetului?”, „Ce presupune o iarnă cumplită?”, „Ce conotații comportă îmbinările *troiene – guri de*

lup și troiene călătoare/ adunate-n cer grămadă?”, „La ce figuri de stil au recurs ei caracterizând iarna, fulgii, troienele?”, „Ce procedee artistice a utilizat V. Alecsandri pentru a descrie acest anotimp?” au urmărit, în primul rând, concentrarea atenției elevilor asupra modului de exprimare caracteristic poeziei în cauză, dar și asupra semnificațiilor acestor figuri de stil care sunt purtătoare de atitudine, de emoție a autorului.

Solicitați în continuare să imagineze diferite situații în care iarna este nemiloasă, zgârcită, contemplativă etc., în care fulgii se hârjonesc, alunecă etc., troienele sunt cât munții etc., elevii au numit stările pe care, eventual, ei ar putea să le trăiască într-un atare cadru natural. Astfel, o iarnă contemplativă („când ninge alene, prelung, înădușit, fără zgomot”, „când nicio suflare omenească nu se află în acest peisaj”), după afirmația elevilor, ar putea trezi „tristețe, îngândurare, melancolie, solitudine”, o iarnă cumplită („cu viscol ce smulge copacii din rădăcini, cu vuiete, cu degerări”, „o iarnă ieșită din fire și din țătâni”) ar produce „fiori de moarte, frică, îngândurare, neliniște interioară” etc., iar niște fulgi moi – „sentimentul de gingășie, de bucurie, de blândețe, de liniște sufletească” ș.a. Evident, luând în considerație determinativele extrase din poezie pentru termenii de referință (*iarnă, fulgi, soare, troiene, sate, plopi*), elevii au relevat în continuare, fără vreo dificultate, atât atitudinea poetului față de iarnă, cât și stările eului liric („Iarna cumplită nu-i place poetului, deoarece îi dă fiori”, „...îl sperie”, „...îl debusolează”).

În alte cazuri, în procesul de predare/ receptare a poeziei „De dragul tău” de A. Suceveanu (clasa a X-a), elevii au trebuit să completeze spațiile libere din textul de mai jos de asemenea cu cuvinte cu sens figurat (ex.: ninge cu amintiri):

Ninge

(cu ce?).....

(peste ce?).....

Ninge

(cum?).....

În aceste clipe eu sunt asemenea.....

Textul meu seamănă (cu cine/ cu ce?).....

Menționăm că elevii s-au inclus în acest proces de creație cu mult interes realizând texte diverse ca stare de spirit, ca originalitate a gândirii și a exprimării. Iată câteva din ele:

Elevul 1 (E.B.):

Ninge

Cu tristețe

Peste vaporul scufundat în port.

Ninge

Fără milă.

În aceste clipe sunt asemenea unui pescăruș cu aripile frânte.

Textul meu seamănă cu o pată de cerneală.

Elevul 2 (B.P.):

Ninge

Cu petale de trandafir

Peste capetele celor doi îndrăgostiți.

Ninge

Calm, continuu și visător

În aceste clipe sunt asemenea unui sărut.

Textul meu seamănă cu o poezie.

Elevul 3 (V.C):

Ninge

Cu minciuni

Peste întreaga Moldovă.

Ninge

Incurabil, incredibil și dureros.

În aceste clipe nu știu cine mai sunt

Textul meu este si el un artificiu.

Ulterior, mai multe texte ale elevilor au servit drept reper pentru analiza poeziei predate. Sarcinile au fost formulate în funcție de obiectivele urmărite: relevarea stărilor eului liric al poeziei și din textele elevilor, a atmosferei, a motivelor/cauzelor ce au declanșat aceste stări, descoperirea modului de exprimare – originalitate, inedit al expresiilor/sintagmelor și descifrarea conotațiilor sugerate de acestea. Mai jos propunem câteva dintre sarcinile-întrebări, pe care elevii au trebuit să le soluționeze:

1. Comparați textul vostru cu cel al poetului din perspectiva atmosferei ce le caracterizează, a stărilor trăite de eul liric, a modului de exprimare.
2. Ce deosebiri, asemănări ați remarcat?
3. Ce provoacă stările eului liric în fiecare din texte?
4. Ce contribuie la crearea atmosferei atestată în fiecare din texte?

Astfel, în urma comparării enunțurilor „Ninge cu tristețe peste vaporul scufundat în port” (elevul 1), „Ninge calm, continuu și visător peste capetele celor doi îndrăgostiți” (elevul 2), „Ninge incurabil, incredibil și dureros peste întreaga Moldovă” (elevul 3), „Ningeam curat,

ningeam contemplativ, ningeam în febră rece și-n neștire” („De dragul tău” de A. Suceveanu), elevii au remarcat același motiv – al ninsorii, care:

a) scoate în evidență starea de tristețe a eului liric (varianta I), sentimentul de iubire, de armonie dintre om și natură (varianta a II-a și a poetului Suceveanu), sentimentul de durere (varianta a III-a);

b) contribuie la crearea unei atmosfere de tristețe, de durere, romantică.

Solicitați să determine ce provoacă această atmosferă și stare sufletească a eului poetic, elevii au menționat:

a) imposibilitatea de înălțare (varianta I);

b) iubirea (varianta a II-a și cea a poetului);

c) starea deplorabilă în care se află țara (varianta a III-a) ;

În continuare elevii au remarcat, în plan comparativ, imaginile (originalitatea, ineditul acestora, forța lor de sugestie), o atenție deosebită acordându-se celor din poezia studiată. Răspunsurile lor au demonstrat că ei au pătruns, grație propriilor texte, foarte ușor în semnificațiile imaginilor artistice atestate în poezia „De dragul tău”. Mai jos propunem câteva dintre răspunsurile elevilor:

a) Dacă în una din variantele colegilor mei ninsoarea este visătoare, contemplativă (personificare), în poezia „De dragul tău”, eul liric este dezlănțuit asemenea stihurilor. Această stare este sugerată de metaforele „m-am surpat din ceruri” și „...eram lavă de foc, jărat de candoare”(P.E)

b) „Atât în variantele propuse pentru comparație, cât și în cea a autorului modul de exprimare este unul plastic și foarte sugestiv. În raport cu personificarea „ninge fără milă”, care sugerează avalanșa de nevoi ce s-au abătut asupra țării, în poezia lui A. Suceveanu eul liric, transfigurat în ninsoare, este asemenea unui hohot infernal de fulgi, această metaforă sugerând intensitatea sentimentului trăit” (B.P.);

c) „Epitetul „conspirativ” („ningeam conspirativ”) din poezia „De dragul tău” sugerează ideea că eul liric iubește în tăcerea sa” (V.N);

d) Metafora „hohot infernal de fulgi” din poezia studiată este analoagă cu „ninge fără milă” și cu „ninge incurabil”, pentru că toate sugerează sentimentul puternic pe care îl trăiește eul liric. Totodată aceste figuri de stil contribuie la crearea unei atmosfere asemenea apocalipsei” (I.C);

Pentru a desprinde mai ușor ipostazele eului liric din poezia „De dragul tău”, mărcile lui gramaticale, elevii, inițial, au extras din textele lor elementul cu care ei se compară „în aceste clipe când scriu”: „sunt asemenea unui pescăruș cu aripile frânte” (O.L); „sunt asemenea unui sărut” (M.M.); „nu știu cine mai sunt” (I.V); sunt o salcie gânditoare”(C.Ș); „o pată de sânge”

(R.C); „o romantică” (D.B.); ploaie tropicală” (V.O); o filă albă” (A.L.); „un urlet mut” (D.R) etc.).

Discutarea acestor variante („De ce te compari cu o ploaie tropicală/ cu un urlet mut /etc.? Ce efecte vrei să obții comparându-te cu o ploaie/ cu un sărut/ cu un pescăruș cu aripile frânte ?), de fapt, a urmărit formarea deprinderii elevilor de definire a ipostazelor eului liric al poeziei „De dragul tău”. Astfel, în răspunsurile lor vizavi de propriile variante, ei au susținut următoarele:

a) „Asemănarea cu un pescăruș cu aripile frânte are ca scop să sugereze starea mea de durere provocată de iubirea neîmplinită, precum și imposibilitatea de a mai fi fericită” (D.T)

b) „De ce în ipostaza de sărut? Pentru că sărutul este dulce și plăcut ca florile de trandafir” (E.B);

c) „ În această lume, în care minciuna stă în capul mesei, în care nu mai poți deosebi ce-i adevăr și ce este minciună, chiar nu mai știi cine ești. Hrănit cu minciuni din fragedă copilărie, le crezi drept adevăruri. Te poți oare revolta neștiind ce-i adevăr și ce-i minciună? (A.M.);

Menționăm că relevarea ipostazelor eului liric al poeziei „De dragul tău” a decurs în mod firesc, ca o continuare a discuției purtate până în acest moment. Elevii au remarcat că, „absorbit și sperând la marea iubire, eul liric apare mai întâi în ipostaza unui „ hohot infernal de fulgi”, a „lavei de alb”, a „jăriticului de candoare”, că „pe parcurs el ia chipul unui dogmatic trist și emotiv/ cu-o ultimă speranță în iubire”, că, „în final, retras în solitudine și plin de regrete, este trist și-nvins”.

Reconstituirea pe baza poeziei a imaginii iubitei, relevarea atitudinii poetului față de aceasta (un alt obiectiv al interpretării poeziei respective) a fost precedată de asemenea de următorul exercițiu-joc al figurilor de stil: elevilor, împărțiți în grupuri, li s-a propus să găsească pentru mai multe tipologii feminine (femeia - înger, femeia - iubită, femeia-mamă) determinative (figuri de stil: comparații, epitete, metafore etc.), care le-ar caracteriza plenar. Elevilor li s-a oferit dreptul de a folosi și determinative din operele literare citite /studiate. În urma soluționării acestei sarcini ei au ales următoarele determinative /imagini artistice pentru:

- femeia– înger: *lumina însăși, stea, răsărit de soare, pură ca lacrima, minune a lumii, aer, surâs enigmatic, ochi tainici, seninul cerului, buze senzuale, trup de lumină, zeiță, madonă, etc.* (M.I);

- femeia – iubită: *mărțișorul dragostei, mai frumoasă decât floarea, mai amară ca pelinul, mai adâncă decât marea, ochi ce miros a cer și lămâiță, îmbrățișare plină de foc și de grație, patria cea mică a bărbatului, nemărginirea verde de primăvară, amestec de îngeresc și diavolesc, înșelătoare ca un răsărit de soare în plină iarnă* (V.C);

- femeia – mamă: *privire caldă, bunătate sfântă, vorbă îmbrăcată în mătăsurile albe, dor neînfrânt, patria cea mică a Neamului, icoana privirilor, brațe – punte, râset – o cunună de umbre Dumnezeiești, fântână cu apă vie, pași timizi, harnică precum o albină, păstrătoare a focului din vatră etc.* (H-I. V.)

După ce au găsit mai multe caracteristici ale unei sau altei tipologii feminine, fiecare grup a alcătuit câte un mini text, creionând astfel portretul fizic /moral, spiritual al femeii. Mai jos propunem câteva mostre de texte:

Grupul I: Femeia – mamă – *fântână cu apă vie. Izvor dătător de viață pe pământ. Plăsmuire a divinității. Cu vorba-i îmbrăcată în mătăsurile albe, cu privirea caldă, plină de bunătate sfântă, cu brațele – punte, cu râsetul - cunună de umbre Dumnezeiești, cu pași timizi, harnică precum o albină, ea rămâne a fi patria mică a neamului*(P.E)

Grupul II: Femeia – iubită *e prilej de bucurie și de tristețe, e amestec de îngeresc și diavolesc. Mai adâncă decât marea, mai amară ca pelinul, înșelătoare ca un răsărit de soare în plină iarnă, totuși ea rămâne a fi patria cea mică a bărbatului. Îmbrățișările ei pline de foc, ochii ce miros a cer și lămâiță, nemărginirea ființei sale precum verdele primăverii – toate o fac stăpână, un mărțișor al dragostei* (D.C)

Grupul III: Femeia-înger. *Asemenea luminii, femeia este una din marile minuni și taine ale universului. Ochii ei tainici au împrumutat ceva din seninul cerului. Surâsul enigmatic – din cel al Evei, căreia șarpele i-a șoptit ceva ce nu se spune în scripturi. Stea între stele, zeiță între zeițe, dulce provocare* (N.L.)

Menționăm că aceste texte, ulterior, au servit ca punct de pornire, ca reper în identificarea, în poezia „De dragul tău”, a cuvintelor /sintagmelor /versurilor care contribuie la crearea chipului iubitei („ți-ai râs de-această iarnă”, te-ai lăsat furată ...”, surâdeai într-o ninsoare roză”, „un dor de staniol” etc.), în relevarea atitudinii poetului față de aceasta. Prin ce se deosebește /se aseamănă chipul iubitei extras din poezie de cel creionat de elevi în textele lor? Ce atitudine este exprimată într-un caz sau altul? Care-i motivul unei atare atitudini? – iată câteva întrebări care au ghidat discuția, în finalul căreia elevii au dedus că „în poezia respectivă, femeia este văzută ca ființă ce nu l-a înțeles, „că neputința ei de a răspunde pasiunii bărbatului, a redus-o la „o lege mult prea pământească”, la terestru”, că acest fapt și sporește tensiunea interioară a eului liric”.

În concluzie. Jocul figurilor de stil, ca procedeu de valorificare a operei literare, așa cum o confirmă rezultatele obținute, pe lângă faptul că a contribuit la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor, i-a ajutat să pătrundă în structurile de adâncime ale textelor studiate, să le descifreze semnificațiile având ca punct de pornire metoda comparativismului. Faptul că elevii au raportat operele studiate la propriile creații le-a animat activitatea de cercetare /interpretare, le-a stimulat

gândirea, spiritul inventiv și nu în ultimul rând a contribuit la formarea unor atitudini, opinii personale față de problemele puse în discuție și, implicit, față de opera literară studiată.

Nu mai puțin efectivă s-a demonstrat a fi și *Pictura verbală* ca procedeu de interpretare a operei literare. Solicitați să descrie verbal fiecare din cele trei pânze pe care ei, imaginar, le-au pictat în baza tablourilor desprinse din poezia „Lacul” de M. Eminescu, elevii au propus mai multe variante de răspuns, acestea vizând:

- detaliile ce compun imaginea lacului (albastru, nuferi galbeni, încărcă, cercuri albe, o barcă, trestii), a idilei („să-mi cadă /.../ pe piept”, „să plutim”, „să scap /... / cârma, lopețile...”, „lumina lunii”, „apa sune”, „vântul foșnească”), a tristei realități („nu vine, singuratic”, „suspîn”, „sufăr”, „lac, albastru”, „flori de nufăr”) (G.Ș);

- culorile ce domină în fiecare din aceste planuri: albastru, alb, galben (pânza I), albastru, galben (pânza a III-a), contribuția lor la crearea atmosferei și la exprimarea stărilor sufletești: atmosferă de feerie, de dezmărginire, de strălucire - sentimentul de comuniune cu natura și cel de împlinire în dragoste (tablourile I, II), atmosferă de stingere a fericirii trecute, dominată de sentimentul tristeții și al singurătății (tabloul al III-lea) (D.P)

- prim-planul („lacul codrilor albastru, nuferi galbeni îl încărcă”, „și eu trec de-a lung de maluri”), planul secund („ea din trestii să răsară” - pânza I); prim-planul („Să plutim cuprinși de farmec”, „privirea blândeii lune”) planul secund („vântu-n trestii lin foșnească” - pânza a II-a); prim-planul („Singuratic/ ...Suspîn și sufăr”), planul secund („lacul albastru, încărcat cu flori de nufăr” – pânza a III-a) (V.G.)

- rolul acestor planuri în transmiterea unor stări sufletești /a mesajului („Detaliile ce compun prim-planurile celor trei pânze accentuează atmosfera, comuniunea om-natură, ipostazele și stările eului liric: nerăbdarea cu care își așteaptă iubita, fericirea deplină, tristețea singurătății”) (D.U.)

- motivul schimbării acestor tonalități de la o pânză la alta (așteptarea înfrigurată a iubitei, întâlnirea imaginară cu aceasta /idila fericită, nevenirea ființei dragi) (B.P);

- procedeul utilizat de elevii-pictori , implicit de autor în poezie, în scopul evidențierii, din punct de vedere al cromaticii și al stărilor de spirit create, a asemănărilor dintre pânza întâi și cea de-a doua și a deosebirilor dintre pânza întâi și pânza a treia (analogia și, respectiv, antiteza) (D.R);

- intitularea celor trei pânze („În așteptarea iubitei”/„Lacul tresare”/„Lacul codrilor albastru” etc. – pânza I; „Poveste de dragoste”/„Pe lac”/„Noapte bogată” etc. – pânza a II-a; „Singurătate”/„Suspînul”/ „Dar nu vine” – pânza a III-a) (A.G)

În continuare propunem câteva fragmente de pictură verbală realizată de elevi.

a) Pânza mea este dominată de culorile albastru și galben, acestea contribuind la crearea unei atmosfere de armonie dintre om și natură, caracteristică primului tablou al poeziei. În prim-plan, un tânăr cu ochi visători pare să trădeze nerăbdarea cu care așteaptă pe cineva: el tresare la orice foșnet și boare de vânt. Aceeași tresărire se înregistrează și în cazul lacului încărcat cu flori de nufăr (autorul personifică în acest scop lacul - „tresărind”). Anume acest lac umple planul secund al pânzei. Nufarii vin să coloreze atmosfera în galben de soare. Contrastând cu albastrul, galbenul concentrează atenția spre centru, spre o barcă ce așteaptă perechea de îndrăgostiți. „Totu-i vis și armonie”, vorba poetului (A.M).

b) Pânza transmite ideea de împlinire în dragoste. Atmosfera este romantică, de feerie lunară, în care îndrăgostiții plutesc cuprinși de farmec. Dorința lor (de fapt, a eului liric al poeziei) este de a se contopi cu natura, de a prelungi în eternitate clipa fericirii („Să scăpăm din mână cârma”, „Vântu-n trestii lin foșnească”) (A.S);

c) Tabloul este plin de umbre. În prim-plan – lacul încărcat cu flori de nufăr. Galbenul și-a pierdut strălucirea. Barca stă încremenită. Ea nu mai este cutremurată de lac. Și nici lacul nu mai tresare. Tânărul, ai cărui ochi sunt triști, este plasat în planul secund al pânzei. Visul lui s-a risipit. Iubita n-a mai venit. Fericirea din iubire este o clipă suspendată în raport cu eternitatea naturii. Acest mesaj se desprinde din ultima strofă a poeziei, ce alcătuiește tabloul al III-lea (I.D.).

După cum lesne se observă din variantele de răspuns ale elevilor citate mai sus, precum și din fragmentele de pictură verbală, poezia „Lacul” a fost interpretată din mai multe perspective ce vizează caracteristicile genului liric și ale idilei cu elemente de pastel ca specie literară: a) a stărilor trăite de eul liric; b) a atmosferei ce domină în fiecare din cele trei tablouri; c) a cromaticii ca modalitate de sugestie; d) a procedeelelor de compoziție; e) a mesajului global.

Această interpretare cu ajutorul *Picturii verbale* i-a ajutat pe elevi să pătrundă în atmosfera poeziei, să înțeleagă specificul compoziției, să surprindă asemănările și contrastul planurilor celor trei tablouri, efectul armoniilor cromatice în special în tablourile întâi și al doilea, rolul detaliilor în transmiterea unei stări de spirit și a mesajului în genere.

Utilizată în procesul de predare /receptare a operelor lirice în formă de întrebare-problemă cu variante de răspuns, *metoda problematizării* a contribuit în mare măsură la formarea interpretului de text artistic, apt, inițial, să accepte ori să respingă un punct de vedere existent cu privire la problema pusă în discuție, ulterior, să-și formuleze o părere proprie, s-o compare cu a altora, să găsească în operă argumentele de rigoare și să formuleze o concluzie. Astfel, în procesul predării, de exemplu, a poeziei „Testament” de Tudor Arghezi (clasa a X-a) au fost

utilizate un șir de întrebări-problemă cu variante de răspuns, aceste fiind determinate de obiectivele trasate:

- a) descifrarea semnificațiilor cărții lăsate ca testament de către părinte fiului său;
- b) comentarea intenției scriitorului de a se exprima în prima parte a poeziei la persoana I plural, iar în partea a II-a – la persoana I, singular;
- c) precizarea viziunii/concepției lui Arghezi despre opera de artă și despre condiția creatorului.

Cât privește întrebarea-problemă „Ce reprezintă pentru poetul Arghezi cartea pe care o lasă drept moștenire fiului său”, elevii au ales diferite răspunsuri din cele propuse, și, în funcție de acestea, ei au fost împărțiți în mai multe grupuri de discuție.

Grupul I: „Cartea este istoria noastră, a celor care am luptat pentru ea” (D.R); „Cartea este valoarea sacră preluată de la înaintași” (C.M);

Grupul II: „Cartea este ghidul de conduită morală, codicele în care căutăm sprijin în vremuri aspre” (D.L);

Grupul III: „Cartea este un act oficial întocmit de poet și lăsat urmașilor” (S.J);

Grupul IV: „Cartea reprezintă toate volumele de versuri pe care le-a scris poetul Arghezi”(A. R.); „Cartea nu reprezintă altceva decât niște sfaturi nescrise, pe care orice părinte le lasă copiilor înainte de a părăsi această lume” (V.U.); „Nu știu ce reprezintă această carte” (B.I.).

La etapa a doua de lucru elevii au încercat să-și expună părerile vizavi de varianta aleasă. Propunem câteva din acestea:

- a) Cartea unui neam e cea care relatează despre istoria lui și fiecare este dator s-o cunoască. Cunoscându-ți trecutul, poți trăi demn în prezent și pași cu siguranță în viitor” (S.S.);
- b) O carte bună, fie ea artistică, științifică, publicistică, ne oferă cunoștințe noi, ne educă, ne formează . Din cărți învățăm cum să ne comportăm (L.S.);
- c) Cartea, totdeauna, a fost și rămâne să fie un sprijin, un reper al devenirii noastre. „N-ai carte, n-ai parte, glăsuiește un proverb românesc” (N.C);

Etapa a treia de lucru a presupus găsirea în poezia „Testament” a argumentelor care să susțină sau să combată un punct de vedere sau altul exprimat de elevi. Menționăm că cele mai convingătoare argumente au fost aduse în susținerea afirmațiilor:

- „Cartea este valoarea sacră preluată de la înaintași” și „Cartea este istoria noastră, a celor care am luptat pentru ea” (ca argument au fost citate și comentate versurile „Un nume adunat pe-o carte/ În seara răzvrătită care vine/ De la străbunii mei până la tine”, „ Ea e hrisovul vostru cel dintâi/ Al robilor cu saricile pline”);

- „Cartea este ghidul de conduită morală, codicele în care căutăm sprijin în vremuri aspre” (argumente aduse: „Cartea mea-i, fiule, o treaptă”, „Am luat cenușa morților din vatră/ Și am făcut-o Dumnezeu de piatră, /Hotar înalt...”). Întrucât poezia nu le-a oferit argumente în susținerea propriilor afirmații, elevii din grupul al III-lea și al IV-lea au acceptat, în procesul discuției colective, opiniile colegilor.

Solicitați să aleagă un răspuns din cele propuse la a doua întrebare-problemă („Ce urmărește scriitorul exprimându-se în prima parte a poeziei la persoana I plural, iar în partea a II-a – la persoana I, singular?), elevii au dat prioritate următoarelor:

a) Alternarea acestor persoane scoate în evidență sentimentul de solidaritate a eului cu neamul (grupul I) (D.R.);

b) Această alternare accentuează nevoia unei destăinuiri, a unei mărturisiri mai directe (grupul al II-lea) (M.U.)

c) Alternarea respectivă scoate în evidență sentimentul de solidaritate a eului cu neamul, dar și nevoia unei destăinuiri, a unei mărturisiri mai directe (grupul al IV –lea) (D.R.);

Din argumentele pe care ei le-au găsit în text fac parte și următoarele:

a) Sentimentul de solidaritate a eului liric cu neamul este sugerat de metaforele „cartea vine de la străbunii mei până la tine”, hrisovul robilor cu saricile, pline /De osemintele vărsate-n mine” (grupul I) (D.R.);

b) Vorbind despre sine ca artist, poetul nu poate să vorbească decât la persoana I: „Eu am ivit cuvinte potrivite” (nu altul), „le-am prefăcut în versuri și-n icoane”, „făcui din zdrențe muguri și coroane” etc. (grupul al II-lea) (M.U.);

În aceeași manieră s-a lucrat și în cazul precizării viziunii lui Arghezi asupra operei de artă și a condiției creatorului. Întrebarea-problemă „Care e părerea lui T. Arghezi cu privire la opera de artă și la condiția creatorului?” a fost de asemenea urmată de câteva răspunsuri: a) Opera de artă se naște din inspirație și muncă; b) Ea se naște nu numai din frumos, dar și din urât; c) Opera de artă se naște din limbajul și fondul sufletesc al omului simplu; d) Altă opinie.

Elevii au dat prioritate răspunsului întâi, aducând ca argumente metaforele „slova de foc (inspirația) și slova făurită (munca), personificarea „Împerecheate-n carte se mărită” și comparația „Ca fierul cald îmbrățișat în clește”.

Alt grup, optând pentru răspunsul al doilea, a făcut trimitere și a comentat versurile „Din graiul lor cu-ndemnuri pentru vite/ Eu am ivit cuvinte potrivite”, „ Din bube mucegaiuri și noroi /Iscat-am frumuseți și prețuri noi”, „Făcui din zdrențe muguri și coroane” etc.;

Grupul al treilea și-a susținut punctul de vedere recurând de asemenea la versurile „Din graiul lor cu-ndemnuri pentru vite /Eu am ivit cuvinte potrivite”, „Durerea noastră surdă și amară /O grămadă pe-o singură vioară”).

Așadar, utilizarea întrebării-probleme cu variante de soluții în procesul studierii operelor lirice a demonstrat că această metodă de lucru duce nu numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, cum ar fi sporirea atenției, interesului, imaginației etc. Propunându-li-se mai multe variante de răspuns ale problemei formulate, elevii au la dispoziție anumite informații care-i servesc ca punct de pornire, mai ales în cazul când nu găsesc nicio soluție proprie a problemei. În afară de aceasta, lor se oferă posibilitatea de a asculta mai multe păreri, de a adera la una dintre ele, de a-și expune punctul de vedere. Or, toate contribuie la însușirea unor noi tehnici de gândire, la educarea încrederii că ei posedă capacitatea de a fi creativi.

Jocul didactic *Texte calchiate*, utilizat în procesul studierii mai multor poezii („Emoție de toamnă” de N. Stănescu, „Izvorul nopții” de L. Blaga - clasa a VIII-a, „Otrăvuri” de M. Sorescu - clasa a X-a, „Ghicitoare fără sfârșit” de Grigore Vieru - clasa a IX-a ș.a.), a urmărit realizarea următoarelor obiective: a) relevarea stărilor sufletești ale eului liric al poeziei; b) descoperirea modului de exprimare a acestor stări sufletești (figuri de stil, construcții sintactice); c) determinarea viziunii poetului N. Stănescu asupra iubirii.

Solicitați, până la lectura cognitivă a poeziei stănesciene, să construiască pe schema/trunchiul poeziei „Emoție de toamnă” un nou text, elevii au realizat următoarele variante:

*A venit toamna, acoperă-mi inima cu ceva,
Cu-n strop de lumină ori mai bine cu focul iubirii tale.
Mă tem că n-am să te mai văd, uneori,
că am să te pierd dintr-o greșeală,
din a mea greșeală,
că ai să fugi departe,
Și-atunci fug și eu, dar fug spre tine, spre sufletul tău (V.N.)*

*A venit toamna, acoperă-mi inima cu ceva,
Cu vertebrele toamnei sau mai bine cu vertebra ta.
Mă tem că ai să te ascunzi printre nori,
Că or să te inunde infernale ploi,
C-am să te pierd printre globuri de vin,
Iar ele o să se îmbete cu vorbe de pelin.*

*Și-atunci mă alătur ție și cad,
Închid ochii și-i arunc în ape,
Chem vântul, îl alung și-l prefac
În iubiri autumnale (B.P.)*

*A venit toamna, acoperă-mi inima cu ceva,
Nu cu galbenul copacilor, ci mai bine cu albastrul pal al cerului.
Mă tem că voi fi copleșită de aur și de plumb,
că voi uita trilurile păsărilor, culorile florilor.
Și-atunci în suflet nu-mi va mai străluci soarele,
Va fi întuneric (V. C.)*

Implicați într-o discuție pe marginea textelor create, din perspectiva stărilor lirice trăite de ei înșiși, din cea a originalității de exprimare, a viziunii lor asupra problemei abordate, elevii au susținut următoarele:

a) „Starea pe care mi-au sugerat-o cuvintele „toamna” și „mă tem” este una de tristețe, de melancolie. Toamna înseamnă pentru mine nu numai numele unui anotimp, dar și o metaforă a acestor stări sufletești” (E.N.);

b) „Emoțiile mele au fost determinate de semnele iubirii pe cale să se stingă. Mi se pare că această stare este foarte bine sugerată de metafora „acoperă-mi inima cu galbenul copacilor sau mai bine cu albastrul pal al cerului” (S.O.);

c) „Cred că cea mai sugestivă expresie din câte am auzit este „acoperă-mi inima cu frumusețea sau mai bine cu dragostea ta”. Această expresie sugerează dorința eului liric de a fi împreună cu iubita, chiar și atunci când vin ploile și vântul bate năprasnic” (V.M.);

Menționăm că această discuție a fost propice pentru lectura și comentariul în continuare al poeziei „Emoție de toamnă” de N. Stănescu. Comparând textele lor cu cel al poetului, elevi au remarcat asemănările și deosebirile de rigoare atât la nivelul stărilor trăite (tristețea copleșitoare, melancolia, speranța refacerii perechii etc.), cât și la cel al mijloacelor artistice de exprimare. Astfel, au fost supuse comparării mai multe variante ale elevilor cu metafora atestată în poezie „Acoperă-mi inima./Cu umbra unui copac sau mai bine cu umbra ta”, insistându-se pe sugestia cuvintelor /sintagmelor „umbră” (în cazul poeziei) și „strop de lumină”, „focul iubirii tale”, „vertebra ta”, „galbenul copacilor”, „albastrul pal al cerului”, „foșnet de vis” etc (în cel al elevilor). În urma dezbaterilor, elevii au ajuns la concluzia că în poezie „umbră unui copac”, „umbră ta” - semn ale unei absențe, imaginea unor lucruri trecătoare, sugerează eventualal

despărțire, că „focul iubirii tale” (varianta unui elev) accentuează dorința eului de a fi protejat de recele toamnei, iar „galbenul copacilor” (varianta elevului) – îmbolnăvirea relației, a sentimentului de iubire.

Discutarea variantei poetului referitoare la cel de-al doilea element de structură a poeziei („mă tem că n-am să te mai văd uneori, /că o să-mi crească aripi ascuțite până la nori, /că ai să te ascunzi într-un ochi străin”) în relație cu cele ale elevilor („Mă tem că n-am să te mai am alături”, /„că voi fi copleșită de aur și de plumb”, /„că voi uita trilurile păsărilor, culorile florilor”, /„că ai să te ascunzi printre nori, /că or să te inunde infernale ploi” etc.) i-a ajutat pe elevi să „observe” ineditul expresiei „ai să te ascunzi într-un ochi străin” (în primul rând, metonimia *ochi*), forța ei de sugestie („eventuala dispariție a iubitei”, „destrămarea cuplului”, „stingerea iubirii”, „înstrăinarea”), dar și originalitatea expresiilor din textele alcătuite de ei. Analizând versurile finale ale poeziei, care urmează după adverbul „atunci” precedat de conjuncția „și” („Și-atunci mă apropii de pietre și tac, /Iau cuvintele și le înec în mare, /Șuier luna și o răsar, și o prefac/ într-o dragoste mare”) iarăși raportate la afirmațiile lor („Și-atunci fug și eu, dar fug spre tine, spre sufletul tău”, „în suflet nu-mi va mai străluci soarele, /Va fi întuneric”, „nu expir, nu șoptesc /Să nu pleci din mine” etc.) elevii au remarcat că poetul N. Stănescu transpune iubirea de pe planul terestru pe cel cosmic, pe planul lumii ideale, al creației, în care ea își va păstra puritatea și forța de regenerare. Este ceea ce deosebește finalul textelor lor (majoritatea și-au exprimat în finalul poeziei stările, reacțiile, dorințele ce rezultă din despărțire) de cel al poetului.

În concluzie menționăm că acest procedeu de interpretare a operelor lirice, pe lângă faptul că a contribuit la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor, le-a oferit posibilitatea să analizeze creația artistică din perspectiva textelor create de ei, lucru destul de important, deoarece, în așa mod au putut să înțeleagă rostul imaginii artistice ca mijloc de exprimare a unei viziuni. Totodată, puși în situația de a compara, de a aprecia, de a descifra semnificațiile și de a-și exprima punctul de vedere, elevii devin interpreți de operă artistică. Or, acesta și este obiectivul-cadru al educației literar-artistice.

Formarea deprinderilor elevilor de a formula și de a exprima o opinie personală pe marginea problemei enunțate este un imperativ nu numai al școlii, dar și al timpului. Or, societatea contemporană solicită de la individul uman, mai mult ca oricând, capacitatea de a analiza un fapt/caz, de a lua și a argumenta propriile decizii, de a prevedea consecințele lor. Având în vedere acest obiectiv /imperativ, am considerat necesar a include în sistemul de metode de valorificare a textului literar și *PRES-ul*, care, conform indiciilor rezultatelor obținute, și-a demonstrat eficacitatea în ceea ce privește formarea cititorului de literatură apt să motiveze

alegerea cărții pentru lectură. Această metodă a fost utilizată în cadrul mai multor lecții de literatură, atât în clasele de gimnaziu, cât și în cele liceale. Astfel, în clasa a V-a, în procesul studierii /interpretării poeziei „Ce te legeni” de M. Eminescu, au fost formulate mai multe întrebări-sarcini:

„Ce stare trăiește codrul /autorul și ce i-o provoacă?”;

„Ce figură de stil folosește autorul în dialogul dintre codru și interlocutorul său?”;

„Ce impresie de ansamblu se desprinde din finalul poeziei (ultimele 4 versuri)?”;

“Prin ce se deosebește poezia respectivă, din punctul de vedere al formei, de alte texte în versuri pe care le-ați studiat?”).

Aceste sarcini au fost soluționate de elevi în baza algoritmului PRES.

La întrebarea 1: „Ce stare trăiește codrul/ autorul și ce i-o provoacă?” au fost formulate enunțurile:

P: *Codrul/ autorul trăiește starea de tristețe.*

R: *Această stare de tristețe este determinată de curgerea timpului.*

E: *„De ce nu m-aș legăna, /Dacă trece vremea mea! /Ziua scade, noaptea crește /Și frunzișul mi-l rărește”.*

S. *După cum se vede, atât raționamentul, cât și exemplul adus susțin punctul meu de vedere cu privire la starea de tristețe pe care o trăiește codrul/eul liric (V.G.):*

P: *Codrul /poetul trăiește sentimentul curgerii timpului.*

R: *Acest sentiment este determinat de faptul că vine iarna, că zilele scad, că toate păsările-cântărețe au plecat în țările calde.*

E: *„Bate vântul frunza-n dungă - /Cântăreții mi-i alungă” este versul din care desprindem această idee.*

S: *Prin urmare, acest sentiment este dominant în poezia respectivă (O.L.):*

Sarcina 2: „Ce figură de stil folosește autorul în dialogul dintre codru și interlocutorul său?”, elevii au rezolvat-o propunând următoarele variante:

P: *Autorul folosește în dialogul dintre codru și interlocutor personificarea.*

R: *Prin intermediul acestei figuri de stil el atribuie însușiri omenesti codrului*

E: *„De ce nu m-aș legăna, / Dacă trece vremea mea!”*

S: *Tocmai din considerentele că în poezie codrul vorbește, procedeul folosit este personificarea (A.N.):*

Sarcina 3: „Ce impresie de ansamblu se desprinde din finalul poeziei (ultimele 4 versuri)?”, a fost soluționată de asemenea, în majoritatea cazurilor, de către toți elevii, ei afirmând că:

P: *Din ultimele 4 versuri ale poeziei se desprinde starea de singurătate*

R: *Codrul a rămas fără frunze și fără cântăreți. Cuvintele „pustiit”, „vestejit”, dar mai ales „singurel” accentuează această stare.*

E: *„Și mă lasă pustiit,/ Vestejit și amorțit/ Și cu dorul singurel”.*

S: *Starea de singurătate din finalul poeziei este una cumplită, întrucât codrul este singurel (V.C.)*

Interpretând poezia din perspectiva sarcinii-întrebări „Prin ce se deosebește poezia din punctul de vedere al formei, de alte texte în versuri pe care le-ați studiat?”, elevii au susținut:

P: *Poezia se deosebește prin faptul că versurile nu sunt grupate în strofe.*

R: *Știm că strofa reprezintă un grup de versuri (2, 3, 4, 5 etc.) marcat printr-un spațiu liber de celelalte grupuri.*

E: *După cum se observă, în textul poeziei nu există nici un spațiu care ar despărți un grup de versuri de altele.*

S: *Deci poezia se deosebește prin lipsa strofelor (E.T).*

O analiză oricât de sumară a răspunsurilor elevilor la întrebările-sarcini formulate în baza textului “Ce te legeni?” de M. Eminescu scoate în evidență faptul că prin intermediul metodei PRES ei au căpătat deprinderi de a-și exprima o opinie, de a organiza un enunț, de a face un raționament, de a exemplifica cele afirmate cu versuri din operă și de a-și sintetiza opinia. De fapt, toate acestea nu sunt altceva decât deprinderi de interpretare a textului literar.

Metoda PRES a fost utilizată de noi în cadrul experimentului de formare într-o legătură strânsă cu *algoritmizarea*, deoarece am plecat de la ideea că ambele urmăresc însușirea de către elevi a unor scheme de comentariu al operei literare lirice. Cei 8 algoritmi pedagogici aleși ca modele operaționale au eficientizat activitatea de învățare a elevilor prin intermediul regulilor stabilite și al codurilor de acțiune didactică. Pe tot parcursul experimentului de formare au fost valorificate și valențele euristice ale metodei. Astfel, au fost delimitate momentele în care însușirea algoritmică a cunoștințelor a solicitat deschidere spre anumite orizonturi de ordin euristic, acestea contribuind la formarea capacităților elevilor de a elabora propriile lor scheme de instruire algoritmică, aplicabile la diverse texte, în diferite circumstanțe didactice sau extradidactice.

Mai jos propunem o variantă de comentariu al poeziei „Părinții” de D. Matcovschi (clasa a X-a, din perspectiva algoritmului propus de profesor. Exemplele pentru fiecare algoritm sunt luate din una și aceeași lucrare, a elevei M.G, ele fiind reprezentative pentru 84% din numărul total de elevi incluși în experimentul de formare:

1. Descoperirea elementelor de structură (părți, tablouri, strofe) și a procedeelelor de compoziție prin care se formează un întreg (antiteză, paralelism, retrospecție etc.):

Poezia „Părinții” are ca temă relația „părinți-copii”. Din punct de vedere al structurii, opera e alcătuită din trei secvențe, relaționate prin cuvintele-cheie ”părinți”, „fiu”, „fiică”, „să iubim”, „să prețuim”. Aceste secvențe se constituie după principiul notației (autorul notează o serie de observații referitoare la existența umană, la aspectele ei morale) și al paralelismului (marcat de comparațiile atestate în operă). În prima secvență a poeziei (strofele 1 – 5) Matcovschi creează portretul moral al părinților („luminoși ca sfinții”, „coborători din dor și suferințe” etc). Responsabilitatea urmașilor față de părinți, ducerea mai departe a virtuților, a valorilor moștenite constituie esența testamentului spiritual pe care părinții îl lasă copiilor (secvența a II-a a poeziei, strofele 6-8). Secvența a III-a (strofele 9-11) conține meditația poetului asupra curgerii timpului, care începe cu o sentință: „Întoarcere din lut în soartă nu e!” și finalizează cu imaginea clopotelor „ce bat din veșnicii”.

2. Relevarea sentimentului dominant (ex.: iubirea), a stărilor lirice trăite.

Dacă în prima secvență a poeziei, prin întrebările retorice, poetul își exprimă sentimentul de admirație față de părinți și reproșul adresat celor care-și uită părinții, în secvența a II-a, eul liric are certitudinea autodefinirii noastre prin păstrarea unei atitudini morale pe care o moștenim de la strămoși și o transmitem tinerelor generații. În secvența a III-a sentimentul de existență efemeră trezește în sufletul poetului tristețe.

3. Identificarea motivului / motivelor prin care este abordată tema operei

Motivul părinților, atestat în prima secvență a poeziei, accentuează și mai mult portretul moral al acestora creat de poet, dar și atitudinea lui în comparație cu alții, care uită, nu știu să prețuiască. E o atitudine morală a eului liric aflată în consens cu cea a responsabilității urmașilor față de părinți, a ducerii mai departe a valorilor moștenite (acesta constituie cel de-al doilea motiv al operei). Motivul vieții ca destin pământesc supus legii implacabile a trecerii noastre prin lume accentuează meditația poetului și totodată starea lui de tristețe.

4. Descoperirea elementelor (a figurilor de stil) care pun în lumină substanța artistică a operei, descifrarea sensurilor lor conotative și denotative; definirea modului în care se individualizează imaginile artistice (au statutul de cuvinte-cheie ale operei, de laitmotiv, sunt plasate la începutul /la sfârșitul versului pentru a atrage atenția etc.).

Poezia debutează și se termină cu întrebări retorice, care, în esență, comunică emoție, tensiune, dramatism. Afirmațiile cu caracter aforistic, reflecțiile, imperativele și sentințele atestate în poezie susțin aceleași stări trăite de eul liric. Totodată, comparațiile („părinții luminoși ca sfinții”, „ei seamănă cu pomii din câmpie / ce cresc în timp neobosit și demn”), metaforele („coborători din dor și suferințe”, „întră-ncet părinții în țărână” ș.a.), epitetele (

„casă tânără”, „iubire senină”) contribuie atât la crearea portretului moral al părinților, cât și la exprimarea unor atitudini ale eului liric.

5. Formularea temei operei

Poezia abordează tema relației „părinți - copii”, scoasă în evidență și de titlul operei respective.

6. Raportarea titlului operei la mesajul ei.

Raportat la mesajul transmis, titlul accentuează, în mod special, atitudinea de elogiul a poetului față de părinți.

7. Elucidarea viziunii autorului vizavi de problema de viață abordată

Atitudinea autorului se relevă ca sentiment al admirației și al cinstirii părinților, ca reflecție asupra curgerii timpului, ca amintire veșnică.

În concluzie. Rezultatele experimentului de formare au confirmat că metodele alese în baza unor principii definitorii și incluse în Model oferă elevilor oportunitatea de a interpreta operele literare în conformitate cu legile artei. Aceste metode contribuie, în același timp, la dezvoltarea spiritului critic, a aptitudinilor creative ale elevilor și nu în ultimul rând la formarea competențelor lor lectorale-literare.

2.4. Concluzii la capitolul 2

- Interpretarea operei literare în spirit modern, actual, descoperirea semnificațiilor acesteia la lecțiile de literatură română necesită renunțarea la stereotipuri, la acele practici simpliste, care diminuează atât interesul elevilor pentru obiectul de studiu, cât și specificul literaturii ca artă. Or, rezultatele experimentului de constatare demonstrează că interpretarea unei opere literare, în cazul dat, a celei lirice, se reduce, la traducerea, parafrizarea limbajului, la povestirea „conținutului” poeziei și /sau la descoperirea temei, a ideii principale, a motivelor literare și a mijloacelor artistice, care scot în relief această idee. Aceste neajunsuri sunt confirmate și de sarcinile formulate de profesori, la solicitarea noastră, pe marginea câtorva poezii diverse ca specie literară, ca tip de lirism și ca formulă estetică. Același stare de lucruri este înregistrată și în manualele școlare de limba și literatura română (clasele gimnaziale și liceale). O serie de exerciții ce însoțesc poeziile, propuse pentru a fi studiate și interpretate de elevi, fie că sunt extratextuale (nu țin nemijlocit de comentariul propriu-zis al operei), fie că au un caracter reproductiv. Acest fapt demonstrează lacunele existente în procesul de interpretare a operelor lirice și, implicit, în educația literar-artistică a elevilor.

- Un alt neajuns în interpretarea operei literare lirice pe care l-am atestat în cadrul experimentului de constatare ține de caracterul ei ambiguu. Un text e înțeles doar într-un singur fel, se admite doar o singură interpretare a lui și aceasta cam simplistă de multe ori. Totul sau

aproape totul se reduce la „Ce a vrut să spună autorul în această poezie?” sau „Formulați ideea principală a poeziei”. În acest caz, interpretarea vine în contradicție cu conceptul de operă deschisă lansat de Umberto Eco și conform căruia organizarea formală a operelor literare nu este univocă, acestea din urmă prezentându-se nu ca opere finite, care cer să fie re trăite într-o direcție structurală dată, ci ca opere deschise, pe care interpretul le definitivează chiar la momentul, în care le valorifică estetic.

- Abordat din perspectivă metodologică, comentariul unei opere literare trebuie să se realizeze în corespundere cu cele câteva nivele ale aptitudinilor cognitive formate: nivelul cunoștințelor, al înțelegerii, al aplicării, al analizei, al sintezei și al evaluării. De asemenea, orice tentativă pentru o educație literar-artistică a elevilor reclamă inevitabil și impune racordarea acesteia la particularitățile specifice ale genului. Constituit prin anumite abateri care contribuie la realizarea sensului poetic, limbajul poetic are capacitatea de a impresiona, de a convinge și a emoționa, de a racorda gândirea și sensibilitatea cititorului la ideile și stările afective ale scriitorului, așa cum se conturează ele prin limbaj. Iată de ce este important ca în procesul de studiere a unei opere lirice la lecțiile de literatură atenția elevilor să fie concentrată asupra statutului acestor trăsături specifice (afectivitate, sinonimie absentă, opacitate, muzicalitate etc.), implicit, asupra modului în care ele trebuie analizate și interpretate.

- Descifrarea limbajului poetic din perspectiva afectivității presupune, în primul rând, descoperirea în fiecare expresie a ceea ce adaugă poetul la semnificația strict intelectuală a cuvântului, reliefarea acestui adaos conotativ din conținutul semantic al cuvântului. Întrucât limbajul unei poezii se impune prin muzicalitate, atestată mai ales ca atribut al structurii de adâncime, cercetarea modului de organizare a sonorităților specifice ale cuvintelor în ritmuri variate, în rime, în asonanțe și aliterații cu efecte armonice, în anafore și epifore, leitmotive /versuri-refren, în diverse măsuri ale versului etc. reprezintă un obiectiv de bază al analizei limbajului. Limbajul poetic creează dificultăți cititorului mai puțin avizat în ceea ce privește înțelegerea semnificațiilor din cauza caracterului său opac. Profesorul va avea grijă să le demonstreze elevilor că orice sintagmă /construcție sintactică își poate dezvălui semnificațiile numai pusă în relație cu alte elemente ale întregului. Modul în care se organizează, sintagmatic, cuvintele în enunțul liric este deosebit de semnificativ, de aceea un alt obiectiv important care urmează să fie realizat în procesul cercetării /interpretării limbajului poetic vizează tocmai această trăsătură specifică a lui – neconcordanța dintre planul paradigmatic și cel sintagmatic al limbajului poetic. Întrucât limbajul poetic își are propria sa topică determinată de substanța-i afectiv-emoțională, mobilul celor mai neașteptate asocieri de percepții, senzații și reflecții, elevii vor desprinde semnificațiile limbajului analizând modul de plasare a termenilor paradigmatic

apropiați (în vecinătate, la mare distanță) sau a celor care aparțin unor paradigme îndepărtate, deplasările topice, asocierile de cuvinte (șocante, firești etc.). Elucidarea în continuare a rolului topicii /a deplasărilor de orice natură, adică a neconcordanței dintre planul sintagmatic și cel paradigmatic, este o operație necesară și importantă. Tot în acest context elevii vor sesiza și o altă trăsătură a limbajului – faptul că el este alogic. Anume din această cauză, limbajul poetic permite cele mai neașteptate organizări sintagmatice, care nu pot fi trecute pur și simplu cu vederea în procesul interpretării limbajului unei poezii.

- Comunicarea poetică se deosebește de cea nepoetică și prin faptul că autorul, în creația sa, poate genera euri sau fragmente de eu. Prin urmare, profesorului îi revine sarcina de a-l ajuta pe elev să determine tipul de lirism (confesiv ori obiectiv), precum și ipostazele, înfățișările eului poetic, trăsăturile lui definitorii, relațiile care se stabilesc între el și lume. În orice domeniu, cercetarea are ca obiectiv cunoașterea și, pe această cale, explicarea. În sfera cercetării literare, cunoașterea înseamnă depășirea plăcerii empirice provocate de lectura operei și pătrunderea în straturile ei de profunzime, în vederea depistării sensurilor și a semnificațiilor „ascunse”.

- Rezultatele experimentului de formare au demonstrat că reușita unui demers implică inițierea elevilor în vasta, subtila și complexa structură a poeziei și totodată în alegerea de către profesor a unor metode, procedee de lucru în corespundere cu această structură și cu trăsăturile specifice genului și speciilor lirice. Metodele alese (*Brainstormingul cu mapa de imagini, Pictura verbală, Metoda PRES, Reprezentarea grafică, Jocul figurilor de stil, Textul calchiat, Problematizarea, Algoritmizarea, Exercițiul de reconstituire*) în baza unor principii definitorii oferă elevilor oportunitatea de a interpreta operele literare în conformitate cu legile artei. Răspunsurile, lucrările elevilor justifică faptul că activitățile cu caracter interactiv, creativ, de problemă, algoritmizate etc., le oferă posibilitatea de a se manifesta atât ca cititori, cât și în calitate de creatori de text, aceasta din urmă fiind o condiție esențială a receptării și, implicit, un indiciu /criteriu al educației literar-artistice.

Aceste metode contribuie, în același timp, la dezvoltarea spiritului critic, a aptitudinilor creative ale elevilor și nu în ultimul rând la formarea competențelor lor lectorale-literare.

3. METODOLOGIA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE A ELEVILOR ÎN PROCESUL RECEPTĂRII OPERELOR EPICE

3.1. Niveluri, dificultăți și deficiențe în predarea-receptarea operelor epice în perioada preexperimentală

Interpretarea unei opere epice la lecțiile de literatură presupune cunoașterea noilor interpretări ale criticii moderne (începând cu formalismul rus, continuând cu structuralismul, până la „noua critică franceză”), interesul comentatorului îndreptându-se spre analiza organizării interne a textului. Or, în practica școlară, comentarea unei opere literare epice cunoaște de asemenea o serie de neajunsuri. Interpretarea sociologică nepotrivită a textului literar, formularea ideilor principale, categorisirea personajelor în pozitive și negative, principale și secundare își mai fac prezența în comentariile elevilor, în lucrările lor de la examenele de capacitate și de bacalaureat.

Un alt neajuns al receptării operelor epice constă în faptul că atenția elevilor este orientată preponderent asupra fabulei. Ei sunt îndrumați să reproducă diegeza operei (Cine este personajul principal /secundar? Ce acțiuni săvârșește el? De ce personajul se comportă anume așa? Găsiți în operă /fragment argumente care demonstrează acest comportament etc.), să cerceteze acțiunea, urmărindu-i momentele principale (expozițiunea, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul), să caracterizeze personajele scoțând, de regulă, în evidență trăsăturile lor fizice ori de caracter. Aceste operații sunt necesare, dar insuficiente în procesul de descifrare a semnificațiilor unei opere epice.

Solicitați să formuleze 5 sarcini/întrebări (Anexa 6) pe care, eventual, le vor putea adresa elevilor în procesul de interpretare /descifrare a semnificațiilor schiței *D-l Goe* de I. L. Caragiale (clasa a VI-a),

63% din numărul total de profesori, exclusiv, au indicat sarcini referitoare la diegeza operei (*Unde merge d-l Goe cu mămițele? De ce doamnele au decis să-l ducă de 10 mai la București? Cum se comportă d-l Goe pe peron? Cum le-a numit el pe doamne? De ce d-l Goe nu are bilet de călătorie? De ce trenul a ajuns cu întârziere la București? Rezumați textul*),

15 % au formulat sarcini ce vizează diegeza și elementele acțiunii, ca element de structură al acesteia (*Creați, în baza textului, biografia dlui Goe; O întâmplare din desfășurarea acțiunii ar putea fi intitulată „Pierderea biletului”. Numiți-le pe celelalte printr-un titlu sugestiv; Care este punctul culminant al acțiunii? Comentați deznodământul schiței etc.*)

și doar 22% au propus și sarcini ce se referă la modul de prezentare a fabulei/diegezei: (*Determinați timpul și locul acțiunii; Determinați la ce persoană și cine relatează povestea;*

Cum este realizată ironia în următorul pasaj....; Identificați în schiță câteva contraste care declanșează situații comice; Ce rol joacă dialogul în opera respectivă? Ce procedee de caracterizare a personajului a utilizat autorul? Identificați pasajele cu descrieri de personaje etc.

Aceste subiecte au fost preluate de majoritatea profesorilor respectivi din manualul de limba și literatura română [53,108-113], pe care l-au avut în față conform condițiilor chestionării.

Analiza sarcinilor textuale propuse de profesori ne-a permis să afirmăm că ceea ce rămâne în afara interpretării școlare este tocmai modul de prezentare a istoriei (fabulei), adică totalitatea procedeele comunicării narative, care fac vizibilă prezența artistului (creatorului). Tzvetan Todorov [221], Jaap Lintvelt [123] împart procedeele discursului în trei grupe: timpul narațiunii, aspectele narațiunii, modalitățile narațiunii. Prin urmare, conform modelului structuralist, în procesul interpretării operei epice în școală, interesul comentatorului (al elevului) va fi orientat spre receptarea discursului epic, care nu poate neglija: a) relația „autor-narator-personaj”, aceasta presupunând determinarea viziunilor narațiunii, a punctelor de vedere din care poate fi spusă o poveste; b) timpul narațiunii - exprimă raportul dintre timpul real al povestirii și timpul artistic al narațiunii; c) modurile de expunere (narațiunea, descrierea, dialogul și monologul).

Pentru o nouă probare a afirmației de mai sus am propus elevilor mai multe fișe de lucru, acestea incluzând sarcini referitoare la viziunile narațiunii, la modurile de expunere și la timpul narațiunii (Anexa nr. 7, fișa nr.1).

Analiza răspunsurilor elevilor (clasa a XII-a):

Sarcina 1: „Determinați, în baza fragmentului, cine și la ce persoană relatează întâmplarea”

- 79% au relevat corect instanța narativă (naratorul se identifică cu personajul) și modul de relatare (persoana I);

- 21% n-au putut să numească naratorul, confundându-l cu autorul operei (figura 3.1)



Figura nr.3.1. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a determina instanța narativă

Sarcina a 2-a: „Determinați dacă personajul-narator: a) deține toate informațiile; b) este martor al acțiunii; c) îndeplinește funcția de autoprezentare; d) dirijează procesul enunțării sau

se creează iluzia de desfășurare autonomă a evenimentelor; e) urmărește comportamentul personajului, surprinzându-i reacțiile sufletești; f) este un narator creditabil sau necreditabil.

Din totalul de 78 de elevi: 21% au rezolvat corect itemii *a, b, c, e* ai sarcinii respective, 33% - itemii *a, b*, 46% nu au fost în stare să releve prioritățile relatării din perspectiva personajului-narator (figura nr.3.2):



Figura 3.2. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a determina prioritățile naratorului

Sarcina a 3-a: „Pronunțați-vă pe marginea dozei de subiectivitate/obiectivitate a celor relatate”:

- 67% din elevi au afirmat greșit că naratorul este obiectiv,
- 19% au susținut corect că doza de subiectivitate este mai mare, fără să indice motivul acesteia (relatarea din perspectiva unui actor/ personaj implică mai multă subiectivitate),
- 14% au afirmat că nu știu răspunsul (figura nr.3.3):

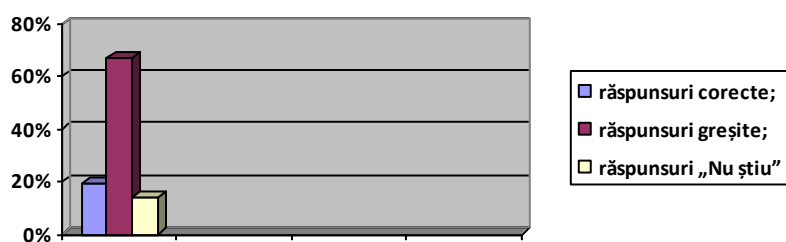


Figura 3.3. Răspunsurile elevilor privind doza de obiectivitate-subiectivitate a celor relatate de narator

Această stare de lucruri demonstrează că, în procesul interpretării operei literare, chiar dacă se insistă asupra instanțelor narrative (cine și la ce persoană relatează), nu sunt analizate tocmai caracteristicile acestor unghiuri /puncte de vedere. Or, punctul de vedere, „rezultatul unei alegeri personale, însă câtuși de puțin arbitrar” [103, 123], îi permite scriitorului să-și delimiteze mai bine opțiunile în raport cu acelea ale personajelor sale, și, în genere, să-și exploreze și să-și dezvolte subiectul, să-i transmită sensurile și, finalmente, să le evalueze. Întrucât percepția artistică a realității se poate face sub trei unghiuri de vedere diferite (perspectiva narativă a autorului, perspectiva narativă a unui actor, perspectiva narativă a unei camere de luat vederi), e

important ca, în procesul comentării unui text epic, să se determine relația ce se stabilește între autor și proiecția literară despre sine însuși. Căci „scriitorul nu scrie pentru a spune ceva, ci pentru a se spune. Dar nu te spui decât prin intermediul unei compoziții care este opera” [271, apud 103, 189]. Concentrarea atenției elevilor asupra perspectivei narative îi ajută să înțeleagă poziția celui care narază față de propriul discurs și față de evenimentele narate, iar în ultimă instanță tehnica narativă a scriitorului (lucru deosebit de important, întrucât el îl face pe elev să înțeleagă originalitatea artistică a operei.).

„În ce măsură elevii cunosc și pot releva tehnicile narative utilizate de scriitor în opera sa?”, „Care este impactul unei sau altei tehnici narative asupra originalității operei și a scriitorului?”.

Răspunsurile elevilor (clasele a X-a, a XI-a, a XII-a) la aceste două întrebări (Anexa 6, fișa 2) au confirmat încă o dată constatarea noastră că, în școală, opera literară epică se interpretează în proporții mari din perspectiva istoriei și, foarte puțin, din cea a discursului. Astfel, din numărul total de 140 de elevi (licee rurale, raionale și urbane):

- 17% au putut să numească două tehnici narative utilizate de Ion Creangă în „Amintiri din copilărie” (relatarea la persoana I și relatarea la persoana a III-a),
- 49% o singură tehnică narativă (relatarea la persoana I),
- 34% n-au numit niciuna (figura nr. 3.4)

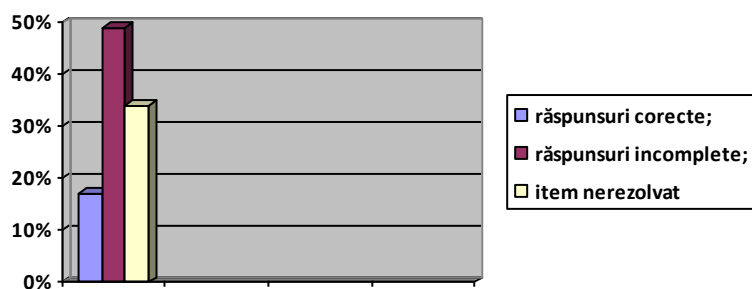


Figura nr.3.4. Rezultatele privind identificarea tehnicilor narative în „Amintiri din copilărie”

Niciun elev din cei implicați în experimentul de constatare n-a indicat astfel de tehnici narative utilizate preponderent de Ion Creangă în „Amintiri din copilărie” cum ar fi: retrospecția, digresiunea lirică, introducerea fragmentelor monologate în narațiunea tip descriere, rezumatul. Necunoașterea tehnicilor narative, ca elemente ale discursului, are un impact negativ asupra modului în care elevii înțeleg și apreciază originalitatea operei artistice. Or, întrebați în ce constă originalitatea „Amintirilor din copilărie” de Ion Creangă, elevii claselor de liceu au dat următoarele răspunsuri:

Grupul I (82%):

Fiindcă se relatează despre copilăria copilului universal (T.P.); Fiindcă m-a captivat” (A.C); Fiindcă Nică este un băiat pus pe șotii care îți amintesc de propria copilărie (V.G.); Fiindcă aflu foarte multe lucruri despre Ion Creangă când era copil (V.M).

Grupul al II-lea (13%):

Fiindcă are un stil aparte (S.J.); Fiindcă autorul știe cum să captiveze cititorul” (C.T.); Fiindcă folosește umorul (M.B.);Fiindcă folosește foarte multe expresii populare, proverbe, zicători (V.B.);

Grupul al III –lea (5%):

Nu știu (T.F.);Nu cred că-i o operă originală (D.R.); Fiindcă-i originală și nu se discută (M.C);Pentru că așa afirmă criticii literari (C.M.)

După cum se vede din răspunsuri, elevii, puși în situația de a vorbi despre originalitatea unei opere literare, insistă asupra evenimentului /întâmplărilor (grupul I). Răspunsurile celor din grupul al II-lea, chiar dacă vizează discursul operei literare, în bună parte, au un caracter general („Are un stil aparte”, „...știe cum să captiveze cititorul”). Doar răspunsurile de tipul „Întâmplările sunt relatate atât de copil, cât și de narator” vizează direct originalitatea operei (figura nr. 3.5):



Figura nr. 3.5. Răspunsurile elevilor privind originalitatea operei în raport cu tehnicile narative

O atare stare de lucruri este determinată și de faptul că chiar manualele de Limba și literatura română analizate [48; 49; 50], neglijează acest aspect, deși *Curriculumul de LLR* impune studierea discursului operei literare mai ales începând din clasa a X-a (unele noțiuni ce vizează modul de prezentare a istoriei se studiază începând chiar cu clasa a V-a).

Astfel, în cadrul capitolului *Genul epic – o comunicare narativ-evocatoare* din manualul pentru clasa a X-a elevii studiază câteva specii literare epice: basmul popular („Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte”) și cult („Povestea lui Harap Alb” de Ion Creangă), nuvela („Subiect de nuvelă” de M. Sadoveanu și „Sărmanul Dionis” de M. Eminescu), romanul social („Mara”), psihologic („Pădurea spânzuraților”), obiectiv (Enigma Otiliei”).

Nicio sarcină din cele propuse de autorii manualului pentru interpretarea basmelor și nuvelor menționate nu solicită relevarea tehnicilor narative, elevii fiind îndrumați „să alcătuiască o listă de povești...”, „să actualizeze conținutul...”, „să efectueze o lectură...”, „să observe ce informație conțin titlurile”, „să caracterizeze familiile”, „să stabilească comportamentul...”, „să enumere obstacolele...”, „să urmărească evoluția personajului....”, „să încadreze într-un tabel particularitățile basmului...”, „să schițeze un portret...” [48, 163 -185]. Mai mult decât atât. Rubricile de pe marginea foilor (Nota bene!, Logos, etc.) nu oferă nicio informație cu privire la tehnicile narative în genere sau la cele atestate în operele respective. Sarcinile ce însoțesc fragmentele extrase din romanele propuse pentru studiere /interpretare, de asemenea, vizează diegeza operei sau descifrarea mesajului acesteia („Identifică și reține elementele...”, „Explică drama....”, „Întocmește o listă de valori...”, „Formulează tema”, „Scrie o scurtă biografie a Marei”, „Selectează detalii care ilustrează cele două ipostaze ale personajului...”, „Definește ce tip de caracter....” etc.). Din cele 145 de sarcini propuse pentru studierea /interpretarea romanelor „Mara”, „Pădurea spânzuraților”, „Enigma Otiliei”, doar una („Găsește în text secvențele de retrospecție /evocarea evenimentelor din trecut și motivează: a) necesitatea lor în realizarea coerenței trăirilor personajului; b) realizarea crizei de conștiință).

Cu toate acestea autorii, așa cum reiese și din conținutul sarcinii, nu insistă defel pe retrospecție ca tehnică narativă, ci ca procedeu de sondare a stărilor sufletești ale personajului. Rubrica „Nota bene” de pe pagina respectivă, în această ordine de idei, le oferă următoarea informație: „Retrospecție – faptul de a privi în trecut, în urmă. Sinonim cu analepsa”. Deși curriculumul la disciplina Limba și literatura română pentru clasa a XII-a recomandă studiul monografic al creației câtorva scriitori, acest fapt presupunând neapărat descifrarea modului de organizare internă a operei literare, sarcinile propuse pentru interpretarea povestirii „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă nu satisfac această cerință. Astfel, din cele 43 de sarcini textuale („Citește informația din motto...”, „Confesează despre...”, „Structurează informația...”, „Observă cum începe discursul....”, „” Interpretează modul de viață al....”, „Comentează evocarea sentimentală a unor tablouri din viața satului”, „...este plauzibil ca un tânăr de 18 ani să plângă în legătură cu....”, „Interpretează semnificația finalului” etc.) doar două („Precizează cine este naratorul evenimentelor relatate în fragment și dacă el le cunoaște deja, le va cunoaște în momentul relatării sau post-factum. Determinați acest tip de narator și constatați cum influențează el asupra celor povestite, și asupra cititorului”; „Explică efectul lărgirii viziunii narative auctricești, în raport cu procesul devenirii tânărului protagonist care avea 18 ani”) se referă la viziunile narațiunii ca element al discursului. Romanul „Frații Jderi” de Mihail Sadoveanu, conform sarcinilor incluse în manualul respectiv [50, 184-185, 188-189], urmează să

fie studiat din următoarele perspective: „Ce informație îți sugerează ideea că...”, „Care este semnificația tabloului...”, „Care dintre personaje sunt istorice...”, „Explică semnificația relației dintre personaje”, „... aranjează informația...”, „Rezumă primul volum al romanului”, „Urmărește atent comportamentul...”, „Interpretează semnificația cărții domnești”, „Rezumați mesajul primului volum al romanului” etc. Prezența exclusivă a sarcinilor care vizează fabula și mesajul romanului, lipsa acelor care le-ar oferi elevilor oportunitatea de a pătrunde în structurile interne ale operei date și, implicit, în măiestria scriitorului de a crea această capodoperă sunt nu numai niște lacune ale acestui instrument didactic, dar au și un impact negativ asupra educației literar-artistice a celor instruiți. Această tendință a autorilor manualelor citate, de a neglija, prin sarcinile formulate, dar și prin reperele teoretice de pe marginile paginilor, tehnicile narative se remarcă și în cazul interpretării romanului „Povara bunătații noastre” de Ion Druță. Cele 27 de sarcini /exerciții ce însoțesc fragmentele din romanul druțian implică elevii în activitatea de actualizare a informației cu privire la biografia autorului, de precizare a locului și timpului desfășurării acțiunii, de citire selectivă, de comentare a veridicității detaliilor, de interpretare a diverselor relații dintre personaje, de caracterizare a personajelor, de cercetare a unor cazuri /situații atestate în roman. Nicio sarcină nu vizează discursul operei druțiene, care se impune printr-o serie de tehnici narative cum ar fi: fluxul memoriei, retrospecția, digresiunile lirice și /sau filozofice, repetiția-laitmotiv. Odată neglijate de autorii manualelor respective, aceste elemente ale discursului operei literare rămân în afara oricăror interpretări școlare.

Descifrarea organizării interne a textului literar epic presupune și examinarea manierei în care scriitorul ne prezintă realitatea (a modurilor de expunere).

Răspunsurile elevilor din clasa a VI-a cu privire la funcțiile dialogului în narațiune au fost următoarele:

- 87% au menționat că dialogul contribuie la caracterizarea personajelor,
- 13% n-au putut să numească nicio funcție a acestui mod de expunere, dintre aceștia o parte definind doar dialogul („Dialogul constă în convorbirea dintre două sau mai multe persoane”).

Celelalte două funcții ale dialogului n-au fost remarcate de niciun elev, fapt care demonstrează că acest aspect al discursului de asemenea este neglijat în procesul interpretării operei literare.

Soluțiile elevilor referitoare la funcțiile descrierilor într-o narațiune ne-au permis să constatăm că:

- 78% din elevi s-au referit la funcția expresivă și la cele de creare a cadrului și a portretului personajului,

- 17 % au indicat doar funcția de creare a cadrului desfășurării acțiunii,

- 5% n-au menționat nicio funcție.

Niciun elev nu a remarcat funcțiile de bază ale descrierii - cea reprezentativă, narativă sau cele auxiliare - de creare a impresiei de verosimilitate a lumii plăsmuite și de includere a unor elemente cu valoare simbolică.

Analiza răspunsurilor elevilor din clasa a XII-a la întrebarea cu privire la relația celor două moduri de expunere - narațiunea și descrierea, a arătat că:

- 85% din acestea, total greșite, denotă lipsa unor competențe de interpretare a operelor literare din perspectiva relației „viziuni ale narațiunii –moduri de expunere”

- 15%, parțial corecte, au fost incomplete:

a) „Autorul recurge la rezumat, deoarece utilizează preponderent narațiunea ca mod de expunere”;

b) „Narațiunea ca mod de expunere i-a permis autorului-narator să relateze doar unele momente din viața ciobanului”, „Relatând la persoana a III-a, naratorul descrie ciobanul așa cum dorește el”, „Tehnica narativă atestată în nuvelă este rezumatul, determinată de faptul că naratorul relatează la persoana a III-a” etc.

Un alt spectru de probleme identificate în procesul studierii textului literar epic ține de timpul narațiunii, definit de Jaap Lintfelt ca „un raport între timpul real al povestirii și timpul artistic al narațiunii” [123, 134].

Ce importanță dobândește extensiunea timpului într-o operă literară? De ce timpul artistic poate depăși ca durată manifestarea reală a stărilor psihice, morale sau de conștiință prezentate de scriitor? Care-i rolul ritmului (al raportului între timpul artistic și cel al receptării) în dilatarea sau în comprimarea timpului? Rezolvarea acestor întrebări este posibilă dacă vor fi examinate procedeele principale de extensiune (suspansul, laitmotivul, pasajele meditative, descriptive etc.) sau de comprimare a timpului (elipsa, sincopa, tehnica racursului etc.).

Așadar, vrând să determinăm în ce măsură elevii din clasa a XII-a cunosc aceste procedee, pot să le identifice într-o creație artistică și, implicit, grație acestora, să releve viziunea scriitorului asupra problemei și individualitatea lui creatoare, le-am propus:

a) să determine în fragmentul din „Povara bunătații noastre” de Ion Druță felul cum se succed evenimentele, ritmul cu care se narează, distanța dintre faptele petrecute și momentul relatării;

b) să identifice procedeele de extensiune ori de comprimare a timpului utilizate de scriitor;

c) să explice rolul pe care îl joacă tipurile de relații temporale în transmiterea mesajului și în exprimarea viziunii autorului asupra problemei abordate. (Anexa 7, fișa nr.3).

Prima sarcină a fost rezolvată în felul următor: 47% din elevi au considerat greșit că evenimentele se desfășoară în ordine cronologică, 44% au răspuns corect (ex.: nu este respectată ordinea cronologică), fără însă a putea argumenta, 9% n-au putut răspunde la întrebare (fig. nr. 3.6)

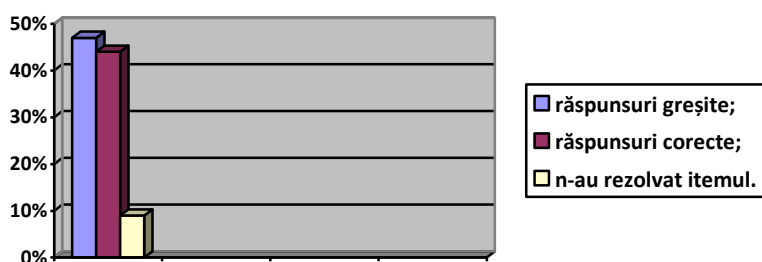


Figura nr. 3.6. Răspunsurile elevilor privind felul cum se succed evenimentele într-o operă literară

Referindu-se la „viteza”, ritmul cu care se narează, 59% au menționat că ritmul este „obișnuit”, 36% că este un ritm accelerat, 5% n-au dat niciun răspuns (figura nr. 3.7)

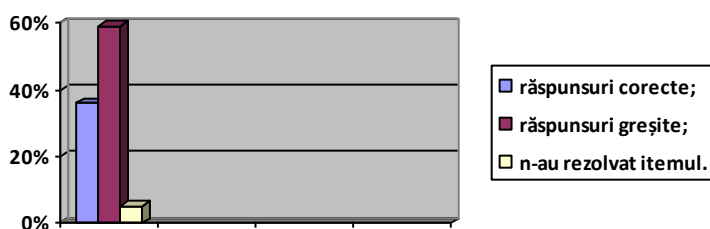


Figura nr.3.7. Răspunsurile elevilor privind ritmul narării în opera literară

Niciunul dintre acești elevi n-a putut să identifice ritmul alert /încetinit al narațiunii, marcat de digresiunea lirică (alineatele 5, 6), precum și de retrospecția autorului-narator (alineatele 1, 2).

Ca urmare a acestui fapt, 63 % dintre elevi au considerat greșit că „acțiunea se desfășoară în prezentul personajului”, 26% au surprins corect că „acțiunea se desfășoară în prezent, dar se relatează și întâmplări care au avut loc 4 ani în urmă”, 6% - că „acțiunea s-a desfășurat în trecut”, 5% n-au putut să răspundă.

Solicitați să identifice procedeele de extensiune sau de comprimare a timpului, 62% din elevi au remarcat doar digresiunea lirică, fără să menționeze însă că acest procedeu contribuie la dilatarea timpului (timpul fizic nu coincide cu cel artistic), 25% au considerat că autorul a folosit rezumatul, 13% n-au putut identifica vreun procedeu.

O parte considerabilă din elevi nu a făcut față celor două cerințe. Toți s-au referit doar la un singur procedeu. Or, în fragmentul respectiv, în alineatele 1 și 2 este utilizat rezumatul/eliminarea elementelor neesențiale (întâmplările petrecute pe parcursul a 4 ani sunt relatate în câteva rânduri), acest procedeu determinând și ritmul grăbit al relatării (aici se produce o comprimare a timpului real), iar în alineatele 5 și 6 - suspansul (naratorul își lasă cititorul în așteptare, întrerupând relatarea despre personajul care „a rătăcit multă vreme pe ulițele...”, „s-a oprit, și-a scuipat mucusul de țigară...”) și digresiunea lirică (aceasta încetinește ritmul relatării despre personaj, care, în final „intra în Ciutura odată cu zorii”). Trebuie de subliniat de asemenea că elevii, practic, n-au putut să explice rolul tipurilor de relații temporale în transmiterea viziunii autorului față de problema abordată /personaj , o afirmație viabilă în această ordine de idei fiind aceea că tipurile de relații temporale scot în evidență atitudinea autorului-narator față de personajul-protagonist în ipostaza lui de „atunci” („ În cei patru ani de înstrăinare s-a obișnuit a glumi de unul singur”, „...se tot întreba: scapă ori nu scapă?” etc.) și în cea de „acum” („Acum s-a hotărât. Scăpase...Pășea peste brazde...”) (figura nr. 3.8):

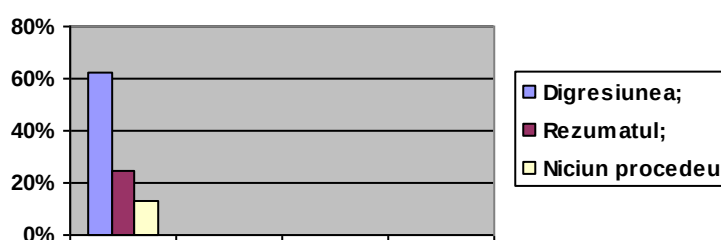


Figura nr. 3.8. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a releva procedeele de dilatare /comprimare a timpului din opera literară

În articolul „Câteva cuvinte despre roman”, G. Călinescu sublinia că există foarte puține subiecte de roman. De aceea rostul scriitorului este de a se „documenta cu materia observațiunii lui, de a le da (subiectelor – *n.n.*) corp” [34, 174]. Din spusele criticului literar rezultă că opera viabilă nu se poate înfăptui fără talent. Rezolvarea, în procesul studierii/receptării operelor epice, a sarcinilor ce țin nemijlocit de cercetarea organizării interne a textului tocmai îi aduce pe elevi față în față cu talentul scriitorului. Rolul profesorului e să formuleze judicios problemele, să îndrumeze elevii în activitatea lor de descoperire a valențelor artistice ale operelor literare.

Așadar, cum sunt îndrumați elevii în activitatea lor de decodificare a semnificațiilor operelor artistice? Ce principii stau la baza demersurilor interpretative inițiate de profesorii școlari? Ce metode și procedee folosesc ei în procesul studierii operei epice? Aceste întrebări pe care le-am adresat mai multor cadre didactice, analiza răspunsurilor la ele ne-au permis să

determinăm motivele ce provoacă lacunele /neajunsurile (la care ne-am referit mai sus) în receptarea textului literar, în special, epic, dar și liric.

Solicitați să numească 4 principii de care se conduc ei în procesul de formulare a sarcinilor și, implicit, în cel de interpretare a operei literare,

- 69% din cei intervievați au numit exclusiv principii didactice (accesibilității, sistematizării, învățării conștiente, participării active, interdependenței/ interacțiunii etc.),

- 22% - principii didactice și ale creativității (accesibilității, sistematizării, al legăturii cu actualitatea, operaționalizării, al stimulării gândirii și imaginației),

- 9 % s-au referit la metode și procedee (comunicare în plen, jocul didactic, conversația, problematizarea, algoritmizarea etc.). Niciun profesor n-a făcut vreo referință la principiile artei în genere și ale literaturii ca ramură a acesteia (principiile artistic-estetice) și/ sau la cele ale receptării artei și ale subiectului receptor. Evident că această stare de lucruri nu poate să nu se răsfrângă asupra modului de interpretare a textului artistic și, implicit, asupra formării elevului cititor. Neglijându-se principiile artei /artistic-estetice, se recurge la interpretări tematice, sociologice, univoce, superficiale etc. (figura nr. 3.9):

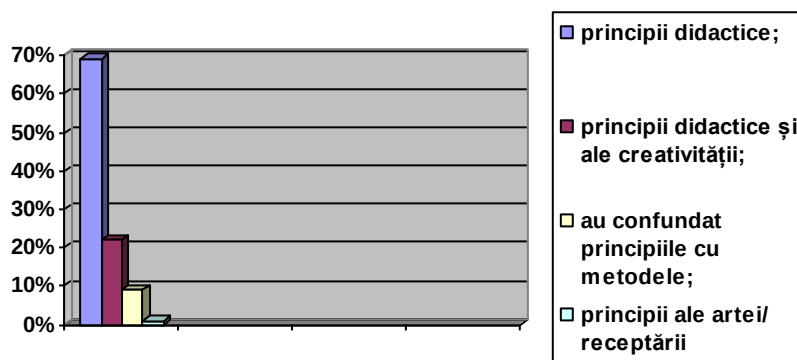


Figura nr. 3.9. Răspunsurile profesorilor privind principiile de formulare a sarcinilor în vederea interpretării operei

Un aspect important al predării textului artistic, așa cum menționam mai sus, vizează metodele, procedeele de lucru utilizate de profesori. Analizând răspunsurile lor în ceea ce privește tehnicile de lucru utilizate cel mai frecvent („Numiți 10 metode/ procedee pe care le folosiți în cadrul lecțiilor de literatură”– Anexa 8), am constatat că profesorii sunt la curent și utilizează diverse metode și procedee de lucru *tradiționale* (conversația, problematizarea, expunerea, exercițiul, algoritmizarea, lucrul cu cartea, observația directă, dezbateră, studiul de caz etc.) și *moderne* (brainstormingul, diagrama Venn, jocul pe roluri, simularea, jocul didactic, experimentul de gândire, discuția în contradictoriu, licitația de idei, pălăriile gânditoare, piramida, mozaic-ul, presupunerea prin termeni, lectura ghidată, instruirea asistată pe calculator etc.).

Dincolo de această constatare, o tendință pe care am înregistrat-o în procesul de asistări la lecțiile de literatură ține de utilizarea excesivă a metodelor și procedeele „la modă” în detrimentul analizelor propriu-zise ale textelor literare. În cadrul mai multor lecții am remarcat că metodele și procedeele sunt folosite ca decor, ca ornament sau, în cel mai bun caz, ca punct de plecare al interpretării operei artistice. O serie de profesori (53%) au remarcat un șir de metode științifice, iar ală parte (47%) aplică metode interactive, jocul didactic propriu-zis, jocul pe roluri fiind printre cele mai solicitate. Analiza, din diverse perspective, a unor pasaje semnificative ale operei, în acest context al desfășurării jocului didactic, dezbaterii, studiului de caz etc., lasă mult de dorit, aceasta fiind o cauză a lacunelor atestate în procesul receptării textului artistic (figura 3.10):

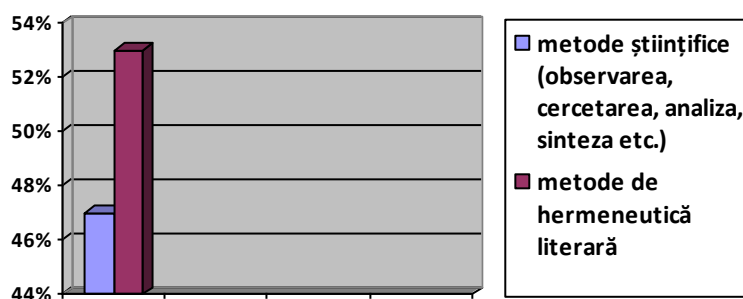


Figura nr.3.10. Rezultatele privind metodele utilizate de profesori în procesul predării operelor epice

În concluzie. Rezultatele experimentului de constatare privind receptarea operelor epice au scos în evidență faptul că sistemul de sarcini formulate de către profesori și de către autorii de manuale, metodele utilizate orientează elevii mai mult spre diegeză și aproape defel spre discurs, element de structură definitoriu al epicului în ceea ce privește formarea-dezvoltarea de competențe, trăsături, comportamente, viziuni, aptitudini și talente literare/lectorale, care, la rândul lor, sunt componente de bază ale personalității cititorului.

3.2. Dimensiuni metodologice caracteristice receptării operelor epice

3.2.1. Metodologia predării-receptării conceptelor de acțiune, personaj și moduri de expunere

Definit drept „text monologic cu funcție referențială, cu o mică accentuare, în general, a funcției emotive (expresive)” [128, 165] sau ca „o acțiune totală ca și toate caracterele din care decurge, fie în gravitatea ei substanțială, fie prin întâlnirile aventuroase cu accidente și hazarduri exterioare, de unde rezultă un tablou al obiectivului în însăși obiectivitatea sa” [86, apud 100, 124], epicul rămâne a fi genul ale cărui trăsături și specii sunt studiate plenar în școală.

Definind competența literară, Paul Cornea afirmă că aceasta „presupune cunoașterea de coduri și experiența transtextualității”, că trăsătura ei definitorie o constituie creativitatea, deoarece în orice lectură literară nu e vorba doar de utilizarea (adecvată „situației”) a diverselor convenții, care informează genul, stilul, gruparea, autorul, ci și capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături și a produce interferențe. Căci orice obiect se înscrie într-o zonă a posibilului literar, pe care n-o epuizează, practic, niciun sistem de convenții” [43, 98 - 99]. Sinteză a competențelor comunicativă, literară, culturală, competența lectorală, conform aceluiași autor, reprezintă „totalitatea cunoștințelor necesare citirii și înțelegerii textelor” [ibid., 96]. Pornind de la definițiile în cauză, de la conținuturile educaționale, de la caracteristicile epicului, în procesul experimentului de formare am urmărit achiziționarea de către elevi a următoarelor competențe:

- lectura și comentarea unor opere de referință ce aparțin genului epic, diverse ca specie literară;
- comentarea unor opere epice din perspectiva elementelor de structură: diegeză (acțiune, personaje) și discurs (viziuni ale narațiunii, moduri de expunere, cronotop, tehnici narative);
- argumentarea tipologiei etice și estetice a personajelor literare, a procedeelelor de caracterizare a lor.

Alături de conceptele diegeză, perspectivă narativă /punct de vedere, timp/spațiu al narațiunii, în cadrul orelor de literatură, modurile de expunere formează obiectul unor lecții aparte (în clasele de liceu) ori se constituie ca parte componentă a unor interpretări ale textelor artistice (în clasele de gimnaziu).

Înțelegerea corectă a statutului fiecărui mod de expunere (descrierea, narațiunea, dialogul, monologul) este de o mare importanță nu numai pentru realizarea analizelor și comentariilor cerute de curriculumul școlar, ci chiar pentru procesul lecturii în ansamblul său. Or, deseori, cititorul, pronunțându-se pe marginea cărții citite, afirmă că sunt prea multe descrieri, care îl supără ori îl plictisesc (în rezultat acestea fiind omise în timpul lecturii), că nu-i plac operele în care predomină dialogul ca mod de expunere etc.

Având în vedere că narațiunea, descrierea, dialogul, monologul sunt procedeele fundamentale prin care scriitorul comunică un mesaj către cititor, profesorul va stăruie cu elevii asupra mai multor aspecte ce vizează natura, tipologia, funcțiile fiecărui mod de expunere. Prima sarcină care urmează a fi soluționată în această ordine de idei ține de distincția ce trebuie făcută între narațiune și descriere, pe de o parte, și dialog, monolog, pe de altă parte. Primele două aparțin vocii naratorului, în timp ce al treilea și al patrulea moduri reprezintă vocile personajelor, care sunt puse să se exprime direct. Distincția se cere făcută chiar și între descriere

și narațiune, deși ambele pornesc de la un punct comun: și una și alta aparțin aceleiași voci, a naratorului.

Sinonimă cu termenul povestire, narațiunea este un mod de expunere constând în povestirea faptelor, a întâmplărilor într-o succesiune de evenimente. Descrierea se definește foarte simplu și foarte eficient prin raportare la narațiune: fără a conține în mod necesar o acțiune, în care sunt implicate personaje, descrierea este un procedeu literar prin care se reprezintă plastic și sugestiv particularitățile esențiale, aparținând obiectelor, personajelor, fenomenelor etc.

Dacă acceptăm ideea că orice operă în proză reprezintă o lume (sau un fragment semnificativ al acesteia), observăm că un scriitor urmează prin vocea naratorului său (care uneori se suprapune cu unul din personaje, alteori este obiectiv și impersonal, iar în proza modernă sunt cazuri când există mai mulți naratori) două direcții fundamentale prin care îi transmite cititorului un mesaj în legătură cu lumea pe care o imaginează: el relatează ce se întâmplă în interiorul acestei lumi sau prezintă diversele sale aspecte (personaje, spații, peisaje etc.). Funcționarea narațiunii și a descrierii poate fi deci concentrată în sensul acestor două verbe: *a relata* și *a prezenta*. „Există două ordini de fapte, unele permanente și simultane, altele pasagere și succesive. Primele furnizează elementele descrierii, celelalte – pe acelea ale narațiunii”, sublinia A. Egli [69, apud: 2, 38]. De aici rezultă o distincție de principiu între narativ și descriptiv, pe care trebuie s-o sesizeze elevii într-un demers analitic, distincție ce se poate exprima prin opoziția dinamic-static. Astfel, în analizele ce urmează a fi efectuate, elevii vor remarca faptul că narațiunea înregistrează transformări, schimbări permanente, urmând și o anumită evoluție a faptelor, în timp ce descrierea consemnează stări, deci marchează sincope în acțiune, necesare ca lumea să prindă contur.

Cercetarea operei literare din perspectiva narațiunii ca mod de expunere va implica în mod obligatoriu analiza acțiunii. Or, după Constantin Parfene [149, 356-357], analiza acțiunii, ca element al construcției narative și dramatice, urmărește:

1. *Faptele și coordonatele lor spațio-temporale*, acestea implicând:

a) *evenimentele* (Sunt inventate ori povestite de alții autorului? Sunt reale, deformate, retrospective? Din ce arie sunt ele: istorie, familie, știință etc.?);

b) *ordinea faptelor* (mobilul intrigii: ciocnirea a două destine, caractere etc; incidentele care încetinesc sau accelerează acțiunea; modul de desfășurare a acțiunii sub aspect calitativ: rapidă, lentă, așteptată, neașteptată suspans etc.); *unitățile de acțiune, loc, timp* (una sau mai multe acțiuni paralele sau intercalate; unghiul de percepție al autorului: de aproape, de departe, de sus, de jos etc.; ordine cronologică ori acronie);

2. *Personajele*: a) *substanța umană*; b) *mijloacele de exprimare a substanței umane*; c) *perspectiva estetică din care e construit personajul* (romantic, realist, clasicist etc.); d) *semnificațiile general-umane*.

Revenind la analiza acțiunii, menționăm că aceasta impune, mai ales în clasele de gimnaziu, relevarea etapelor ei. În cadrul experimentului de formare au fost aplicate în acest scop diverse tehnici de lucru și forme de organizare a activității elevilor. Astfel, în procesul studierii nuvelei „Alexandru Lăpușneanul” de C. Negruzzi (clasa a XI-a), optând pentru activitatea în grupuri, am propus elevilor următoarea sarcină:

1. Nuvela are o structură echilibrată, neașteptat de riguros pusă în aplicare. Împărțiți-vă în câteva grupuri și:

a) Urmăriți expozițiunea operei, stabiliți caracteristicile ei (grupul I);

b) Motivați că întâlnirea lui Lăpușneanul cu boierii la graniță constituie intriga nuvelei (grupul al II-lea);

c) Arătați în ce constă conflictul, selectați pasajul semnificativ. Determinați tipul de conflict (grupul al III-lea);

d) Determinați punctul culminant al acțiunii. Extrageți pasajul respectiv și motivați-vă opțiunea (grupul al IV-lea);

e) Stabiliți în ce constă deznodământul (grupul al V-lea)

În alte cazuri, când elevii de-abia urmau să facă cunoștință cu tema dată, am recurs la varia sarcini, care i-au ajutat să surprindă caracteristicile fiecărui element al acțiunii (Anexa 9, fișa 1). Elevii, inițial, au fost solicitați să rezolve sarcinile din partea dreaptă a schemei prin identificarea în opera literară respectivă a informației necesare (informația din partea stângă a fost acoperită). Ulterior, au fost trase concluziile de rigoare vizavi de caracteristicile de bază ale fiecărui element al acțiunii.

În urma rezolvării acestei sarcini elevii au completat spațiile libere în felul următor (Anexa 9, fișa 2).

Definirea, în continuare, de către elevi a elementelor acțiunii a fost destul de accesibilă, dat fiind faptul că lor li s-a oferit posibilitatea de a citi în colana din stânga schemei cum se numește elementul acțiunii, ale cărui caracteristici au fost identificate de ei în opera literară respectivă.

Mâna oarbă este o tehnică accesibilă și atractivă, în același timp pentru elevi, pe care am utilizat-o eficient la tema respectivă. Ca obiectiv principal am urmărit formarea capacității elevilor de a:

- reface textul, de a stabili ordinea desfășurării întâmplărilor;
- reproduce fragmentul, de a formula ideea desprinsă din fragment;

- releva elementele acțiunii și de a motiva rolului acestora în constituirea istoriei;
- argumenta legătura cauzală dintre episoade, întâmplări, organizate după principiul consecutivității în timp;
- transforma dialogul în stil indirect liber;
- identifica indicii (adverbe, construcții incidente, formule, expresii, forma verbelor etc.) care contribuie la legătura fragmentelor într-un tot unitar.

Conform procedurii de aplicare, textul, necunoscut elevilor și, ca volum, nu mai mare de 1-1,5 pagini (în experimentul de formare am recurs la „Căprioara” de E. Gârleanu”, „Vizită” de I. L. Caragiale, „A fost odată un cireș” de Octavian Pancu, povestea populară „Cel mai puternic de pe pământ”), a fost împărțit în mai multe secvențe, astfel fiecare bucată reprezentând un element al acțiunii (Anexa 10). Elevii au fost organizați în grupuri, fiecare grup fiind alcătuit dintr-un număr de membri egal cu numărul de secvențe ale textului. Fiecare elev din grup a primit câte un fragment. După lectura individuală a fragmentelor, grupurile au încercat să restabilească textul respectând câteva condiții de bază: nimeni nu a avut dreptul să se uite în fișa colegului său; textul urma să fie refăcut doar pe baza reproducerii orale.

În procesul de restabilire a textului elevii s-au condus de următoarele repere, propuse de profesor:

- a) secvența I reprezintă situația inițială, indicând timpul, locul și participanții acțiunii;
- b) secvența a II-a conține o întâmplare, ce modifică starea de echilibru din situația inițială;
- c) în secvența a III-a sunt /este relatate(e) întâmplări într-o ordine anumită;
- d) în secvența a IV-a este relatat cel mai încordat moment al acțiunii;
- e) secvența a V-a reprezintă situația finală și include întâmplarea care încheie povestirea.

În procesul activității în grupuri a fost precizată ordinea secvențelor, după care elevii au „lipit” fișele și au citit textul obținut. Lectura a fost realizată în unele cazuri de un reprezentant al grupului, în alte cazuri, s-a recurs la lectura în lanț (fiecare membru al grupului și-a citit bucata sa). Ulterior, s-a trecut la etapa de definire a elementelor acțiunii. În final, fiecare elev a argumentat de ce fragmentul lui reprezintă un anumit element al acțiunii operei.

Exercițiile cu caracter creativ de asemenea au fost utilizate în procesul studierii elementelor acțiunii. Remarcăm doar câteva dintre ele:

1. Imaginați-vă că a doua etapă a acțiunii (cauza care modifică situația inițială) nuvelei „Alexandru Lăpușneanul” dispare. Povestiți cum s-ar derula acțiunea în acest caz;
2. Schițați o bandă desenată în care să surprindeți cele mai importante momente ale acțiunii operei;

3. Rescrieți nuvela „Alexandru Lăpușneanul” în așa mod încât să se înceapă cu deznodământul (ori cu punctul culminant);

4. Realizați o scurtă compunere, în care să vă imaginați ce s-a întâmplat cu personajele Veveriță, Spancioc și Stroici după ce au fugit din țară o dată cu venirea la putere a lui Lăpușneanul. În ce element al acțiunii nuvelei veți include textul creat de voi?

De subliniat că aceste exerciții-sarcini cu caracter creativ nu numai că au contribuit la însușirea elementelor acțiunii (de fapt, acesta a și fost obiectivul urmărit), dar și au declanșat imaginația elevilor, i-au determinat să justifice importanța unui sau altui element. Astfel, imaginându-și că din acțiunea nuvelei ar fi lipsit intriga, elevii au afirmat următoarele: „Posibil, ar fi decurs alte întâmplări și nu acelea declanșate de intrigă” (M.V.); „N-am fi înțeles toate acțiunile lui Lăpușneanul” (M.T); „N-am fi înțeles de ce Moțoc a fost aruncat mulțimii” (H.V.); „Revenirea lui Spancioc și Stroici în finalul nuvelei ar fi fost parcă nemotivată” (E.C.); „Lipsa intrigii ar fi privat opera de cele câteva replici memorabile rostite de Lăpușneanul în timpul întâlnirii cu boierii” (D.R.); „Tomșa n-ar fi fugit fără împotrivire” (A.B.)

Încercarea elevilor de a schimba ordinea episoadelor a fost una mai mult decât incitantă. Încluși în această activitate, ei au propus mai multe scheme:

Schema I: Punctul culminant (uciderea celor 47 de boieri și așezarea capetelor în formă de piramidă); Desfășurarea acțiunii (discursul din biserică, arderea cetăților, uciderea zilnica a boierilor, rugămintea Ruxandei de a nu mai vărsa sânge); Deznodământul (boala domnitorului, otrăvirea lui);

Schema a II-a: Deznodământul (moartea lui Lăpușneanul), Expozițiunea, Intriga (prin retrospecție), Desfășurarea acțiunii, Punctul culminant.

Desigur, variantele elevilor, dar și cea a scriitorului au fost discutate din perspectiva câtorva întrebări: „Cum e mai bine și de ce?”, „Ce efecte se obțin prin aranjarea respectivă a episoadelor?”, „Ce idei vrem să promovăm aranjând elementele acțiunii în ordinea respectivă?”.

Cât privește cel de-al doilea mod de expunere, descrierea, menționăm că aceasta, conform unei clasificări realizate de Jean-Michel Adam și Francoise Revaz [2, 35], poate fi de mai multe feluri: a) descrierea persoanelor (portret moral, portret fizic, portret al unui tip sau Caracter, portret dublu sau Paralelă); b) descrierea lucrurilor; c) descrierea locurilor – Topografie; d) descrierea timpului – Cronografie; e) descrierea animalelor; f) descrierea plantelor. Conform cercetătorilor vizați, scriitorul se poate opri la următoarele operațiuni descriptive de bază: 1. Denumirea obiectului descrierii (întregul); 2. Fragmentarea întregului (a) în părți (b); 3. Evidențierea proprietăților sau calităților întregului (a) ori a părților componente (b); 4. Situarea

spațială (relații de contiguitate, comune între (a) și alți indivizi, capabili de a deveni la rândul lor obiectul unei proceduri descriptive; 5. Situaarea temporală a lui (a) într-un timp istoric ori individual; 6. Asimilarea comparativă sau metaforică ce permite descrierea întregului (a) și a părților sale (b), punându-le în relație analogică cu alte obiecte; 7. Întregul (a) și părțile sale pot fi re-numite de-a lungul sau la sfârșitul descrierii [ibid., 35 - 36]

Ținând cont de aceste repere teoretico-literare, elevii au fost solicitați nu numai să identifice în operă descrierile și să determine tipul lor (operație, de altfel, frecvent prezentă în activitatea școlară de cercetare a operei), dar și funcțiile semantice ale acestui mod de expunere. Or, examinând descrierile din punct de vedere al funcțiilor lor semantice, elevii au putut găsi răspuns la următoarele întrebări: „De ce anume în acest moment al acțiunii autorul recurge la descriere?”, „Ce relații se constituie între descriere și narațiune?”, „Ce rol joacă descrierea respectivă în transmiterea mesajului?”, „Ce punct de vedere exprimă naratorul /personajul față de cele descrise și în ce măsură descrierea respectivă precizează anumite lucruri?”.

Cât privește funcțiile pe care le îndeplinesc într-o narațiune descrierile, aceiași cercetători, Jean-Michel Adam, Francoise Revaz scot în evidență următoarele: funcția reprezentativă sau diegetică (de a construi lumea), funcția expresivă (semnalarea unui punct de vedere al naratorului sau al personajului-descriptor), funcția narativă (anunțarea evoluțiilor viitoare, sublinierea progresiei unei intrigi) [2, 37 - 38].

Analizând, de exemplu, peisajul romantic nocturn, ca secvență descriptivă cu funcție narativă, din „Scrisoarea III” de Mihai Eminescu, elevii au remarcat că ea (secvența) scoate în evidență visul sultanului. Descrierea copacului a cărui „umbră uriașă orizontul îl cuprinde” reprezintă un preludiv pentru ceea ce urmează: împărăția sultanului „an cu an tot mai largă se sporește”, el reușind să ajungă „până-n Dunăre”. Descrierile de portret fizic și moral al lui Mircea cel Bătrân și al sultanului, având funcție expresivă, contribuie la exprimarea unui punct de vedere al autorului-narator față de personaje (admirație față de domnitorul român și atitudine negativă față de sultan).

Vizavi de aceste funcții de bază, într-o narațiune, descrierea mai poate fi folosită pentru:

- a) a crea cadrul sau atmosfera în care vor avea loc întâmplările povestite (de regulă, apare la începutul narațiunii),
- b) a crea o pauză în ritmul desfășurării acțiunii, indicând modificarea cadrului în care este plasată acțiunea și /sau conturând portretul unui personaj (apare pe parcursul acțiunii);
- c) a surprinde cadrul în care se încheie acțiunea (e folosită la sfârșitul unei narațiuni);
- d) a crea impresia de verosimilitate a lumii plătuite;
- e) a include unele elemente cu valoare simbolică.

Astfel, în urma analizei fragmentului descriptiv de la începutul romanului „Pădurea spânzuraților” de Liviu Rebreanu (Anexa 11), elevii au remarcat faptul că aceasta (descrierea) este folosită de autor cu scopul de a crea, în primul rând, atmosfera, cadrul în care se va produce spânzurarea lui Svoboda, dar și de-a include elemente cu valoare simbolică pentru întreaga acțiune și mesajul romanului (ștreangul, cimitirul, vântul tomnatec umed și trist, ceața care a amărât satul). Sarcinile pe care le-am formulat și le-am propus elevilor sunt următoarele:

1. Precizați dacă descrierea în cauză este: a) peisagistică; b) portretistică; c) a mediului domestic; d) a proceselor psihologice; e) a stărilor de lucruri dintr-o societate.
2. Extrageți din fragment și notați în caiete elementele descrise și figurile de stil folosite.
3. Determinați tipul imaginilor și sugestia lor, având următoarele repere: a) imagini vizuale; b) auditive; c) motorii; d) olfactive.
4. Precizați, observând epitele cromatice din fragment, culorile în care este realizată descrierea. Care este culoarea dominantă?
5. Ce atmosfera este creată cu ajutorul elementelor descrise: a) deprimantă? b) senină? c) de monotonie? d) inundată de lumină? e) macabră? f) altă părere.
Motivați-vă opțiunea.
6. Raportați stările afective ale naratorului la cele descrise.
7. Ce rol are descrierea respectivă? Alegeți din următoarele variante și motivați-vă opțiunea: a) creează cadrul acțiunii; b) accelerează dinamica întâmplărilor; c) creează o pauză în succesiunea întâmplărilor; d) introduce un moment de suspans; e) contribuie la conturarea portretului unui personaj; f) oferă cititorului câteva elemente cu valoare de simbol.
8. Ce impresie, emoții creează această descriere asupra cititorului /voastră?
9. Analizați fragmentul, referindu-vă la relația dintre imaginea de ansamblu creată și cea de detaliu. Formulați concluzia de rigoare.
10. De ce autorul a dat preferință anume acestor detalii?

Cercetând acest fragment-descriere de la începutul romanului elevilor li s-a propus și următoarea descriere cu care finalizează opera: „...*Plecă puțin capul și, aproape de picioare, văzu pământul deschis ca o rană urâtă, gălbuie. Groapa nu părea adâncă și lutul era azvârlit numai în dreapta, alcătuind o movilă, pe care stătea pretorul, înălțându-se deasupra tuturor, ca și cum el ar fi trebuit să... În stânga, la marginea gropii, un coșciug de brad, gol, descoperit... Capacul cu o cruce neagră la mijloc, zăcea alături de o cruce mare de lemn, pe care scria cu slove strâmbe: Apostol Bologa...*”. Analiza în plan comparativ a acestor două descrieri i-a ajutat pe elevi să surprindă că acțiunea romanului se încheie cu același cadru mohorât, sinistru, că reapar simboluri din aceeași arie lexicală a morții (coșciugul, crucea) scoțându-se în evidență

gravitatea problemei abordate de scriitor: destinul dramatic al intelectualului român din Ardeal în perioada primului război mondial. Propunem câteva dintre afirmațiile elevilor:

a) *Atât epitetele cromatice (cenușiu, negru), cât și celelalte atestate în fragment (umed, trist) contribuie la crearea unei atmosfere funebre. De fapt, întreaga descriere, având rolul de procedeu de investigație psihologică, sugerează starea sufletească a lui Apostol Bologa (M.V);*

b) *Elementele din care se constituie descrierea - ștreangul, cimitirul, vântul tomnatec umed și trist, ceața care a amețit satul, crucea putrezită etc. - au valoare simbolică, ele sugerând eventuala moarte a personajului. Prin urmare, descrierea respectivă, folosită în cadrul narațiunii, are și ea un rol simbolic: de a accentua tragismul situației și al personajului” (I.V.)*

c) *Evident, orice descriere, abatere lirică, reflecție filozofică încetinesc ritmul povestirii. Cu toate acestea, descrierea respectivă de natură îndeplinește funcția de procedeu de investigație psihologică a personajului. Starea naturii este în concordanță cu cea a personajului”(C.I.)*

Este știut că în orice nuvelă, roman sau povestire fragmentele descriptive și cele narrative se succed într-un mod specific, alcătuind o țesătură care conferă originalitate stilistică și compozițională fiecărei opere, scriitor. Distanța dintre dinamic și static, pe care am scos-o în evidență mai sus, se poate ilustra și prin aceste relații: o proză în care predomină ca mod de expunere narațiunea are un ritm mai alert și creează o stare de tensiune puternică (de pildă, romanul „Răscoala” de Liviu Rebreanu, care conține întâmplări marcante din viața unei societăți), în timp ce textele bazate preponderent pe descriere se citesc mai lent, uneori chiar mai greoi, creând însă o anumită atmosferă. Să precizăm că și în operele în care predomină fragmentele descriptive există o anumită tensiune, dar ea se datorează tocmai atmosferei, care se instalează treptat ca urmare a farmecului descrierii. Pentru a o sesiza, elevii-cititori trebuie obișnuiți să realizeze o lectură interiorizată, să acorde atenție tuturor nuanțelor.

O altă tehnică de lucru utilizată de noi în procesul predării /studierii modurilor de expunere a fost *imaginația ghidată de descrierea peisagistică ori de cea de interior*. Acest procedeu contribuie, așa cum demonstrează rezultatele obținute, la relevarea funcțiilor descrierii, la surprinderea atmosferei create cu ajutorul detaliilor, la dezvoltarea competențelor de comunicare scrisă, a creativității și imaginației.

Modalitatea de aplicare a procedurii a fost următoarea:

a) prin analiza fragmentului, au fost identificate detaliile relevante și se determină atmosfera creată de acestea;

b) profesorul a formulat pentru toți elevii următoarea sarcină de scriere în decursul a 3-5 minute: „Imaginați-vă că vă aflați în acest cadru natural (ori de interior) descris de autor. Ce

sentimente trăiți? Cum vă simțiți în acest cadru? Ce anume provoacă trăirile voastre? De ce natură sunt ele? Ce gânduri vă trec prin minte în acest moment? Ce ați vrea să schimbați în acest cadru natural (de interior) ca să vă simțiți mai bine, mai relaxant? De ce autorul a optat pentru atare descriere? Cum s-ar simți oricine altul din colegii voștri, fiind prezent în cadrul natural descris?;

c) elevii și-au citit textele, ghidate de imaginația proprie, inspirată, la rândul ei, din descrierea respectivă;

d) au fost formulate concluziile de rigoare privind starea de spirit creată cu ajutorul diferitor elemente, sugestia acestora, rolul descrierii în narațiune (dacă ea este introdusă într-o narațiune) etc.

Așadar, solicitați, în procesul predării mai multor opere literare (fragment din „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă – clasa VI-a, „Întâiul drum” de Ion Agârbiceanu – clasa VI-a, „Popa Tanda” de I. Slavici – clasa VIII-a), să-și imagineze că se află în cadrul natural descris, de exemplu, de Ion Agârbiceanu („Ulița era pustie. Nici un lătrat de câine. Era o liniște și o pace, cât lui Ioniță îi părea că aude fâșâitul fulgilor de nea, care cădeau tot mai deși și se roteau uneori ca un potop de fluturi. /.../ Zăpada cădea în perdele tot mai dese și lumina se micșora, deși încă nici amiazi nu era”), elevii au susținut următoarele:

a) *Acest cadru natural îmi place mult. Căderea zăpezii îmi provoacă sentimentul de bucurie. Mă gândesc la săniuș, la bulgări de zăpadă, la moș Crăciun. N-aș vrea să schimb nimic în cadrul dat (A. L.)*

b) *Aș schimba acest cadru natural. Aș face ca ninsoarea să înceteze, să fie cât mai multă lumină, deoarece Ioniță și așa a răătăcit. Mi-e milă de el (A. B.)*

c) *Mă gândesc la faptul că băiatul acesta mic ar putea să moară, deoarece ninge fără încetare. Aș face ca ninsoarea să înceteze (M. M.)*

În continuare, profesorul i-a inclus pe elevi într-o discuție având ca punct de plecare întrebările: „În ce măsură putem modifica cadrul natural imaginat de autor?”, „Ce rol joacă acest cadru natural în operă?”, „Ce s-ar întâmpla dacă acest cadru natural va fi plin de lumină, iar ulițele satului de lume?” etc. În urma acestei dezbateri, elevii au formulat și concluziile de rigoare cu privire la cadrul natural respectiv și, implicit, la descriere ca mod de expunere:

a) *Descrierea cadrului natural scoate în evidență stările trăite de personaj (I.P)*

b) *Această descriere are un rol deosebit în text: noi înțelegem și mai mult ce înseamnă pentru copil primul său drum (A.B.)*

Cât privește modificările pe care au fost solicitați să le facă în descrierea casei mătușii Irinuca (fragmentul din „Amintiri din copilărie”), elevii au menționat că „nu pot face vreo

modificare, deoarece descrierea casei accentuează sărăcia în care trăia mătușa”, că, „dacă ar descrie o casă frumoasă și trainică, stâncă rostogolită la vale, n-ar fi putut-o dărâma” etc. Astfel, aceste variante de răspuns ale elevilor demonstrează faptul că ei au sesizat rolul /funcțiile descrierii într-o operă literară.

În urma celor afirmate mai sus, se impune totuși o observație fundamentală: dincolo de predominanța unui mod anume, narațiunea și descrierea sunt două entități inseparabile, fără interacțiunea lor nefiind posibilă existența unei proze artistice. Astfel, narațiunea pură este imposibil de realizat, din simplul motiv că, pentru a relata întâmplări puse pe seama unor personaje, scriitorul trebuie să-i dea cititorului câteva repere spațiale, să-i ofere o imagine concretă a eroilor. Odată cu acestea apar și elementele descriptive, fapt pe care trebuie să-l conștientizeze elevii. Cunoașterea modului în care funcționează relația dintre descriere și narațiune este neapărat necesară pentru realizarea unei lecturi adecvate și pentru desprinderea sensurilor majore ale operei.

Ca moduri de expunere, dialogul și monologul contribuie în egală măsură, ca și narațiunea și descrierea, la transmiterea mesajului operei literare. În cazul dialogului, vor fi soluționate un șir de obiective ce vizează, în primul rând, funcțiile lui în narațiune, natura și semnificațiile replicilor, ca intervenții ale personajelor în comunicare. În urma diverselor analize, elevii vor putea deosebi un dialog cu funcție *informațională* (interlocutorii emit și receptează alternativ informații) de unul cu funcție *narativă* (interlocutorii prezintă un fir epic), cu funcție *dramatică* (replicile apar ca ciocniri de idei) ori cu funcție *fatică* (replicile par a fi golite de ceva precis, ele având rolul de a menține contactul).

Un procedeu accesibil tuturor și instructiv în același timp utilizat de noi a fost *experimentul de gândire, de imaginație*. Conform acestuia, elevii au fost solicitați să intervină în textele „Di Goe” de I. L. Caragiale, „Mihai Viteazul” de N. Bălcescu (clasa a V-a), într-un fragment din „Baltagul” de M. Sadoveanu (clasa a VIII-a), și în altul din „Pădurea spânzuraților” de L. Rebreanu (clasa a X-a, „Ultima noapte de dragoste...” de C. Petrescu - clasa XII-a) introducând ori scoțând, unde cred, secvențe de monolog (de dialog, de descriere, de narațiune). Ulterior, au comparat textul autorului cu cel modificat, au comentat schimbările făcute, precizând rolul unui ori altui mod de expunere utilizat de ei înșiși. În continuare s-a insistat pe întrebările-sarcini: „De ce autorul n-a recurs (a recurs) în acest moment al acțiunii la modul de expunere respectiv? Ce câștigă (ce pierde) opera în cazul în care se renunță la modul de expunere utilizat de scriitor în fragmentul dat (în operă) ori este introdus un anumit mod de expunere în secvența respectivă? Stabiliți scopul comunicării personajelor în dialogul creat și introdus de voi în fragment.

Astfel, introducerea a două replici alcătuite de elevi, una a domnitorului Alexandru-Vodă („Ești un trădător și un rebel, de aceea vei muri”, „Trădătorii de țară nu pot să sfârșească decât în închisoare” etc.) și alta a gădelui („Nu mi se dă mâna să ucid un om mareț”, „Mi-e frică de mânia mulțimii”, „Mai bine mor eu decât să ucid un om nevinovat” etc.), în textul „Mihai Viteazul” de N. Bălcescu (textul are la bază, exclusiv, descrierea și narațiunea ca moduri de expunere) a fost motivată de elevi în felul următor: „Replica domnitorului scoate în evidență mânia acestuia, hotărârea lui”, „Replica gădelui relevă stările trăite”, Replicile respective sunt o modalitate de caracterizare a personajului”, „Replicile înviorează descrierea” etc.

La întrebarea de ce autorul n-a recurs în acest text la dialog/monolog elevii au menționat că „este o descriere de portret moral și fizic al personajului”, că „în operă, acțiune, practic, nu există”, că „personajele nu se confruntă, nu se bat între ele”, că „ar fi fost de prisos”, că „scriitorul a urmărit să ne ofere doar opinia naratorului despre personaje” etc. Aceeași stare de lucruri am înregistrat-o și în cazul analizei schiței „Dl Goe” de I. L. Caragiale. Remarcând că, în această operă, dialogul este folosit din plin ca mod de expunere, elevii au încercat să scoată mai multe replici ale personajelor sau să le transforme în vorbire indirectă. În urma acestor tentative, ei au menționat că:

- replica este foarte sugestivă în caracterizarea personajului și e păcat s-o scoatem din text (V.M); replica te face să râzi, prin urmare nu poate fi scoasă (C.S.); e mai expresivă replica decât vorbirea indirectă (Z. I.); orice replică scoate în evidență atitudinea personajelor (E.P.).

Solicitați să comenteze rolul dialogului din fragmentul extras din romanul „Baltagul” de M. Sadoveanu, majoritatea elevilor au remarcat că *dialogul oferă personajelor posibilitatea de a se prezenta singure prin ceea ce spun și prin felul de a se exprima, că este un mijloc de caracterizare a personajului.*

Un alt procedeu utilizat în cadrul studierii modurilor de expunere a fost și *exercițiul de reconstituire* a unor replici ale personajelor, ținându-se cont de faptul ca replica într-un caz să aibă rol de informare, în altele să prezinte un fir narativ, o ciocnire de idei, de concepții ori să fie lipsită de ceva precis. Astfel, înainte de a analiza dialogul dintre Mircea cel Bătrân și Baiazid („Scrisoarea III” de Mihai Eminescu), elevii trebuiau să propună mai multe variante de replici (chiar dacă știau replica propriu-zisă) ale lui Baiazid, din punct de vedere al funcțiilor, ca răspuns la următoarele cuvinte ale domnitorului român:

*„...Cât suntem încă pe pace, eu îți zic: Bine-ai venit!
Despre partea închinării însă, Doamne, să ne ierți;
Dar acu vei vrea cu oaste și război ca să ne cerți,
Ori vei vrea să faci întoarsă de pe-acuma a ta cale,*

Să ne dai un semn și nouă de mila Măriei-tale...”(M. Eminescu. Scrisoarea III)

Antrenați într-o astfel de activitate, elevii au constatat lesne că, inițial, dialogul dintre Mircea cel Bătrân și Baiazid are un caracter pur informațional:

- *Ce vrei tu?*

- *Noi? Bună pace! Și de n-o fi cu bănat,*

Domnul nostru-ar vrea să vază pe măritul împărat,

iar, pe parcurs, el capătă funcție epică (interlocutorii prezintă un fir epic: Baiazid relatează cu orgoliul caracteristic lui despre marile sale biruințe, Mircea cel Bătrân – despre vitejia și dragostea de țară a poporului român). Analiza antitezelor din replicile personajelor a scos în evidență a treia funcție a dialogului purtat de cei doi, cea dramatică. Desigur, profesorul a insistat și pe exercițiul de comparare: elevii au comparat variantele lor de replici ce au diverse funcții cu cele din opera literară studiată. Pentru relevarea stărilor sufletești ale personajelor, elevii, în continuare, au rostit replicile acestora, folosind gesturile și mimica potrivite fiecărei situații.

În concluzie, menționăm că cele patru moduri de expunere sunt separabile numai teoretic. În analiză, cercetarea lor trebuie pas cu pas corelată. Nu depistarea și inventarul de elemente în sine are valoare, ci funcția estetică și contribuția modurilor de expunere la conturarea valențelor artistice ale operei ca întreg.

Caracterizarea personajului literar este o operație indispensabilă unui comentariu școlar. Deja în clasa a V-a elevii operează cu astfel de concepte ca: personaj literar, portret fizic, portret moral, caracterizare directă /indirectă, gros-plan, schiță de portret, caricatură etc. Pe parcursul studierii /receptării literaturii perspectivele de caracterizare a personajului literar sunt pe cât de diverse, pe atât cu un grad sporit de dificultate. Astfel, în clasele de liceu, conform obiectivelor de referință stipulate de curriculum, elevii trebuie să poată include personajul literar într-o tipologie social-umană, în una estetică, să estimeze semnificația acestuia în opera literară, să interpreteze varietatea modalităților de caracterizare, să identifice statutul personajului literar (de personaj /actor, de personaj-narator), să releve atitudinea scriitorului față de personajul creat, să compare această viziune cu a lor proprie etc. Mai mult decât atât. Raportarea personajelor la câteva dintre marile convenții estetice ale literaturii îi ajută pe elevi să înțeleagă ideologia unei epoci, exprimată într-un model uman, pe care ea și l-a elaborat.

În lucrarea sa *Teorie și analiză literară*, Constantin Parfene insistă asupra diverselor tipologii de personaje literare, luând ca repere mai multe criterii de clasificare. Astfel, după Constantin Parfene, personajele se împart în mai multe categorii : a) fictive; b) cu rădăcina într-o existență umană atestată istoric; c) personaj – scriitorul însuși, d) personaj alegoric (avându-se în vedere gradul și modalitățile de transfigurare a realității); e) principale, secundare, episodice (

conform locului ocupat în acțiunea operei); f) individuale, colective (după modul cum evoluează personajul); g) complexe, plate (după amploarea constituirii); h) clasiciste, romantice, realiste, de factură modernă etc. (în dependență de formula estetică) [150, 371].

Cât privește modalitățile/procedeele de caracterizare a personajului literar, ele sunt diverse. Dintre acestea Boris Tomașevski, teoretician rus, menționează onomastica/numele, caracterizarea directă sau indirectă, măștile, cu sensul de descrieri ale aspectului exterior, îmbrăcămintea, vocabularul, ca urmare a aptitudinii pe care i-o recunoaște de a sugera firea și experiențele personajului [225, 79].

Așadar, caracterizarea directă poate fi realizată: a) de autor sau narator prin portret fizic și/sau moral, prin comentarii explicite; b) de personajul însuși (autocaracterizarea prin mărturisiri proprii, autoanalize monologate), c) de alte personaje (prin mărturii, descrieri etc.).

Caracterizarea indirectă se deduce din: a) acțiunile, atitudinile, opiniile exprimate de personaj; b) mediul în care trăiește (casa, orașul, interiorul etc.), c) limbajul folosit; d) modul cum gândește și cum apreciază circumstanțele; e) numele (este primul semnal ce dezvăluie personajul).

Cu certitudine, diversitatea procedeeleor de caracterizare a personajului literar pot oferi profesorului posibilități multiple de utilizare a unui șir de tehnici de lucru în vederea soluționării obiectivului respectiv. În continuare propunem două din șirul de procedee, utilizate în cadrul experimentului de formare.

Drepturi și responsabilități. Procedura de aplicare a tehnicii este cât se poate de simplă:

a) elevii – în echipe sau individual – au scris pe foi 3-5 drepturi ale personajului, considerate de ei că pe acestea el trebuie să le aibă (ex.: dreptul de liberă exprimare a d-lui Goe, dreptul de a învăța, dreptul de a merge de sărbători la București etc.);

b) s-a făcut un schimb de liste. Fiecare elev /grup a scris responsabilitățile ce corespund fiecărui drept (ex.: dreptul d-lui Goe de liberă exprimare este limitat de responsabilitatea de a nu ofensa interlocutorul);

c) echipa/elevul a raportat clasei două drepturi și două responsabilități de pe listă;

d) moderatorul le-a scris pe tablă;

e) elevii au discutat dacă personajul își exercită drepturile în anumite limite, dacă există o contradicție între drepturile și responsabilitățile lui;

f) a fost formulată concluzia cu privire fie la tipul uman pe care îl reprezintă personajul, fie pe marginea conduitei lui sau a trăsăturilor de caracter manifestate (Ex.: Dl Goe reprezintă copilul răsfățat, alintat, care are drepturi, dar nu și responsabilități).

Ce veți face, cum veți proceda voi?

Obiective urmărite:

O1. – formularea punctului propriu de vedere cu privire la comportamentul personajului;

O2. – sesizarea impactului pe care îl are comportamentul personajului asupra celor din jurul său.

Procedura de aplicare:

a) Profesorul a propus elevilor mai multe fișe (Anexa 12) cu întrebări și răspunsuri;

b) Fiecare elev/grup a ales un răspuns ori a propus un altul pe care urma să-l argumenteze;

c) S-au discutat variantele propuse, profesorul având grijă ca elevii să se pronunțe pe marginea tipului de comportament al personajului, asupra impactului acestui comportament asupra celor din jur.

În urma soluționării acestor sarcini-probleme, elevii au propus mai multe variante.

Astfel, la etapa preanaliză a schiței „Dl Goe”, 49% din elevi au susținut că:

- o să-i permită dlui Goe să se alinte (argumente: „pentru că este un copil”, „pentru că toți copiii se alintă”, „pentru că are cine-l alintă”, „că e vârsta când te poți alinta” etc);

- o să se împace cu situația creată (argumente: „pentru că Dl Goe n-a știut ce-i aceea o manivelă”, „că ruperea manivelei a fost pur și simplu un accident”, „că două minute de întârziere a trenului nu mai contează chiar așa de mult” etc.);

- nu se vor implica în discuția celor patru, chiar dacă nu sunt de acord cu faptul că le-a numit pe mătuși proaste (argumente: „mătușile trebuie să-l mustre, nu altcineva”, „nu-i treaba mea să mă amestec”, „totuna Dl Goe nu v-a reacționa la observațiile mele”, „e posibil să i-o fi luat gura pe dinainte” etc.).

- îl vor apăra pe Dl Goe de orice critici (argumente: „...deoarece el este un copil”, „toți pot să-l urască”, „personajul, cu siguranță, altă dată n-o să le mai numească așa” etc.).

Altă parte din elevi (31%) a susținut că:

- n-o să-i permită Dlui Goe să se alinte în prezența lor (argumente: „deoarece nu-mi plac cei care se alintă de față cu alții”, „a te alinta înseamnă o proastă creștere”, „este needucat” etc.)

- îl vor mustra pentru fapta lui (argumente: „deoarece din cauza lui trenul a întârziat”, „mulți s-au lovit când trenul a frânat brusc”, „trebuia să stea cuminte în compartimentul său” etc.);

- îi vor reproșa băiatului din cauza că le-a numit pe mătuși proaste (argumente: „deoarece nu este frumos să le numești așa”, „am fost șocat când am auzit așa ceva”, „trebuie să știe că e urât să-i numești așa pe cei mai mari” etc.);

- le vor permite altora să-l critice pe Dl Goe (argumente: „deoarece el trebuie educat”, „el este vinovat de toate celea”, „critica îl îndreaptă pe om” etc.).

Cea de-a treia parte din elevi (20%) a afirmat că:

„nu știu cum să procedeze” (L.G.);

„nu văd nicio problemă în felul în care se comportă personajul” (D.L.)

„ problema e în mătuși și nu în băiat, că ele trebuie educate /ocărate” (C.J.);

„mătușile merită o astfel de atitudine din partea băiatului” (M.F.).

Evident, la etapa următoare, de comentariu al schiței respective, elevilor li s-a cerut să identifice în text argumente în susținerea ori combaterea opiniilor proprii sau ale colegilor referitoare la comportamentul personajului și la reacțiile lor vizavi de acest compartiment.

Astfel, în procesul de comentariu și de dezbateri, o parte considerabilă (32%) din elevii ce susțineau ideea că „Dl Goe este un copil și nu poate fi acuzat, criticat”, și-au schimbat opinia, considerând că „acesta, de fapt, este un răsfățat, un needucat” (I.C.), „că unor astfel de copii trebuie să li se facă observație imediat când greșesc” (A.B.), „că, dacă nu înțeleg o dată, de două ori, ei trebuie criticați” (E.C.).

În același timp, s-a micșorat (până la 9%) și numărul elevilor din grupul al 3-lea, care considerau „că nu există vreo problemă în comportamentul băiatului” (D.L.) sau afirmau că „nu știu ce atitudine să adopte față de băiat” (L.C.). Analiza comportamentului Dlui Goe manifestat în diferite situații, definirea acestui tip de comportament, precum și a tipului uman pe care îl reprezintă protagonistul a avut un impact pozitiv asupra elevilor din acest grup.

Caracterizarea personajului literar din perspectiva modalităților de transfigurare a realității, a locului ocupat în acțiunea operei ori a modului cum evoluează este o operație frecventă în cadrul orelor de literatură și mai puțin dificilă în comparație cu cea de raportare a lui la o formulă estetică. Integrarea personajului nu numai într-un sistem structural caracterologic sau funcțional, dar și într-o formulă estetică poate pune bazele unei înțelegeri organice a operei literare de către elevi, poate contribui la o interpretare în spirit pozitiv a acesteia. În cazul dat este nevoie de o bună cunoaștere de către elevi a caracteristicilor de fond ale unei sau altei școli literare, a trăsăturilor definitorii ale personajului clasicist, romantic, realist, naturalist, expresionist etc. Problema se complică și mai mult în situația în care profesorul e nevoit să caute soluțiile adecvate și optime pentru predarea temei respective, astfel ca elevii să poată deosebi în final un personaj romantic de unul realist ori clasicist, să releve chiar tipurile de personaje din cadrul unei formule artistice. În virtutea celor afirmate mai sus, menționăm că la lecțiile de literatură se va vorbi despre om ca proporție divină (în antichitatea clasică), despre o imagine a omului imperfect, vinovat, damnat (în literatura Evului Mediu), despre omul forță (în literatura Renașterii), despre om ca rațiune și echilibru (în clasicism), despre imaginea acestuia ca realitate duală, antagonică (în literatura romanticilor), despre om ca entitate complexă (în literatura realismului), și despre o imagine a omului ca inerție (în literatura de avangardă).

Pentru a forma le elevi capacitatea de caracterizare a personajului literar din perspectivă estetică, la etapa inițială a fost folosită **piramida**. Conform acestui procedeu, elevii au fost solicitați să prezinte informația principală din opera literară în formă de piramidă, completând rândurile după cum urmează:

Rândul I: numele personajului;

Rândul II: starea socială, ocupația lui, profesia;

Rândul III: trei trăsături de caracter ale personajului;

Rândul IV: comportamentul (într-o situație concretă);

Rândul V: problema cu care se confruntă;

Rândul VI: felul în care soluționează problema.

Menționăm că această activitate - completarea spațiilor libere ale piramidei - a urmărit, în primul rând, concentrarea atenției elevilor asupra câtorva detalii importante ale personajului ce aparține unei formule estetice anume. În procesul caracterizării personajului clasicist, bunăoară, din spațiile completate ale piramidei elevii au observat și au dedus că personajul Rodrigo (*Cidul de Corneille*) provine din aristocrație (stare socială – rândul al II - lea al piramidei), demonstrează echilibru și consecvență a caracterului cu sine, are simțul onoarei și al datoriei și o formulă sufletească unică (caracteristici de caracter – rândul al III - lea), acționează calm, cumpătat (comportament – rândul al IV - lea), rezolvă problema astfel încât rațiunea îi domină sentimentele (mod de rezolvare a problemei – rândul al VI - lea). Cu totul alte caracteristici au atestat elevii în urma prezentării informației referitoare la personajul romantic (Dan/ Dionis (*Sărmanul Dionis* de M. Eminescu): el provine din toate mediile sociale, e sfâșiat de stări interioare, contradictorii, prezintă caractere excepționale în împrejurări excepționale, e complex, evoluează între extreme, iar viața lui nu are o durată normală. Mai jos propunem o variantă completată de elevi în procesul studierii/receptării romanului „Ion” de L. Rebreanu (clasa a X-a):

1 Ion

2. țăran, lucrează pământul

3. harnic, brutal în raport cu alții, lacom

4 O alungă pe Ana de la poarta lui după ce ea e bătută de tatăl ei.

5 . O iubește pe Florica, dar vrea să se căsătorească cu Ana, pentru că-i bogată

6. Se căsătorește cu Ana, continuă s-o iubească pe Florica și, în final, este ucis de soțul amantei.

Desigur, analiza fragmentelor de text artistic din perspectiva acestor caracteristici este o modalitate eficientă de formare la elevi a deprinderilor de a deosebi un personaj clasicist de unul

romantic și de a argumenta raportarea lui la o formulă estetică anume, maniera în care a fost el construit de scriitor. Sarcinile de lucru ce ar însoți fragmentele din textul literar pot fi diferite (Anexa.13).

Menționăm că în procesul rezolvării sarcinilor, elevii au identificat în text detaliile ce scot în evidență un personaj excepțional (ex.: *ochi de acea intensivă voluptate..., zâmbet fin, inocent, frunte atât de netedă, albă, corect boltită etc.*), visător (*ochii lui cei moi și străluciți se pierdură iar în acea intensivă visătorie*), melancolic (*Melancolia la vârsta lui este semnul caracteristic al orfanilor*), dominat de sentimentul singurătății (*el era orfan...*) și construit antitetic (*fața...cam trasă fără a fi uscată; un zâmbet fin și cu toate astea atât de inocent etc.*).

Având în vedere faptul că la etapa de caracterizare a personajului romantic elevii deja cunosc trăsăturile definitorii ale celui clasicist, în fișa de lucru au fost incluse doar trăsături (4 -5) ce aparțin personajelor clasicist și romantic. Astfel, recurgând la metoda excluderii, elevii au identificat, în șirul propus, foarte repede, caracteristicile personajului romantic. Nu le-a rămas decât să le justifice prin referințe la fragmentul propus de profesor pentru analiză.

Recunoașterea unui personaj, de orice factură estetică ar fi el, este posibilă și grație mărcilor stilistice caracteristice unei ori altei școli literare. Or, personajul clasicist se impune prin concizia, claritatea, puritatea și precizia exprimării, personajul romantic are un limbaj foarte colorat, o libertate deplină a rostirii, este retoric, personajul realist manifestă o exprimare sobră, insistă asupra detaliului, iar cel din proza modernă are un stil impersonal al vorbirii (personajul naturalist), o violență a limbajului (personajul expresionist), combate retorismul, apelând la sugestie (personajul simbolist), dă dovadă de un limbaj încifrat, geometric (personajul din proza ermetică). Ținând cont de acest fapt, am propus elevilor mai multe sarcini de lucru menite a le forma deprinderi de caracterizare a personajului pe baza analizei mărcilor stilistice (Anexa 14)

În continuare, pentru a înțelege și mai bine tipologia personajului de factură estetică, elevii au fost solicitați să rezolve următoarelor sarcini de lucru:

1. Alegeți una sau două trăsături de caracter /o manifestare de comportament ale /a personajului romantic și ilustrați-le printr-un personaj din operă.
2. Alegeți două sau trei trăiri ale personajului romantic /realist /clasicist /modern pentru a demonstra că el are o formulă sufletească unică /complexă.
3. Urmăriți modul de trai și durata vieții personajului romantic /realist/ clasicist. Formulați concluzia de rigoare.
4. Determinați tipul de personaj romantic /realist/modern ce se desprinde din operă. Argumentați.

La etapa finală, a consolidării cunoștințelor, elevii au rezolvat un test constituit din mai mulți itemi (Anexa 15):

Aceste sarcini /procedee de lucru utilizate în procesul caracterizării personajului literar au exclus schematismul existent. Totodată, soluționând astfel de sarcini, elevii au demonstrat că au înțeles personajul, că i-au sesizat mobilurile de comportament, raportându-l la universul de viață ce l-a generat și în care își duce existența, la ideologia epocii exprimată în modelul uman elaborat, l-au judecat valoric, i-au desprins virtuțile sau defectele lui morale ca tip artistic. Astfel, comentariul literar și, implicit, caracterizarea personajelor au avut o finalitate eficientă. Drept dovadă servesc și lucrările creative ale elevilor din clasa a XI-a, realizate de ei în baza itemului 3 din testul de control („Creați în limita unei jumătăți de pagină portretul unui personaj clasicist/romantic /realist imaginar”). Mai jos propunem câteva secvențe din lucrările elevilor:

a) *Pe fotoliul de lângă sobă, cu o carte în mâini, ședea o fecioară, ai cărei ochi erau ca seninul cerului de primăvară. Părul de aur îi curgea pe umerii goi. Părea dintr-o altă lume. Fascinată de cele citite, fata începu să viseze. Se regăsi pe tărâmul tinereții fără bătrânețe și al vieții fără de moarte. Acolo, se simțea fericită /.../ (personaj romantic) (V.G.)*

b) *Venea agale spre casă. Era la capătul puterilor. Trudise toată ziua. Gârbov de atâta muncă, părea mult mai în vârstă.. Fața-i era brăzdată de cute adânci. Ochii nu mai aveau strălucirea de altădată. Nu mai visa decât la ziua de mâine. Iar aceasta nu-i oferea nimic bun /.../ (personaj realist) (O. L.)*

c) *Calm și echilibrat, perfect sănătos, niciodată nu crezuse că va veni o zi când i se va cere să părăsească localul. Dominat de sentimentul datoriei, renunțase la tot ce putea să-l facă fericit. Acum era în joc onoarea lui și a vechii sale familii de nobili (reprezenta cea de-a cincea generație). Nu-i rămânea decât să lupte. Acest gând îi dădea puteri, îl făcea să fie hotărât în acțiuni (personaj clasicist) (M.V.).*

Concluzie: Înțelegerea corectă a statutului acțiunii operei literare, a fiecărui mod de expunere (descrierea, narațiunea, dialogul, monologul), a modului în care este construit personajul (ca tipologie umană, formulă estetică etc.), este de o mare importanță nu numai pentru realizarea analizelor și comentariilor cerute de curriculumul școlar, ci mai mult pentru procesul lecturii în ansamblul său, al formării cititorului. În această ordine de idei, un rol primordial îl are sistemul de metode aplicate de profesor, acestea urmând să răspundă tuturor exigențelor impuse de statutul elevului în calitate de coparticipant la „scrierea” operei literare.

3.2.2. Metodologia predării-receptării romanului psihologic și a romanului istoric

Garabet Ibrăileanu, în studiul său *Creație și analiză* [93, 89], menționa că, după modul de prezentare a personajelor, există două tipuri de roman: de creație și de analiză. Criticul sublinia că analiza, spre deosebire de creație, dă naștere unor tipuri vii, acestea caracterizându-se prin fapte, cuvinte, prin reacții exterioare.

Considerat „subtilă transcriere a intimității umane, a conștiinței, interiorității” [4, 96] ori „roman al pasiunii” [219, 237], romanul de analiză psihologică, după cum lesne se observă chiar din definițiile propuse, are ca obiect de investigație artistică omul psihologic. Analizând caracteristicile romanului proustian, C. Petrescu își exprima concepția sa asupra romanului de tip modern, care depășește limitele tehnicilor artistice vechi. Scriitorul considera autenticitatea una dintre condițiile esențiale ale originalității, și cu această ocazie sublinia: „Ca să evit arbitrariul de-a pătrunde că ghicesc ce se întâmplă în sufletele oamenilor nu e decât o singură soluție: să nu descriu decât ceea ce văd, ceea ce aud, ceea ce înregistrează simțurile mele, ceea ce gândesc eu. Asta-i singura realitate, pe care o pot povesti. Dar aceasta-i realitatea conștiinței mele, conținutul meu psihologic. Din mine însumi nu pot ieși. Eu nu pot vorbi onest decât la persoana I” [164, 44].

Astfel, după C. Petrescu, noua structură a romanului include următoarele trăsături definitorii (tehnici de creație):

1. așezarea eului în centrul preocupărilor sale (relatarea la persoana I), care structurează discursul prin intermediul subiectivității și permite anexarea unui nou teritoriu romanesc: psihicul uman (conștientul și inconștientul);
2. lanțul subiectiv și spontan, neregulat al unor amintiri involuntare, colorate afectiv (memoria involuntară);
3. unitatea de perspectivă (înmulțirea unghiurilor de vedere: același fenomen e privit din perspectiva câtorva naratori);
4. funcțiunea timpului: în conștiința prezentului, în fluxul conștiinței, în acea curgere de gânduri intră și amintirile (fluxul conștiinței);
5. realitatea conștiinței ca unică realitate: „nu putem cunoaște nimic absolut decât răsfrângându-ne în noi înșine” (introspecția și monologul interior).

Așadar, în procesul de interpretare a prozei de analiză (în clasele a X - XII-a) am urmărit să demonstrăm elevilor, în primul rând, că epoca modernă înseamnă o revizuire a romanului și a tehnicilor sale, specia dobândind tot mai multe virtuți estetice, transformându-se într-un laborator al narațiunii, că vechiul pact dintre cititor și autorul de tip balzacian nu mai corespunde

exigențelor nici uneia dintre părți, și că neîncrederea se insinuează între parteneri astfel încât convențiile realiste nu pot fi menținute. Această stare de lucruri a impus aplicarea în cadrul studierii, de pildă, a tehnicilor narative în romanul modern, a unei metodologii apte să contribuie la însușirea creativă a tehnicilor narative și, în rezultat, a formulei estetice a romanului modern. În realizarea acestui deziderat, am pornit de la premisa că pătrunderea în semnificațiile ascunse ale prozei de analiză este posibilă, în primul rând, prin relevarea modalităților de investigație psihologică utilizate de scriitorul respectiv. Pentru ca elevii să poată descoperi mai ușor diversitatea acestora, rolul lor în prezentarea lumii interioare, a conștiinței personajului, în prealabil, la etapa introductivă, au fost solicitați să rezolve următoarea sarcină:

1. Selectați din enumerațiile respective și încercuiți modalitățile de analiză psihologică: a) dialogul; b) monologul interior; c) relatarea la persoana a treia; d) introspecția; e) obsesiile personajului; f) raportarea comportamentului la anumite întâmplări exterioare; g) concordanța dintre stările sufletești ale personajului și cele ale naturii.

După confruntarea rezultatelor, elevii au fost antrenați într-un șir de activități vizând înțelegerea operei din perspectiva temei anunțate. Un prim pas l-a constituit descoperirea și analiza fragmentelor în care autorul a recurs la introspecție.

Ținând cont de natura și rolul introspecției ca procedeu de investigație psihologică, elevii au analizat fragmentele selectate realizând mai multe sarcini (Anexa 16), după care au formulat concluziile: a) introspecția este o modalitate prin care personajul își sondează stările sufletești până la nuanțe infinitezimale; b) exprimă efortul unei conștiințe de a ordona lumea conform structurii sale interioare (lumea e văzută din interiorul personajului); c) tipul de personaj constituit depinde în mare măsură de nivelul de realizare a introspecției.

O altă modalitate de sondaj psihologic, ale cărei particularități și importanță au fost cercetate de elevi în continuare, este monologul interior.

Cât privește proza de analiză psihologică a scriitorilor români, trebuie de precizat că „monologul interior este folosit deseori cu intermitențe, adecvat momentelor în care, în gândirea unui personaj, înlănțuirea logică a gândurilor face loc asociațiilor libere” [116, 137].

Analiza mai multor fragmente cu monolog interior, (Anexa 17, fișa 1), făcută de elevii din clasele a XII-a, s-a realizat urmărindu-se formarea capacităților lor de a:

- deosebi monologul interior de alte forme de monolog, cum ar fi discursul, declarația, confesiunea, nararea orală a unei întâmplări;
- de a raporta asociațiile de cuvinte, de orice natură, ca manifestare a subconștientului personajului, la stările trăite;

- de a identifica mărcile gramaticale și stilistice ale monologului interior (stil direct, verbe „dicendi”, adverbe interogative și de întărire, interogații, exclamații, interjecții, semne de punctuație).

Privită din acest punct de vedere, în procesul predării /studierii romanului „Pădurea spânzuraților” de L. Rebreanu, analiza fragmentelor în care sunt prezente obsesiile personajului Apostol Bologa a urmărit să scoată în evidență nu numai reacțiile produse de impulsurile subconștiente ale lui, ci și drumul acestor impulsuri, de la izvorul lor, de la cauze până la actul pe care îl provoacă. Din acest unghi de vedere, în continuare, au fost rezolvate mai multe sarcini formulate în baza unor fragmente semnificative (Anexa 17, fișa 2):

Învălmășelile de gânduri ale protagonistului contribuie în egală măsură la realizarea fișei lui psihologice, motiv pentru care ele nu au rămas în afara demersului interpretativ. Analiza fragmentului selectat, în care personajul este surprins într-o avalanșă de gânduri eliptice, rostite pe jumătate, îi va ajuta pe elevi să înțeleagă importanța acestei modalități de investigație psihologică (Anexa 17, fișa 3).

Printre procedeele de sondaj psihologic se numără și armonizarea naturii cu zbuciumul dramatic din conștiința personajului. Atmosfera dezolantă a peisajului de toamnă mohorâtă, cu cer rece, în care câmpia este neagră, arborii sunt desfrunziți, iar ploaia, vântul, întunericul constituie manifestări ale naturii, se află în concordanță cu stările sufletești ale personajului. Decis să dezerteze și să treacă la români, Apostol Bologa, în momentul părăsirii frontului, este confuz, debusolat, neliniștit, mirat, stări sugerate în mod deosebit de felul în care este descris peisajul:

Afară coborâse întunericul. Jur-împrejur, de după dealurile negre, se înălțaseră nouri leneși, iar din pădure o ceață lăptoasă își întinsese peste Făget pânzele prin care de-abia licăreau stelele în creștetul încă senin al cerului. Ferestrele casei erau galbene și găleata fântânii plutea în ceață ca pe apă.

Apostol închise bine ușa. Întunericul de afară i se păru atât de amar, că se înfricoșă. Merse spre poartă, ajunse în uliță și porni spre sat. Casele îl priveau cu ochi galbeni, mirați. Drumul mijea ca o chemare stăruitoare. Nici un gând nu-i lumina în minte (...) Întâlni câteva siluete negre și două căruțe venind de pe front, la pas, cu răniți...

Concluziile de rigoare privind rolul procedeei expus în prezentarea stării interioare a personajului au fost scoase în urma analizei câtorva fragmente, de tipul celui propus, elevii soluționând următoarele sarcini:

- identificarea termenilor care contribuie la descrierea naturii, raportându-i la un anumit câmp semantic;

- definirea stărilor trăite de personaj;
- comentarea relației „întunericul de afară – întunericul sufleteș al personajului” etc.

Analiza fragmentelor din perspectiva sarcinilor-sus menționate i-a ajutat pe elevi nu numai să înțeleagă și să însușească modalitățile de investigație psihologică, dar și să poată delimita un roman/ o povestire de analiză de un alt tip de proză, obiectiv foarte important al procesului de receptare și implicit, al educației literar-artistice. Astfel, în rezultatul acestor activități, elevilor li s-au propus, ca probă de control, să determine care din fragmentele date, diverse ca natură / tipologie (Anexa nr.18), aparține unei proze de analiză psihologică, cerându-li-se în același timp să găsească argumentele de rigoare. Conform rezultatelor, ei au demonstrat atât cunoștințe, cât și capacități de identificare și de argumentare. Propunem mai jos câteva dintre afirmațiile elevilor.

a) *Consider că fragmentul B, care face parte din romanul „Moromeții” de M. Preda, este unul de analiză psihologică, deoarece este atestat monologul interior al personajului Moromete („Auzi ce idee”, „Proastă mai e și muierea asta a mea!”), procedeu, prin intermediul căruia sunt sondate stările lui sufletești. Cititorul are astfel acces la gândurile și trăirile lui Moromete. Dovadă a monologului sunt și cele câteva verbe: „reflectă”, „gânde”, „se miră” (A.B).*

b) *Fragmentul D este extras din „Nuntă în cer”, un roman de analiză psihologică, după cum se vede din însăși secvența respectivă. Personajul-narator își sondează stările sufletești („nu puteam să-mi adun gândurile”, „aveam numai sentimentul, aproape patetic”, „o stare de precisă trezie”, „am simțit brusc o mare oboseală”, „eram indignat” etc.). Este vorba despre o introspecție ca procedeu de analiză psihologică (T. C.).*

d) *Optez pentru fragmentele B și D, în care sunt atestate câteva procedee de investigație psihologică (introspecția, monologul interior). Totodată ambele personaje sunt preocupate de ele, realitatea conștiinței lor fiind unică realitate pe care ei o explorează (G.Ș.).*

Interpretarea prozei moderne necesită soluționarea unui șir de probleme, ce vizează, în primul rând, modul de prezentare a istoriei (fabulei), printre acestea înscriindu-se și cea a tehnicilor narative.

Predarea /studierea temei „Tehnici narative în roman” (clasele de liceu), la rândul ei, presupune realizarea unor obiective legate de diversitatea tehnicilor narative; de modul în care tipul de roman (clasic, de analiză, autobiografic) determină utilizarea unor tehnici anume; de rolul pe care îl joacă o tehnică ori alta în realizarea construcției epice și în transmiterea mesajului; de formula estetică promovată de scriitor, grație originalității gândirii sale.

Abordarea temei în cauză a necesitat rezolvarea, la diferite etape de activitate, a mai multor obiective. Inițial, au fost actualizate cunoștințele elevilor referitoare la trăsăturile caracteristice romanului de analiză psihologică, scoțându-se în evidență acelea care vizează: autorul (își

propune să absoarbă lumea din interiorul conștiinței, descoperă limitele condiției umane, are o perspectivă limitată și subiectivă), opera (personajul-narator înlocuiește naratorul omniscient, ceea ce potențează drama de conștiință, îi conferă autenticitate, principiile cauzalității și coerenței nu mai sunt respectate, sunt alese evenimente din planul conștiinței, iar din exterior sunt preferate faptele banale, lipsite de semnificații majore), cititorul (se identifică cu personajul-narator, are acces la intimitatea acestuia).

La prima etapă de studiere a tehnicilor narative caracteristice prozei moderne, elevii au fost antrenați în rezolvarea următoarelor sarcini:

1. *Selectați din enumerațiile de mai jos și încercuiți tehnicile narative, care, după părerea voastră, sunt prezente în romanul „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” de C. Petrescu:* a) memoria involuntară; b) relatarea la persoana a III-a; c) fluxul conștiinței; d) monologul interior; e) relatarea la persoana I; f) retrospectiva; g) introspecția; h) digresiunea lirică; i) discursul retoric; j) rezumatul; k) dialogul; l) relatarea tip colaj de documente; m) narațiunea cu attribute eseistice.

Prin încercări și erori selective, ei au construit și au reconstruit modele ale situației de problemă în cauză. Asemenea modele ce anticipează analiza propriu-zisă au fost generatoare de discuții și utile pentru actul receptării, întrucât au alertat și au dezvoltat posibilitățile receptive ale elevilor. După confruntarea rezultatelor muncii (individuale ori în grup) privind testul dat, un moment al activității (pot fi rezervate chiar câteva ore) s-a consacrat analizei tehnicilor narative utilizate de C. Petrescu, a rolului acestora în realizarea construcției epice, în transmiterea mesajului operei. Cu acest scop, am propus, pentru analiză mai multe fragmente, însoțite de sarcini concludente (Anexa 19, fișele nr. 1, 2, 3)

Pentru a facilita activitatea elevilor, profesorul le-a oferit următoarele repere teoretice, scrise pe un poster (Anexa 19, fișa nr. 4):

În perspectivă didactică modernă, sarcinile menționate au fost rezolvate prin participarea activă a elevilor la analiză. Rolul profesorului de literatură a fost să stabilească judicios serii de sarcini-problemă mai mici, care să cuprindă obiectivele de referință ale receptării, să organizeze și să îndrumeze activitatea de descoperire a elevilor, să conducă dialogul prin care se confruntă rezultatele cercetării, să precizeze și să nuanțeze observațiile sau să sugereze anumite puncte de vedere în cadrul comentariului.

S-ar părea că predarea /studierea prozei de inspirație istorică (spre deosebire de cea psihologică, fantastică etc.) este un demers didactic ce nu necesită mari eforturi atât din partea profesorului cât și a elevilor. Cu toate acestea, în practica școlară sunt atestate un șir de neajunsuri vizavi de predarea acestui tip de proză. Pornindu-se de la ideea că la baza creațiilor de

inspirație istorică stă documentul istoric, în cele mai dese cazuri se recurge la o confruntare pur și simplu de documente, de fapte și întâmplări, la identificarea în opera literară a unei situații anume atestată documentar („Ce eveniment istoric este evocat în operă?”, „Când a avut loc acest eveniment?”, „Ce personalități istorice sunt legate de evenimentul în cauză?”, „Prin ce s-au făcut ele remarcabile?” etc.). Ceea ce rămâne, de regulă, în afara unui comentariu literar al operelor în cauză este tocmai explicarea modificărilor pe care le-a făcut scriitorul, a funcțiilor acestor schimbări în planul creației, a motivației artistice așa cum a conceput-o autorul. „Întregul roman se sprijină pe conflictul dintre pretext – o povestire – și îmbogățirea pretextului prin intențiile mai mult sau mai puțin subtile sau pedante ale creatorului, afirma criticul literar R. M. Alberes [4, 416]. Și în continuare el menționează că „valoarea unui mare roman, forța de emoționare și reușita lui artistică par astfel independente de subiect; ele depind numai de bogăția, forța și originalitatea cântecului românesc. Totul depinde de arta de a opune valori, de a crea acorduri, contraste și raporturi între personaje, evenimente, locuri și episoade” [ibid., 425]. Această afirmație a lui R.M. Alberes, referitoare la valoarea unui roman, este cu atât mai valabilă cu cât o raportăm la proza de inspirație istorică, interpretarea căreia depinde în mare măsură (ca și în cazul celorlalte tipuri de proză) de particularitățile ei caracteristice. Or, proza de inspirație istorică se definește prin următoarele trăsături: a) documentul istoric este sursa principală de inspirație; b) ficțiunea este mereu între limitele verosimilității; c) verosimilul sugerează ambianțe locale, vestimentație de epocă, comportamente și gesturi tipice epocii; d) scenele, situațiile frizează autenticul; e) verosimilul are aparență de fapt adevărat, real, autentic, deci acceptabil și creditabil din acest punct de vedere; f) limbajul operei are savoare arhaică și regională; g) vocea narativă e impersonală [162, 98].

Cât privește ultima trăsătură, după afirmația criticului literar Gheorghe Glodeanu, redarea evenimentelor din unghiul subiectiv al unui povestitor implicat ca martor sau doar ca mesager al întâmplărilor explică subiectivitatea operei de inspirație istorică. Perspectiva subiectivă a povestitorului filtrează evenimentele într-o manieră personală, ce refuză detașarea obiectivă de materia epică [76, 308-309].

Aceste trăsături distinctive ne-au permis formularea următoarelor obiective ale studierii de către elevi a prozei de inspirație istorică:

- a) cercetarea istoriei /fabulei operei din perspectiva raportului „realitate /document istoric-ficțiune”;
- b) caracterizarea personajelor din unghiul de vedere „personalitate istorică-personaj literar”
- c) analiza termenilor care contribuie la constituirea atmosferei caracteristice perioadei respective;

d) relevarea unghiului de vedere din care este evocat evenimentul;

e) determinarea tehnicilor narative caracteristice prozei de inspirație istorică, a rolului lor în construirea narațiunii /discursului.

Studierea prozei de factură istorică, dat fiind specificul ei, a necesitat rezolvarea de către elevi, încă la etapa de pregătire, a câtorva sarcini, ce vizează evenimentul istoric evocat, caracteristicile perioadei istorice la care se face referință etc. Astfel, înainte de a purcede la analiza romanului „Zodia cancerului sau vremea Ducăi-vodă” de M. Sadoveanu, profesorul le-a propus elevilor să pregătească o relatare de maximum cinci minute despre: a) situația social-politică a Moldovei din a doua jumătate a secolului al XVII-lea (1679); b) situația social-economică; c) situația culturală din aceeași perioadă.

Ulterior, în procesul interpretării operei literare în cauză, elevii au fost îndemnați:

a) să selecteze din textul operei detalii ce contribuie la crearea imaginii Moldovei (situația politică, social-economică și culturală) și a locuitorilor ei din timpul domniei lui Duca-vodă;

b) să confrunte această informație cu cea culeasă din sursele istorice;

c) să delibereze pe marginea următoarelor întrebări: „Ce a încăput în opera literară din realitatea concret-istorică și ce a rămas în afara ei?”, „De ce anume acestor fapte, întâmplări autorul le-a dat preferință?”, „În ce măsură autorul se apropie /se îndepărtează de adevărul istoric?”

În continuare, folosind algoritmul metodei PRES, elevii au dezbătut în baza informației culese câteva afirmații, cu privire la perioada respectivă, ale istoricilor, criticilor literari și ale personajelor operei literare, cum ar fi următoarele:

- „Moldova în vremea Ducăi-vodă pare o țară fără identitate, supusă turcilor până la umilință” (Savin Bratu);

- „Țara, divizată de eternele rivalități pentru putere, devine o vamă a orientului” (Savin Bratu),

- „E adevărat: țara e un paradis devastat” (Alec Ruset).

Compararea acestor afirmații i-a ajutat pe elevi să formuleze concluzii referitoare la verosimil ca fapt adevărat, acceptabil și creditabil, caracteristic operei de inspirație istorică.

Confruntarea informației culese din izvoarele de inspirație cu cea din opera literară este totodată o operație necesară în vederea stabilirii limitelor verosimilului, examinării raportului „realitate-ficțiune”. Elevilor, în așa mod, li s-a oferit posibilitatea de a motiva fidelitatea /infidelitatea operei literare față de izvoare. Exercițiul de comparare a fost utilizat ca cel mai la îndemână în acest caz. Astfel, lor li s-a propus pentru analiză comparativă mai multe fragmente, urmate de anumite sarcini (Anexa 20, fișa 1).

Examinând din perspectiva a fidelității /infidelității nuvelei „Alexandru Lăpușneanul” de C. Negruzzi față de izvorul ei de inspirație, „Letopisețul Țării Moldovei” de Gr. Ureche, elevii au remarcat faptul că scriitorul pașoptist a inclus în opera sa întâmplări și personaje neatestate în cronică (de exemplu, scena aruncării lui Moțoc drept pradă mulțimii). Faptul constatat a reprezentat un bun prilej pentru profesor de a le solicita elevilor să motiveze opțiunea lui Negruzzi. Întrebările care le-au dirijat demersul interpretativ au fost următoarele: „De ce Negruzzi a inclus scena respectivă în opera sa?”; „Ce importanță atribuie scriitorul acestei scene?”; „Ce modificări de sens ar suferi opera, dacă am lipsi-o de scena respectivă?”

În cazul studierii romanului „Zodia cancerului sau vremea Ducăi-vodă” al cărui unul din izvoarele de inspirație este și „Letopisețul Țării Moldovei” de Ion Neculce”, au fost analizate în plan comparativ alte fragmente, elevii remarcând atât asemănările, cât și deosebirile (Anexa 20, fișa 2)

Se știe că valoarea unei opere de inspirație istorică este dată și de limbajul ei. Vocabularul utilizat de autor este alimentat din fondul vechi al limbii și al cronicilor românești, iar cuvintele și expresiile dau culoare și relief faptelor prezentate. Cum se realizează la nivelul limbajului intenția scriitorului de a contura culoarea epocii? Cum și în ce măsură reușește autorul să-i creeze cititorului impresia de limbă veche, fără să recurgă la arhaisme numeroase și stridente? Ce sensuri comportă istorismele? În ce măsură cadrul desfășurării acțiunilor, ambianța corespund unei realități istorice? – acestea sunt câteva întrebări, ce au dirijat procesul de interpretare a operei din perspectiva limbajului. Cât privește procedeele de lucru, am recurs la experimentul de gândire, propunându-le elevilor să modifice cadrul în care se desfășoară o acțiune concretă, atribuindu-i acestuia caracteristici cu totul străine realității istorice evocate de scriitor: „Imaginați-vă alte circumstanțe în care se produce măcelul de la curtea lui Alexandru Lăpușneanul”; „Identificați detaliile prin care se realizează descrierea de interior a sălii și înlocuiți-le cu altele ce reflectă o realitate prezentă vouă”; „Îmbrăcați personajele nuvelei conform tendințelor actuale”; „Pronunțați-vă pe marginea modificărilor făcute de voi”.

În alte cazuri, tot în vederea realizării obiectivului respectiv, profesorul le-a propus elevilor un alt tip de sarcină (Anexa 20, fișa 3)

Prin astfel de activități s-a urmărit relevarea importanței verosimilului, care, în opera de inspirație istorică sugerează ambianțe locale, vestimentație, comportamente și gesturi tipice epocii.

Cercetarea operei din perspectiva „personalitate istorică – personaj literar” este un demers foarte important, deoarece elevii, în procesul interpretării unei opere de inspirație istorică, trebuie obișnuiți să facă distincția netă între personalitatea istorică reală și personajul fictiv, care, deși

are o existență atestată istoric, nu se identifică cu prototipul său. „Ce a împrumutat personajul de la prototipul său?”, „Care sunt asemănările și deosebiriile dintre cele două personaje și de ce natură sunt ele?”, „Ce trăsături inexistente în model i-a adăugat autorul personajului său?”, „Cum se explică acest fapt”? – sunt întrebările ce-i pot ajuta pe elevi să facă distincție între personalitatea istorică și personajul literar. Și în acest caz, analiza mai multor fragmente cu descrieri de portret fizic și /ori moral al personalității istorice și al personajului literar extrase din documente istorice și din operă, observarea manifestărilor de comportament al acestora în diferite situații etc. îi va ajuta pe elevi să „vadă” cât de mult se apropie /se îndepărtează personajul de prototipul său, nu înainte însă ca profesorul să explice elevilor noțiunea de prototip. În situația în care elevii n-au găsit în izvoarele istorice detalii de portret fizic sau chiar de portret moral, lor li se va cere să justifice opțiunea scriitorului: „De ce scriitorul îl înzestrează pe personajul său cu aceste trăsături de portret fizic?”, „Ce trăsături de portret fizic /moral nu pot fi atribuite în nici un caz personajului? Motivați”, „Care este atitudinea scriitorului respectiv față de personalitatea istorică evocată în opera sa?”, „Ce place/nu place scriitorului la personajul său?”, „Comparați această atitudine cu cele ale altor scriitori, desprinse din operele studiate ori citite de voi independent”. Ultima sarcină din șirul de mai sus de întrebări i-a ajutat pe elevi să analizeze și să „vadă” diverse puncte de vedere ale mai multor scriitori și chiar moduri de exprimare a atitudinii lor față de personalitatea istorică evocată în operă. Pentru comparare și analiză au fost analizate mai multe fragmente extrase din diverse opere (Anexa 20, fișa 4).

Rezolvarea unei atare sarcini – compararea mai multor portrete, manifestări de comportament al personajului extrase din mai multe opere literare a urmărit pregătirea elevilor pentru redactarea unor compuneri sinteză, fapt confirmat de rezultatele experimentului de formare (a se vedea compartimentul 3.2.3. al tezei).

Examinând arta construirii personajelor în proza de inspirație istorică, elevii au dedus că în majoritatea acestor opere se recurge la focalizarea punctelor de vedere diferite. Or, prin această tehnică autorul transferă o bună parte din obligațiile sale privind configurarea personajului spre alte instanțe narrative prezente în procesul enunțării, având totodată grijă să oprească sau să declanșeze relatările acestora la momentul potrivit și să le concentreze într-un punct. Relatarea autorului care este naratorul principal al romanului „Frații Jderi” despre Ștefan cel Mare, punctul de vedere al femeilor, perspectiva naratorului-martor Nechifor Căliman, a lui Ionuț Jder întregesc imaginea lui Ștefan cel Mare, care, „în acest traseu de construire a lui e dimensionat în proporții monumentale, ca erou național, menit să-și salveze poporul de pericolul invaziei Semilunei” afirmă C. Parfene [159, 263].

În acest context, al examinării perspectivelor din care sunt privite /relatate întâmplările, se va atrage atenția și asupra faptului (mai ales în procesul interpretării prozei de inspirație istorică a lui M.Sadoveanu) că „funcția personajului-narator este aceea de a organiza discursul și de a regiza desfășurarea evenimentelor” [76, 156]. Concepută în forma consacrată a unei povestiri, relatarea constituie o tehnică narativă preponderent utilizată în opera de inspirație istorică. Or, povestirea /relatarea este specia care nu numai că rezumă evenimentele, dar le și conferă un sens unificator, o anumită semnificație. În povestire totul este explicat dinainte: ea presupune existența unui „povestitor”, care cunoaște sfârșitul istoriei, care are o părere despre ea, care o povestește în funcție de tot ceea ce știe.

Un alt set de întrebări („Care este atitudinea acestui povestitor față de evenimentul narat?”, „Cum se manifestă această atitudine pe parcursul povestirii?”, „În ce măsură părerea povestitorului coincide cu cea a autorului operei?”, „Este această viziune creditabilă ori necreditabilă?”) au contribuit la rezolvarea obiectivelor ce vizează tehnicile narrative caracteristice creațiilor de inspirație istorică, printre acestea, de rând cu relatarea la persoana a III-a, înscriindu-se și evocarea. Utilizată ca tehnică narativă, evocarea aduce în fața cititorului imaginea unei persoane, a unui loc, eveniment sau a unei epoci din trecut, pune în evidență sentimentele celui care face evocarea.

Ca metode de lucru, pe lângă cele nominalizate mai sus (experimentul de gândire /imaginar, exercițiul de comparare, PRES-ul, analiza, sinteza) am recurs la alte câteva interactive, cum ar fi: studiul de caz, procesul de judecată, ecranizarea operei literare etc. Cât privește studiul de caz, utilizarea acestei tehnici le-a oferit elevilor posibilitatea de a analiza o situație, în care există un conflict sau o dilemă, le-a ajutat să pună întrebări despre faptele relatate, să definească elementele importante ale cazului, să analizeze și să sintetizeze respectivele elemente și să emită judecăți. În procesul respectiv elevii și-au exersat toate nivelurile de gândire, de la memorare la evaluare. Procedura de aplicare a fost următoarea:

- profesorul (în alte cazuri elevii) a prezentat tot setul de informații despre cazul care urma să fie abordat (intenția lui Lăpușneanul de a redobândi tronul țării cu ajutorul unor mercenari străini, uciderea celor 47 de boieri, otrăvirea lui Lăpușneanul etc);
- identificarea de către elevi a tuturor elementelor cazului (ex: uciderea celor 47 de boieri: Lăpușneanul își cere iertare de la boieri în biserică și-i invită la ospăț, boierii sosesc la palat, a cărui curte era plină de lefegii înarmați și în care patru tunuri erau îndreptate spre poartă, Veveriță rostește la masă o cuvântare supărătoare pentru domnitor, fapt care este un prilej pentru începerea măcelului, slugile boierilor, aflate în curte sunt ucise, Moțoc este aruncat pradă mulțimii, Lăpușneanul construiește din capetele boierilor o piramidă);

- clarificarea faptelor care compun cazul în baza unui set de întrebări cum ar fi: „Ce s-a întâmplat?”, „Care sunt părțile implicate în caz/ conflict?”, „Ce l-a determinat pe personajul X să acționeze în acest mod?”, „Ce fapte sunt importante?”, „Ce fapte lipsesc pentru înțelegerea cazului?” etc.
- declanșarea unei discuții în care elevii au enunțat problema /problemele importantă(e) din cazul respectiv (aspecte etice ale problemei, prevederi legale);
- găsirea argumentelor pro și contra pentru fiecare punct de vedere („Ce argumente există pro/ împotriva fiecărui punct de vedere?”, „Care sunt cele mai convingătoare /mai puțin convingătoare argumente și de ce?”, „Cum ar putea fi rezolvată problema?”, „Care ar putea fi consecințele aplicării fiecărei soluții asupra părților implicate și asupra întregii societăți / colectivității, națiunii?”, „Care sunt costurile și beneficiile fiecărui argument și ale fiecărei soluții?”, „Există alternative?”, „Care sunt ele?”).
- adoptarea unei hotărâri și prezentarea motivelor acesteia;
- evaluarea hotărârii (Toți sunt de acord sau nu și de ce? Ce presupune această decizie pentru părți?);
- familiarizarea elevilor cu decizia /soluția problemei /cazului extrasă din opera literară;
- compararea celor două decizii /rezolvări (a elevilor și a scriitorului) argumentându-se care este mai bună („De ce s-a ajuns în opera literară la acea decizie și nu la cea luată de elevi?”, „Care ar fi consecințele aplicării fiecărei decizii?”).
- sintetizarea ideilor enunțate pe parcursul soluționării cazului: „Ce decizie s-a adoptat?”, „De ce?”, „Cine este/nu este de acord cu ea?”, „Ce efecte ar avea aceasta asupra fiecărei din părți?” etc.

Concluzie: Studiarea romanului impune concentrarea atenției elevilor asupra caracteristicilor definitorii ale lui ca specie a genului epic. Dat fiind faptul că romanul psihologic și cel istoric se caracterizează prin trăsături complet diferite, acestea fiind condiționate, în primul rând, de raportul realitate artistică – realitatea interioară /istorică, metodologia receptării subspeciilor respective trebuie adecvată la specificul lor.

3.3. Metodologia predării-receptării operelor epice din perspectiva situației de opțiune morală, a ecranizării și a reportajului

O sarcină fundamentală în realizarea unui învățământ cu prioritate formativ este dezvoltarea capacității de gândire creativă a elevilor, conturarea unei personalități mobile, care se va putea integra cu ușurință în societate. Printre metodele didactice care solicită la maximum

gândirea elevilor se înscrie și problematizarea. Prin specificul ei, problematizarea se întemeiază pe crearea unor situații conflictuale, care conduc gândirea elevului din descoperire în descoperire până la epuizarea conținutului unei teme.

Înscriindu-se în aria situațiilor de problemă, situația de opțiune morală reprezintă o totalitate de condiții și circumstanțe, didactic justificate, în cadrul cărora elevii, prin activitatea emotiv-cognitivă, însușesc valorile etic-estetice determinate de caracterul faptelor, comportamentul personajului operei literare, de fenomenele ori obiectele lumii înconjurătoare.

Datorită naturii sale, situația de opțiune morală, ca procedeu de valorificare a textului literar, determină apariția și dezvoltarea la elevi a necesității de cunoaștere a unor formațiuni psihice noi. Întrucât problema care stă la baza situației de opțiune morală, prin esența sa, presupune existența unor puncte de vedere diferite, ea contribuie la realizarea dialogului autentic ca parte componentă și foarte importantă a lecției. Este vorba de realizarea dialogului „elev – elev – operă literară” (în mod tradițional la lecții se mai practică dialogul „elev – profesor”).

Referindu-ne la structura unei situații de opțiune morală, subliniem că aceasta include:

a) descrierea propriu-zisă a istoriei/întâmplării;

b) prezentarea câtorva soluții ale problemei cu care se confruntă personajul (Anexa 21, fișa 1). Cât privește procedura de aplicare, remarcăm patru etape de activitate: lucrul individual, discuția colectivă (dezbateră), jocul instructiv pe roluri, analiza propriu-zisă a textului literar.

Lucrul individual al elevilor a inclus: cunoașterea prin lectură a situației (a cazului); alegerea unei soluții din cele propuse ori formularea alteia; argumentarea în scris (maximum 3-5 enunțuri) a soluției alese.

Discuția colectivă (dezbateră). După ce s-au împărțit în grupe, în funcție de opțiunile lor, elevii /grupele s-au concentrat asupra argumentelor pro și contra pentru fiecare punct de vedere. În procesul dezbaterii, al argumentării s-au avut în vedere și întrebările: „Ce argumente există pro sau împotriva fiecărui punct de vedere?”; „Care sunt cele mai convingătoare argumente și de ce?”; „Care ar putea fi consecințele aplicării fiecărei soluții asupra părților implicate și asupra altor personaje?”; „Există alternative? Care sunt ele?”.

Jocul instructiv pe roluri a avut mai multe forme de desfășurare: a) profesorul a acordat un timp suficient pentru ca elevii să-și construiască rolurile pe baza cazului, după care ei au acționat în problema dată, improvizând și alte situații; b) elevii au fost solicitați să se transfigureze, să „între” în pielea personajului, având ca punct de pornire întrebarea: „Cum aș proceda eu în locul lui Ion (al Floricăi, Anei etc.)?”.

La finele jocului pe roluri s-a discutat pe margine următoarelor întrebări : „Cum v-ați simțit în rolurile respective?” „De ce ați tratat în modul respectiv situația sau personajul?”, „Ce ați

învățat din experiența trăită?”, „Când v-a fost mai ușor sau mai greu să luați o decizie: prin exprimarea la persoana a III-a ori la persoana I)? De ce?”.

Aceste și alte întrebări le-au ajutat elevilor să înțeleagă mai bine gravitatea problemei cu care se confruntă personajul, conflictul psihologic pe care îl trăiește acesta.

Comentariul literar, care a fost efectuat din diverse perspective:

a) elevii au căutat răspuns, prin analiza mai multor fragmente din operă, la un șir de întrebări apărute în timpul dezbaterii și al jocului instructiv pe roluri: „Ce reprezintă pământul pentru Ion?”, „Care este viziunea lui asupra sentimentului iubirii?”, „Ce crede Ana despre Ion?”.

b) elevii au reluat dezbaterea problemei, susținându-și deja punctele de vedere cu argumente extrase din opera literară. Evident, în mod firesc, grație argumentelor scriitorului, unii dintre ei și-au schimbat opțiunea inițială, părăsind grupul și aderând la altul.

Aplicarea situației de opțiune morală a impus respectarea unor cerințe față de elaborarea ei, în primul rând, și anume : să aibă un caracter de problemă; să conțină un conflict, o dilemă în fața căreia se află personajul; să reprezinte unul dintre cele mai tensionante momente ale operei; să propună soluții alternative ale problemei, acestea reflectând diverse niveluri de dezvoltare morală a elevilor; să conțină un caz relevant și interesant pentru elevi ; să permită elevilor posibilitatea de a lucra individual, în colectiv și de a fi antrenați într-un joc instructiv pe roluri.

În vederea ilustrării eficacității metodei, propunem în continuare fragmente din modul de soluționare de către elevii clasei a XII-a a următoarei situații de opțiune morală (Anexa nr.21, fișa nr. 2).

La prima de etapă de lucru, elevii au argumentat astfel soluțiile alese de ei:

Argumentele elevilor care au optat (39%) pentru salvarea Clopotniței (răspunsurile 1, 5):

a) *Elevii trebuiau să salveze Clopotnița, pentru că ea reprezintă o valoare spirituală a poporului, este istoria lui. Lângă Clopotniță sunt îngropați strămoșii noștri. Viitorul nu-și deschide ușile în fața acelor ce vin fără trecut. Directorul este stăpân în școală, dar nu și pe conștiința elevilor. Această situație ar putea fi comparată cu drapelul unei unități militare. A fost pierdut drapelul, desființată este și unitatea. Așa e și istoria: fără memorie ea nu poate exista. Dispare Clopotnița , dispare și istoria ei.*

b) *Clopotnița merită să fie salvată, întrucât ea ne amintește de Ștefan cel Mare, de faptele lui. Dacă directorul va găsi de cuviință să-i pedepsească pe elevi, ei trebuie să insiste ca atestatele să corespundă realității.*

Argumentele elevilor (36%) care au ales răspunsul 3:

a) Oricât de mare le-ar fi fost dorința, elevii nu puteau salva Clopotnița, deoarece terminau școala, aveau nevoie de atestate bune. Cu atestate proaste ei nu și-ar fi putut continua studiile, conform dorințelor. Cred că din cauza unei Clopotnițe n-are rost să-ți ratezi viitorul.

b) Mai devreme sau mai târziu Clopotnița totuna s-ar fi ruinat. Elevii, însă, trebuiau să-și continue studiile. Și dacă aveau acte proaste, cine i-ar fi primit la învățătură? Nu degeaba am spus „s-ar fi ruinat”. Cred că nimeni din sat nu îngrijea de Clopotniță. Altfel, oamenii ar fi alergat s-o salveze.

Argumentele mai des invocate de elevii (15%) care au ales răspunsul 4:

a) E ridicol să vezi elevi cărând căldări pline cu apă, când afară plouă.

b) Ploua cu găleata și elevii erau convinși că ploaia va stinge focul. Nici nu e cazul să mai ieși pentru a stinge focul.

Argumentele elevilor (10%) care au formulat un alt răspuns:

a) Pentru mine este important faptul când a fost scrisă povestirea „Clopotnița”. Dacă acțiunea s-a desfășurat până la declararea independenței Moldovei, ni-i condamn pe elevi: ei au procedat conform educației primite. Personal nu m-aș fi dus s-o salvez contrar voinței directorului. Nu-s pregătită să suport consecințele unei astfel de decizii.

b) Elevilor nu le-a ajuns curaj să urce dealul pentru a salva Clopotnița. Multe se puteau întâmpla: moartea cuiva etc. Cred că n-are rost să-ți pui viața în pericol salvând o Clopotniță.

c) Elevii trebuiau să salveze Clopotnița fără ca directorul școlii să afle. Bunăoară, puteau chema pompierii. E datoria lor să stingă incendiul.

În continuare, după ce au fost ascultate argumentele elevilor, profesorul a împărțit clasa în două grupuri, precizând și concepțiile fiecăruia. Astfel, concepția primului grup, care susținea că „trebuie de salvat Clopotnița” a fost exprimată prin gândul „Omul se cunoaște prin faptele sale”, iar a grupului al doilea („Clopotnița nu merită a fi salvată”) – prin gândul „Hârtia-document decide viața omului”. Pornind de la aceste două deziderate, au fost organizate dezbaterea și jocul instructiv pe roluri. Propunem câteva argumente ale elevilor (întrebările și răspunsurile elevilor din grupul I le vom numi formal „Poziția I”, ale celor din grupul al II-lea – „Poziția a II-a”).

Poziția I: Dacă atestatele și caracteristicile sunt pentru voi mai importante, de ce vărsați lacrimi în casele voastre?

Poziția a II-a: Ne dureau sufletul. Ne părea rău că arde Clopotnița. Cu toate acestea sentimentul de durere a fost dominat de conștientizarea faptului că trebuie să ne asigurăm viitorul.

Poziția I: Ziceți că aveți suflet. Dar conștiință? Când veți trece pe lângă ruinele clopotniței, nu vă va mostra conștiința?

Poziția a II-a: S-ar putea să am muștrări de cuget, dar am suferit cu adevărat și de aceea mă voi simți om.

Poziția I: Oare atestatul, caracteristica au un rol atât de important în viața omului?

Poziția a II-a: De ele depinde viitorul tău. Cu un atestat și cu o caracteristică proaste, oriunde vei merge, nu vei izbuti.

Poziția I: Oamenii de teapa directorului școlii, într-adevăr, te apreciază conform „hârtiei”. În realitate, însă, majoritatea îți apreciază faptele. Veșnice sunt faptele tale bune.

Remarcăm faptul că unul din obiectivele pe care le-am urmărit a fost formarea la elevi a atitudinii personale față de problema discutată, față de personajele fragmentului. În acest scop, fiecare elev a fost implicat într-o discuție activă, fiind ajutat, prin intermediul întrebărilor, să găsească argumente /contraargumente convingătoare. Totodată fiecare elev a avut posibilitatea să-și compare punctul de vedere și argumentele sale cu cele ale colegilor. Necesitatea de a rezolva problema a provocat apariția unor noi probleme: „Care-i atitudinea scriitorului față de fapta elevilor-absolvenți, față de directorul școlii?” „Cum își manifestă scriitorul această atitudine?” „Ce sens atribuie scriitorul noțiunilor „memorie”, „conștiință”, „responsabilitate” puse în discuție?”. În același timp elevilor li s-a mai propus încă două sarcini formulate de profesor: „De ce anume Horia, originar din Bucovina, și-a asumat răspunderea pentru salvarea Clopotniței?”, „Putea Balta, ca „reprezentant al puterii”, să-și schimbe ideile, intențiile, ajutându-l astfel pe Horia în munca de salvare a Clopotniței?

Toate aceste probleme-sarcini au ghidat activitatea elevilor în procesul de analiză/comentariu al operei literare respective (etapa a IV-a), care s-a realizat pe două căi, dar neapărat după lectura integrală a povestirii. În primul caz, momentul inițial al interpretării „Clopotniței” l-a constituit discuția colectivă asupra problemelor apărute pe parcursul dezbatărilor și al jocului instructiv pe roluri, precum și asupra celor două sarcini formulate de profesor. În al doilea caz, interpretarea operei a început cu revenirea la situația de opțiune morală, pusă în discuție până la lectura textului. Inițial, elevii au revăzut soluțiile și argumentele scrise la etapa prelectură, ulterior, ei au continuat discuția pe marginea situației susținându-și punctele de vedere deja cu argumente din operă.

Numărul elevilor care au susținut că Clopotnița trebuia salvată a crescut cu 50% (de la 13 elevi la 21 de elevi din numărul total de 34 de elevi ai clasei a XII-a de la Liceul „Prometeu-Prim”, în care a fost folosit procedeul dat) și, respectiv, s-a micșorat cu 60 % (de la 12 elevi la 5 elevi) numărul de elevi, care, inițial, au considerat că atestatul este mai important decât Clopotnița.

În același timp, s-a micșorat numărul de elevi care au susținut inițial că ploaia /pompierii /părinții trebuiau să stingă focul (din 5 au rămas 3 elevi) și al celor care au oferit alte opinii (de la 4 elevi la 2 elevi).

Această schimbare s-a datorat faptului că fiecărui elev, inclus în dezbateri și într-un joc activ pe roluri, i s-a oferit posibilitatea de a compara punctul său de vedere cu acela al colegilor, iar mai târziu, cu punctul de vedere al autorului operei respective. În procesul dezbaterii, elevii, încercând să rezolve problema, au apelat la cunoștințele lor despre natura faptelor morale, la experiența lor de viață. Selectând una dintre multiplele soluții posibile ori formulând alta, ei au comparat-o cu valorile, idealurile, viziunile lor. Momentul acestei corelații a generat nu numai o analiză rațională a modalităților, a căilor posibile de comportare a personajului literar, dar și atitudinea emotivă a elevului față de aceste modalități. În acest proces de analiză elevii au înțeles că experiența de viață nu le este suficientă pentru a rezolva problema. Mai mult decât atât, ei au simțit necesitatea de a căuta o soluție ce i-ar satisface. Astfel, luarea unei hotărâri a căpătat un caracter pur personal, a devenit unul dintre motivele activității de cunoaștere. Locul acestui motiv s-a afirmat mai întâi în sistemul motivațional al fiecărui elev, apoi „s-a deplasat” și s-a consolidat în procesul jocului instructiv pe roluri și al lucrului cu opera literară. Astfel, necesitatea cunoașterii i-a inclus în activitatea de lectură a operei literare, dirijându-le-o.

Relevarea atitudinii scriitorului și a argumentelor acestuia în susținerea punctului de vedere a constituit de asemenea un motiv destul de important pentru schimbarea propriilor puncte de vedere.

Vorbind despre avantajele utilizării procedeului, remarcăm, vizavi de cele menționate pe parcurs, și faptul că el:

- oferă elevilor posibilitatea de a analiza o situație (un caz) în care există un conflict ori o dilemă;
- asigură elevilor posibilitatea de a analiza faptele, de a lua și susține decizii și de a căuta consecințele acestor decizii;
- dezvoltă capacitatea de gândire logică, analiză independentă, gândire critică și luare a deciziilor;
- generează emoții și sentimente;
- captează interesul și imaginația elevilor;
- îi ajută pe elevi să coreleze faptele personajelor literare cu experiențele vieții lor.

Ca dezavantaj considerăm faptul că, în cazul în care elevii cunosc soluția propusă de scriitor, ei ar putea să nu-și manifeste gândirea individuală. De aceea, e nevoie ca situația de opțiune morală, la prima etapă de lucru, să fie propusă elevului înainte ca el să fi citit opera.

O metodă utilizată de noi în procesul studierii operelor epice este **simularea întâlnirii cu personajele operei literare**. Acesta reprezintă o tehnică antrenantă și eficientă în procesul de interpretare a textului artistic. Or, jocurile de simulare proiectează diferite situații de învățare bazate pe elemente și relații virtuale de conflict, de decizie, de asumare de roluri etc., care angajează capacitatea de acțiune a elevului, spiritul său de competiție, posibilitățile sale de explorare euristica a realității. Mai mult: prin aceste întâlniri simulate elevului i se oferă diferite modele de comportament (al lui Ștefan cel Mare, al fraților Jderi etc.), pe care el și le asumă pe o anumită perioadă de timp (pe parcursul lecțiilor), jucând rolul unui ori altui personaj. Organizarea unei lecții sub forma întâlnirii simulate cu personajul operei literare le oferă elevilor posibilitatea de a pătrunde în psihologia acestuia, de a-și focaliza gândirea spre problema cu care se confruntă, de a-și forma opinia proprie cu privire la personaj.

Din perspectivă instrucțională, prin utilizarea metodei respective, nu trebuie neglijat textul artistic, elevilor solicitându-li-se să depună un efort însemnat în explorarea lui.

Ținând cont de specificul metodei, remarcăm două etape de lucru: etapa de pregătire și cea de reprezentare.

Pentru desfășurarea eficientă a etapei de reprezentare, deosebit de importantă este pregătirea elevilor pentru întâlnire. Chiar dacă nu-i spectaculoasă, etapa de pregătire este cea care asigură succesul metodei. Pe parcursul acestei etape, elevii, incluși în diverse activități de cercetare a operei artistice, a textelor de critică literară, au completat mai multe fișe (Anexa 22):

Astfel, în procesul predării/receptării romanului „Pădurea spânzuraților” de Liviu Rebreanu, elevii, împărțiți în grupuri, au completat fișele respective în felul următor:

Fișa biografică a personajului:

- Personajul: *Apostol Bologa*
- locul nașterii și locul de trai: *târgușorul Parva de pe valea Someșului, județul Bistrița Năsăud.*
- vârsta: *tânăr*
- categoria socială căreia îi aparține: *din intelectuali (tatăl - avocat)*
- părinții (date sumare): *Tatăl, Iosif Bologa, cel mai tânăr condamnat în procesul Memorandului; mama – Maria, o femeie al cărei suflet „era plin pentru credința în Dumnezeu”.*
- studiile: *școala primară din Parva, liceul din Năsăud, Facultatea de Filozofie din Budapesta*
- ocupația: *ofițer în armata austro-ungară (perioada primului război mondial)*

• starea civilă: *la începutul acțiunii este logodit cu Marta Domșa, cu care, mai târziu desface căsătoria; în final se căsătorește cu Ilona.*

Fișa nr. 1 de notare pentru întâlnire cu personajul:

• Personajul: *Apostol Bologa*

• Rolul atribuit: *intelectualul ce trăiește o criză de conștiință, un tragic conflict interior declanșat de sentimentul datoriei de cetățean ce-i revine din legile statului austro-ungar și apartenența la etnia românească.*

• Situații (două-trei) în care își exercită rolul:

a) *Ca membru al Curții Marțiale, convins fiind că-și face datoria față de stat, a susținut condamnarea la moarte prin spânzurătoare a sublocotenentului ceh Svoboda, pentru că acesta încercase să treacă frontul la inamic.*

b) *Ca om al datoriei față de stat se comportă exemplar obținând decorații pe frontul din Galiția și Italia, medalia de aur pentru spargerea reflectorului rusesc.*

c) *Aflând că regimentul său va lupta în Ardeal, încearcă să obțină de la generalul Karg aprobarea de a nu participa la aceste lupte purtate împotriva neamului său.*

d) *Apostol Bologa dezertează de pe frontul austro-ungar, fiind prins de căpitanul Varga.*

• Trăsături de caracter: *datorie față de stat, dragoste față de etnia românească, responsabil, încăpățânat.*

• Tip de comportament:

a) *nedemn de urmat: votează condamnarea la moarte a lui Svoboda („nimic nu e mai presus de om”, „nici o datorie din lume nu-i poate impune să ucidă un camarad”); dezertează fără vreun plan bine întocmit (dezertează chiar prin locul păzit de cel mai vigilent dușman al său, locotenentul ungur Varga);*

b) *exemplar: refuză să condamne la moarte cei 12 români acuzați de pactizare cu inamicul.*

• Opinii ale criticilor literari despre personaj, cu care sunt /nu sunt de acord:

a) *„Apostol Bologa moare ca un erou al neamului său, din dragoste pentru țara sa, pentru libertate și adevăr, pentru triumful valorilor morale ale omenirii” (Mariana Badea).*

b) *„Amintirea obsesivă a cehului, pătrunsă în sufletul lui Bologa ca o remușcare, și proiectată de atunci ca o întrupare a propriilor conflicte interioare, era acum gata să-și doboare victima: subconștientul își terminase lucrarea lui” (T. Vianu).*

Fișa nr. 2 de notare pentru întâlnirea cu personajul:

Personajul: *Apostol Bologa*

Rolul atribuit: *victimă a propriei crize de conștiință, a unui tragic conflict interior declanșat de sentimentul datoriei de cetățean ce-i revine din legile statului austro-ungar și apartenența la etnia românească.*

Punctul de vedere propriu despre personaj:

- *este un tânăr idealist, cu entuziasme sentimentale și utopic prin decizia că „unde-i datoria acolo-i patria”;*

- *este un ofițer curajos, numai că luptă pentru o cauză străină lui;*

- *este un adevărat urmaș al tatălui său, pe crucea căruia e scris „Nu uita că ești român!”*

Argumente din operă ce susțin punctul propriu de vedere despre personaj:

a) *Se înrolează voluntar în armată, pentru a-i arăta logodnicei sale că este viteaz și curajos. E convins că războiul este adevăratul izvor de viață, adevăratul generator de energie.*

b) *Luptă ca un adevărat erou, obținând decorații pe frontul din Galiția și Italia, medalia de aur pentru spargerea reflectorului rusesc. Ca membru al Curții Marțiale a fost ales datorită curajului său.*

Punctul de vedere (posibil) și argumentele (eventuale) ale oponenților cu privire la personaj:

Punct de vedere: *Este un laș*

Argumente: *N-are putere de a confrunța superiorii săi, mai ales când află că va trebui să lupte împotriva conaționalilor.*

După completarea fișelor a urmat întâlnirea cu personajul /personajele operei, care a decurs sub forma unei adunări, a unui interviu, a unei conferințe de presă.

În cazul organizării întâlnirii sub formă de adunare /interviu, au fost desemnați din timp elevii care urmau să joace rolul personajului (personajelor). În timpul adunării, fiecare elev (ori doritorii) au prezentat persuasiv, utilizând fișa biografică, fișele de notare întocmite anterior, punctul lui (lor) de vedere despre personaj. Elevii desemnați au luat notițe pe marginea intervențiilor vorbitorilor, le-au adresat acestora întrebări. Adunarea a continuat cu intervențiile „personajului”, care și-a exprimat părerea referitoare la cele expuse de oratori, la natura faptelor comise de el, la tipul de comportament manifestat pe parcursul acțiunii operei etc.

Menționăm că profesorului, în acest context, i-a revenit rolul de moderator. El a condus discuția pe făgașul care a pus în valoare legătura dintre atitudinea, opiniile elevilor, i-a ajutat să înțeleagă mai bine propriul rol și rolurile celorlalți, dezvoltându-și, astfel, gândirea critică, elocința și capacitatea de decizie. Evident, ca moderator, profesorul a avut grijă ca elevii, în timpul întâlnirii și discuției cu personajul /personajele operei literare să evite întrebările de tipul:

„Ce v-a determinat să acționați anume așa în situația dată?”, „De ce ați manifestat această atitudine față de personajul respectiv?” etc.

Mult mai antrenante au fost întrebările de tipul: „Dacă vi s-ar oferi șansa de a vă lua viața de la început, la ce ați renunța?”, „Cum ați proceda în situațiile date?”, „Unde ați greșit cel mai mult, dacă acceptați ideea că ați comis și erori?”, „Ce sfaturi veți da acelor care se vor confrunta cu probleme similare?”, „Ce părere aveți despre comportamentul dvs.?”.

Astfel, întrebările elevilor au vizat:

– stările trăite de personaj într-o situație ori alta („Cât de greu v-a fost să luați o decizie?”, „Ce gust are înfrângerea /biruința?”, „Trăind starea respectivă în situația dată, credeți că....?”);

– relațiile personajului cu lumea operei („Cum vi se pare relația dvs. cu personajul ...?”, „Includeți această relație într-un tip anumit de relații”; „Dacă ar fi să modificați relația /relațiile dvs. cu personajul /personajele, ce ați schimba în primul rând?”);

– filozofia vieții acceptată de personaj („În ce măsură convingerea dvs. că [...] v-a ajutat /încurcat în realizarea scopului propus?”, „După cele întâmplate /trăite de dvs., mai aveți convingerea că [...] ori împărtășiți o altă părere?”);

– opiniile criticilor literari vizavi de personaj („Ce părere și ce argumente puteți aduce ca să combateți opinia criticului literar despre dvs.?”).

Întrebările au vizat și alte aspecte: comportament, psihologie, temperament etc. Acestea i-au provocat pe elevi la discuții, le-au stimulat gândirea creativă. Mai jos propunem câteva din răspunsurile elevilor ce au fost în rolul lui Apostol Bologa:

a) *Desigur, este imposibil să iei o decizie în situația în care, pe de o parte, ești obligat să-ți faci datoria față de stat, mai ales în condiții de război și, pe de altă parte, față de conaționalii tăi. Practic, orice decizie aș fi luat, consecințele ar fi fost nefaste. Sunt un condamnat fără de vină, un proscris (T.A.);*

b) *Ceea ce s-a întâmplat cu mine e o consecință a faptului că Ardealul a fost cucerit de Imperiul austro-ungar. În asta și constă drama tuturor românilor, ca și a basarabenilor, de altfel, trăită de ei în timpul celui de-al doilea război mondial (N.A.);*

c) *Ce aș schimba în relațiile mele cu personajele operei? Greu de spus. Poate aș renunța chiar de la început la ideea că fiecare cetățean al unui stat, care-i este străin, este dator să-l slujească cu patos și cu sacrificiu. În acest caz, n-aș fi votat condamnarea lui Svoboda. Este cea mai mare greșeală pe care am comis-o din cauza convingerilor mele (A.S.);*

d) *Sunt de acord cu afirmația criticului literar T. Vianu că amintirea obsesivă a cehului mi-a pătruns în suflet ca o remușcare. Cu părere de rău, prea târziu am înțeles că am procedat greșit votând pentru condamnarea lui Svoboda. Cât privește afirmația Marianei Badea că am*

murit ca un erou al neamului meu, din dragoste pentru țara mea, nu mi se pare corectă. Moartea mea a fost inevitabilă. Situația în care am nimerit n-a putut fi soluționată în niciun fel (B.L).

Răspunsurile elevilor au demonstrat că ei au reușit să înțeleagă dificultățile prin care a trecut Apostol Bologa, să pătrundă în psihologia acestuia, să sesizeze conflictul lui psihologic și să caute soluții la problema cu care s-a confruntat personajul.

Totodată, o parte dintre elevi, fiind în rolul de experți, au fost în stare să analizeze și să sintetizeze opiniile colegilor, să-și expună părerea privind natura întrebărilor și a răspunsurilor, să formuleze concluziile de rigoare. În același timp, menționăm că în procesul studierii/interpretării altor opere literare („Ion”, „Ciuleandra” de L. Rebreanu, „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” de C. Petrescu, „O scrisoare pierdută” de I. L. Caragiale) elevii, au simulat întâlniri cu psihologul (în cazul conflictului psihologic pe care-l trăiesc personajele Apostol Bologa, Ion, Puiu Faranga), cu filozoful (personajul se confruntă cu probleme de natură filozofică: Ștefan Gheorghidiu); judecătorul (dacă personajul a comis un delict: Puiu Faranga, Ion).

Procedeu interactiv, **ecranizarea operei literare** urmărește realizarea mai multor obiective privind interpretarea textului artistic: descoperirea mesajului, a problematicii, a compoziției, caracterizarea personajelor, relevarea modalităților artistice de exprimare, a tehnicilor narative etc. Aceste lecții-ecranizare au fost concepute sub forma unor tentative /încercări ale elevilor de a ecraniza imaginar opera studiată. Astfel, după lectura operei, ei au fost solicitați să-și închipuie că trebuie să o ecranizeze. Un prim obiectiv pe care trebuiau să-l soluționeze a ținut de natura proiectatului film. Ce fel de film vor/pot elevii să turneze în baza, romanului „Ion” de L. Rebreanu /a schiței „Dl Goe” de I. L. Caragiale, a romanului „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” de C. Petrescu? Pentru a le facilita munca, li s-au oferit și o serie de variante posibile, cum ar fi: film social, de dragoste, detectiv, de aventuri, fantastic, istoric etc. În cazul ecranizării în clasa a XI-a, de exemplu, a romanului „Ion” de L. Rebreanu, elevii, optând pentru o anumită variantă de răspuns, au fost solicitați să o argumenteze cu referințe la materialul furnizat de operă. Astfel, militând pentru un film de dragoste, ei s-au referit la povestea de dragoste a lui Ion și a Floricăi, a lui Ion și a Anei. În cazul când au dat preferință unui film social sau detectiv, ei au insistat, respectiv, asupra încercării lui Ion de a răzbate la suprafață, de a se pricopsi cu pământ, asupra părților implicate în conflict (Florica, Ion, George), a circumstanțelor, motivelor morții lui Ion. Profesorul n-a neglijat nici variantele de răspuns pe care elevii nu le-au ales. El le-a solicitat să motiveze de ce nu-i posibil să fie turnat un film fantastic /de aventuri/ istoric. Dezbaterile au finalizat cu formularea temelor romanului, a problemelor abordate de

scriitor (tema iubirii, a țăranelui și a pământului, destinul intelectualului). În continuare propunem câteva dintre răspunsurile elevilor referitoare la tipologia filmului închipuit de ei:

a) *Cred ca putem turna un film de dragoste, deoarece din carte se desprinde o tragică poveste de dragoste dintre Ion și Ana, dintre Ion și Florica. Filmul trebuie să fie o melodramă. Romanul ne oferă foarte multe întâmplări (unele dramatice chiar), care ne vor ajuta să realizăm un astfel de film (N.L.)*

b) *Aș turna un film de dragoste, dar cu un vădit caracter social, întrucât la baza relațiilor dintre Ion și Florica, dintre Ion și Ana se află pământul. E vorba despre săraci și bogați. Despre încercarea lui Ion de a se pricopsi cu pământ și de a fi în rând cu lumea, dar și despre drama lui în iubire (A.M.)*

Având ca obiectiv descoperirea elementelor acțiunii, a celor mai semnificative momente ale operei, a rolului acestora în transmiterea mesajului, elevii au fost puși în situația de a rezolva mai multe probleme, legate de următoarele întrebări-sarcini: „Împărțiți lucrarea în cadre aparte” „Ce păreri, propuneri aveți?”, „De ce anume aceste episoade le-ați ales pentru a le ecraniza?” „Ce vreți să subliniați în film introducându-le?” „La care din episoade veți renunța?” „Cum motivați?”.

Astfel, ei au propus următoarele întâmplări /episoade ale operei: hora, bătaia dintre Ion și George, întâlnirile pe ascuns ale lui Ion cu Ana în casa acesteia, scenele în care Ana îi comunică lui Ion că este însărcinată și în care e bătută de taică-său, nunta lui Ion, întâlnirea lui Ion cu Florica în câmp, episodul sinuciderii Anei, moartea lui Ion. Fiind puși în situația de a argumenta episodul ales, ei au susținut următoarele:

a) *Trebuie neapărat de inclus în film hora satului, întrucât aici se întâlnesc toate personajele, bogați și săraci, noi având posibilitatea de a le prezenta succint. Tot la horă Vasile Baciuc îl numește pe Ion sărăntoc, astfel punând începutul unui conflict dintre el și viitorul său ginere (R.P.);*

b) *Întâlnirile pe ascuns ale lui Ion cu Ana vor accentua în film viclenia tânărului, planul lui de seducere a Anei (I.V.);*

c) *Scena în care Ana moare scoate în evidență atât imoralitatea lui Ion, cât și ideea că fata a fost doar un mijloc prin care el și-a atins scopul (M.F.)*

d) *Nunta este episodul care ne va ajuta să scoatem și mai mult în evidență conflictul psihologic al lui Ion. Anume în timpul nunții Ion descoperă cât de urâtă îi este Ana și tot aici își zice că poate ar trebui să fugă în lume cu Florica (T.O.).*

Răspunsurile elevilor demonstrează că ei au sesizat, la această etapă de lucru: logica desfășurării acțiunii, rolul intrigii în declanșarea întâmplărilor, natura conflictului, psihologia personajului.

Ulterior, s-a discutat pe marginea importanței episoadelor alese de elevi pentru a fi introduse în filmul imaginar (nașterea copilului, moartea lui, moartea lui Moarcăș, moartea lui Ion etc.). În final, elevii au „construit” scenariul în baza câtorva întrebări-reper: „Cu ce episod veți începe filmul?” „De ce anume cu acesta?” „Ce vreți să sugerați?” „Ce episoade vor urma?” „Cum motivați?” „Cu ce episod începe opera?” „Cum urmează episoadele în operă?” „Ce urmărește scriitorul aranjându-le în ordinea dată?” „Dacă schimbați ordinea episoadelor, ce idee doriți să promovați în film, ce efecte așteptați să produceți?”.

Astfel, au fost examinate mai multe scenarii propuse de elevi. Filmul detectiv a început, bunăoară, cu moartea lui Ion /a Anei, după care s-a purces la elucidarea acestui caz prin prezentarea /comentariul mai multor episoade ale operei (Ion o seduce pe Ana, Ion și Baciuc o bat pe Ana, Ana se spânzură, Ion merge noaptea la Florica, George îl lovește pe Ion cu sapa), filmul de dragoste a avut ca punct de plecare scena în care Ion, la propria nuntă, o joacă pe Florica mărturisindu-i că numai ea îi este dragă în lume, iar filmul social - episodul în care Ion sărută pământul. Indiferent de scenariul ales, elevii au motivat logica aranjării episoadelor, au comentat consecutivitatea acestora în roman insistând totodată asupra episoadelor cu statut de expozițiune, de punct culminant ori de deznodământ:

a) *Filmul trebuie să înceapă cu moartea lui Ion, deoarece astfel îl vom intriga pe spectator. Totodată vom accentua ideea că moartea lui Ion a fost una inevitabilă, ea fiind condiționată de comportamentul acestuia A.I.);*

b) *E bine să începem filmul cu scena iubirii dintre Ion și Florica, după care va urma episodul nunții acestuia cu Ana. Cred că astfel vom putea accentua conflictul psihologic al personajului (D.V.);*

c) *Ca scenă finală poate servi imaginea drumului ce iese din satul Pripas, aceasta sugerând ideea că destinele personajelor s-au încheiat într-un fel sau în altul (V.R.).*

Subliniem că pe parcursul interpretării romanului, au fost relevate și procedeele /tehnicile în baza cărora urma să fie turnat filmul (retrospecția, în cazul în care s-a insistat pe un film detectiv având ca punct de pornire moartea lui Ion sau a Anei, paralelismul, în cazul în care elevii au optat pentru un film atât de dragoste sau social, antiteza (tipologii umane antitetice), inelul compozițional, când elevii au aranjat, în film, episoadele conform ordinii lor desprinse din roman).

O altă etapă a ecranizării a vizat alegerea locului pentru filmarea unei sau altei scene. Urmărind, de exemplu, să atragem atenția elevilor asupra descrierilor artistice (de exterior și /ori de interior) atestate în operă, a rolului acestora în constituirea /transmiterea mesajului, în caracterizarea personajelor, am insistat asupra fiecărui cadru (episod) aparte. Întrebările stimulatoare de opinii au fost: „Unde are loc acțiunea?”, „Dacă cele relatate se petrec în natură (scenele în care Ana naște pe câmp, Ion sărută pământul, hora se joacă în spatele casei lui Oprea etc.), unde propuneți să filmați?”, „A fost cineva dintre voi în asemenea locuri? Povestiți despre ele”, „Avem în operă o descriere a locului unde se petrece acțiunea? Găsiți-o. Prin ce impresionează?”, „Dacă veți filma într-o încăpere (în casa lui Ion, a Anei, a lui George, de exemplu), cum trebuie să fie aceasta?”, „Ce mobilă propuneți?”, „Avem anumite indicații în operă?”, „Dacă nu, cum motivați propunerile voastre?”, „Cum e aranjată mobila?”, „Mai este ceva în cameră?”, „Cum explicați opțiunea voastră de a respecta întocmai indicațiile scriitorului atestate în operă în ceea ce privește interiorul dat?”, „De ce nu veți acorda atenție acestor detalii?”, „Cum motivați opțiunea voastră?”.

Aceste întrebări au avut menirea de a-i apropia pe elevi, în primul rând, de text, ei fiind puși în situația de a analiza un șir de descrieri artistice (a drumului ce duce spre Pripas, a răstignirii, a casei lui Ion, a satului Pripas etc.) din punct de vedere al rolului lor, al forței de sugestie, al măiestriei de care a dat dovadă autorul. Astfel, în procesul abordării textului artistic din perspectiva întrebărilor-sarcini respective, elevii au susținut că „interiorul casei lui Ion trebuie să fie unul țăranesc și destul de modest pentru a sublinia în acest mod sărăcia în care trăia”, că „în preajma locului unde are loc hora trebuie neapărat să fie o casă foarte mică și sărăcăcioasă (așa era casa Floricăi)”, că „trebuie de filmat panorama unui sat cu puține case arătoase și cu multe bordeie, fapt care va sublinia diferențele sociale”, „că acoperișurile caselor, în majoritatea lor, trebuie să fie din stuf pentru că acțiunea se desfășoară la începutul secolului al XIX-lea” etc.

Alegerea actorilor pentru rolurile principale și secundare a fost una dintre cele mai atractive și mai înțelese forme de lucru. Obiectivele pe care le-am urmărit au fost diverse: caracterizarea personajelor, avându-se în vedere multitudinea procedeele de caracterizare, pătrunderea în psihologia acestora, înțelegerea caracterului lor, descifrarea semnificațiilor pe care le au în operă, aprofundarea cunoștințelor elevilor despre măiestria actorului etc. În realizarea acestor scopuri au fost trasate și elucidate următoarele probleme ce vizează:

a) portretul fizic /moral al personajului respectiv: „Cine dintre voi ar putea juca rolul cutare?”, „Pe cine dintre prieteni, cunoscuți ați alege pentru rolurile date? Argumentați răspunsul”, „Pe cine dintre actorii cinematografilei naționale /universale i-ați invita pentru

rolurile principale /secundare?” „De ce anume pe aceștia?” „Ce actor invitat va juca cel mai bine rolul?” „De ce credeți așa?” „L-ați mai văzut în roluri asemănătoare?” „Povestiți despre jocul lui într-un episod (film) cunoscut”.

b) felul cum se îmbracă: „Cum vom îmbrăca actorii?” „Avem indicații în operă referitoare la vestimentație?” „De ce anume această îmbrăcăminte a ales-o autorul?” „În cazul când lipsesc indicațiile scriitorului referitoare la vestimentație, ce propuneri aveți?” „De ce credeți că personajul se îmbracă anume așa?” „Descrieți vestimentația” „Ce culoare preferă?” „Cum se piaptănă?” „Urmărește moda?”.

c) felul cum acționează: „Concretizați acțiunile eroilor în scena dată” „Câte persoane sunt prezente în scena respectivă?” „Cum le veți plasa în cadru?” „Sugerați gesturile ce vor însoți replicile personajelor în scena dată, ținând cont de caracterul, de starea lor sufletească?” „De ce anume aceste gesturi vor însoți replica?” „Ce veți scoate în relief?”.

d) felul cum gândește: „În episodul respectiv personajul rămâne pe o anumită perioadă de timp singur, fiind frământat de anumite gânduri. Ce gânduri îl frământă?” „Găsiți în roman acest episod și analizați-l din această perspectivă” „Cum veți expune în film aceste frământări ale personajului?” „Ce știți despre procedeul „vocea naratorului” / „vocea de după cadru” utilizat în arta cinematografică?” „Ce procedee mai cunoașteți?”.

e) felul cum și ce vorbește: „Cum îl veți prezenta în cadru pe protagonist (pe Ion) în timpul rostirii monologului interior?” „De ce anume așa?” „Ce posibilități mai sunt în arta filmului în legătură cu monologul interior?” „Care vor fi intonațiile, tonul rostirii replicilor de către personaj”.

După cum reiese din înseși întrebările puse, ele vizează, de fapt, diversele modalități de caracterizare a personajului utilizate de scriitor: prin comportament, limbaj, vestimentație, mod de a gândi etc. Acestea pot fi numeroase. În rezultat elevii au demonstrat nu numai ingeniozitate, dar și multă implicare în rezolvarea sarcinilor respective. Ei au fost implicați într-o activitate independentă de cercetare /de documentare, aceasta vizând alcătuirea unei liste de actori, a unor titluri de filme în care au jucat, a rolurilor asumate etc. Astfel, dintre actorii propuși de elevi pentru a juca un rol sau altul fac parte: Mircea Diaconu, Șerban Ionescu, Petru Vutcarău, Petru Hadârcă, Richard Gere (mai tânăr), Nicolas Cage, Vlad Ciobanu, Brad Pitt, Leonardo Wilhelm Di Caprio (toți în rolul lui Ion), Mihaela Strâmbeanu, Ioana Crăciunescu, Svetlana Toma - la vârsta când s-a produs în primul ei film, „Poienile roșii” (în rolul Anei), Jennifer Aniston, Angelina Jolie (Florica), Tamara Buciuceanu, Paulina Zavtoni, Ala Menișicov, Nely Cozaru (dna Herdelea), Mihai Volontir, Ion Ungureanu (Zaharia Herdelea) ș.a. Argumentele și contraargumentele elevilor au fost destul de concludente în susținerea ori combaterea unui punct

de vedere emis. Brad Pitt, de exemplu, conform opiniei mai multor elevi, nu se potrivește în rolul lui Ion, deoarece „nu prea seamănă a băiat de la sat”, „în mai multe filme este în rolul unui killer”, „nu cred că poate să cosească și să demonstreze marea lui patimă pentru pământ” etc. Nicolas Cage (la vârsta de 20 – 23 de ani) este actorul potrivit pentru a juca rolul lui Ion, deoarece „s-a mai produs în rolul în care trăiește o contradicție interioară”, „seamănă la înfățișare cu Ion”, „ar putea să demonstreze cu mult talent astfel de trăsături caracteristice lui Ion , cum ar fi brutalitatea, viclenia ”, „Angelina Joli este foarte senzuală și ar fi perfectă în rolul Floricăi, fata, pe care Ion o adoră și o dorește permanent tocmai pentru senzualitatea ei”, „Tamara Buciuceanu a jucat în mai multe filme rolul unor doamne intelectuale și s-ar potrivi în rolul soției lui Herdelea”, Svetlana Toma este prea frumoasă ca să se producă în rolul Anei, care, așa precum o caracterizează Ion, era destul de urâtă” etc.

Exemplele respective au demonstrat că elevii, pronunțându-se pe marginea unei sau altei candidaturi, au remarcat mai multe trăsături de caracter ale personajelor romanului, fie că e vorba despre brutalitatea, imoralitatea, viclenia lui Ion, despre frumusețea fizică și senzualitatea Floricăi sau despre aspectul fizic destul de jalnic al Anei. În această ordine de idei, ei au ales vestimentația personajelor în funcție de categoria socială căreia acestea aparțin. În viziunea lor, Ion „trebuie să poarte exclusiv opinci și ȋțari, pentru că reprezintă pătura cea mai săracă din sat”, „Vasile Baciuc – ciubote, căciulă de cârlan, pentru că este ȋnstărit”, Ana, după ce s-a căsătorit, „e permanent ȋmbrobodită cu un batic spălăcit” ș.a.

Procedeele de caracterizare indirectă a personajelor prin comportament și prin limbaj au fost relevate de elevi în cazul în care ei au fost solicitați să concretizeze anumite acțiuni ale personajelor ȋntr-o scenă concretă, să identifice în operă anumite replici pe care ele le rostesc în situația respectivă, să sugereze gesturile ce vor ȋnsoți, ȋnȋnȋnd cont de caracterul, de starea lor sufletească. Analizȋnd din acest punct de vedere comportamentul și replicile personajelor din fragmentul în care Vasile Baciuc se ceartă la horă cu Ion („Ce ȋȋ-am spus eu ȋȋe, golane, ai?”, „Ce-s eu, sluga dumată, să-mi poruncești?”, „Am să-ȋ poruncesc, tȋlharule, și dacȋ nu ascultȋ de vorbă, am să te umplu de sȋnge!”, „Să nu dai, bade Vasile, că...! Să nu dai!... Să nu dai!...”, „Lăsaȋȋ-măă!... Lăsaȋȋ-mă să-i scot blohotăile!...Trebuie să-i beau sȋngele, altminteri pleznesc!... Lăsaȋȋ-mă!” etc.), elevii, mai ȋntȋi, au plasat personajele în cadru utilizȋnd și detaliile din text (ex.: „Vasile zȋri pe Ion sosind tot de dupȋ șurȋ”, „Cȋȋȋȋȋ bȋrbaȋi și flȋcȋi se zvȋrlirȋ pe Vasile, ostoindu-l. Ion stȋtea neclintit, ca un lemn, doar inima-i bȋtea coastele ca un ciocan ȋnfierbȋntat”, „...la spatele lui Baciuc ȋl vȋzuse pe George ...”, „Baciuc se zvȋrcolea în braȋtele oamenilor”, „”), apoi au schiȋȋat anumite gesturi pentru fiecare replică în parte.

Elevii au propus diverse variante de plasare a personajelor în acest cadru al acțiunii, unele dintre ele apropiindu-se de cea a autorului L. Rebreanu, altele - total diferite. Într-un caz, Vasile Baciuc îl surprinde pe Ion îmbrățișându-l pe Ana dincolo de ochii lumii (după șură), cearta producându-se fără martori. Conform imaginației altor elevi, Vasile Baciuc, parcă ieșit din minți, execută mișcări și gesturi mai mult decât agresive, acestea scoțând în evidență caracterul său nereținut, dar și ura sa față de Ion.

În concluzie, menționăm că procedeul *ecranizarea operei literare*, conform rezultatelor obținute, le-a oferit elevilor posibilitatea de a-și manifesta capacitatea de gândire creativă, de a-și imagina situații, de a identifica și de a corela mijloacele de exprimare caracteristice literaturii și cinematografului ca arte, de a trăi emoții destul de puternice (satisfacție, bucurie, incertitudine, entuziasm etc.).

În multiplele metode de interpretare a textului literar epic pot fi înscrise atât **reportajul**, cât și **interviul**, tehnici ce contribuie într-o mare măsură la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor. Definit ca „specie publicistică, apelând adesea la modalități literare de expresie, care informează asupra unor situații, evenimente de interes general sau ocazional” [61, 1210], reportajul este scris pe temeiul unei informații culese la fața locului, în urma unei investigații. Ca metodă de lucru utilizată la lecțiile de literatură, reportajul îi ajută pe elevi, în procesul/ în urma lecturii și cercetării operei literare, să obțină și să difuzeze informații, să ia unele notițe vizavi de un fapt, o întâmplare, o manifestare de comportament al personajului, să prezinte aspecte principale în relatarea unui eveniment, anumite idei, opinii, să se orienteze mai bine și să aprecieze calitatea unui punct de vedere. Totodată metoda este un mijloc eficient prin intermediul căruia elevii învață să elaboreze un reportaj, să formuleze întrebări laconice, adecvate temei concrete, pe care să le poată ordona conform unui chestionar sau în cadrul unui interviu și nu în ultimul rând să însușească trăsăturile stilului publicistic și ale celui beletristic. Ținând cont de faptul că în raport cu evenimentul (cazul relatat) jurnalistul, care realizează un reportaj, se poate afla în două ipostaze - martor sau participant, că indiferent de poziția față de cele relatate, demersul jurnalistic de colectare a informațiilor va exploata două procedee fundamentale - observarea și intervierea celor implicați sau a martorilor, reportajul, ca strategie didactică, impune ca activitatea elevilor să se desfășoare în două etape: a) colectarea informației; b) redactarea textului (și revizuirea acestuia). „Nu poate exista reportaj în absența detaliilor obținute prin observare la locul și în momentul desfășurării evenimentelor. Dacă activitatea de observare este bine dirijată și eficient exploatată, ea poate suplini informațiile obținute prin interviu”, susține Mihai Coman [42, 57]. Ca metodă de lucru, interviul îi ajută pe elevi să formuleze întrebări laconice, adecvate temei discutate, să găsească criterii de determinare și,

respectiv, modalități de abordare a unor persoane /personaje literare, ce reprezintă diverse tipologii umane, pentru realizarea unei comunicări, să se informeze de la surse directe (în cazul nostru de la opera literară), să întrețină o discuție ordonată, interesantă. Menționăm că nu orice discuție cu o persoană este un interviu. Sondajul de opinie, informația, lămurirea unei situații, satisfacerea curiozității, a dorințelor cititorului /ascultătorului sunt laturile principale ale unui interviu, pe care trebuie să le ia în considerație elevii-jurnaliști. Utilizat în scopul colectării informației necesare pentru redactarea unui reportaj, interviul, conform școlii jurnalistice franceze, poate decurge sub diverse forme: a) interviu-expres (interogarea persoanelor necunoscute în legătură cu un eveniment – sondaj de opinii); b) interviu-informație (acumulează o informație în legătură cu un caz cercetat); c) interviu-explicație (intervievatul, specialist într-un domeniu, comentează, explică un fenomen); d) interviu-portret (prezintă gândurile, starea de spirit, portretul interior, mărturisirile unei personalități de vază /ale protagonistului operei literare).

În experimentul de formare, în funcție de locul și de momentul realizării interviului, la lecții (clasele a X-a, a XI-a), s-a stabilit cine pune întrebările și, respectiv, cine participă la conceperea lor. Menționăm că împărțirea elevilor între cei care vor pun întrebările și cei care vor răspunde, într-un caz, a făcut-o profesorul, în altele - elevii înșiși. S-a ținut cont de faptul că întrebările nu trebuie să fie de tipul: „Ce părere aveți despre...?”, „Ce e nou în...?”, „Ce aveți de spus despre...?”, „Ce mai aveți de adăugat?” etc.), să nu fie lungi, să nu ceară răspunsurile „da” ori „nu”, să conțină mai multe întrebări într-o singură formulare. Pentru realizarea unui interviu reușit elevii au fost îndrumați: a) să-și concentreze atenția asupra întrebărilor „Cum?” și „De ce?”; b) să întrebe interlocutorul: „De ce spuneți așa?”; c) să ceară exemple, evaluări, comparații; d) să facă în mod intenționat o afirmație greșită; e) să revină la ceea ce nu s-a spus („Ar mai fi ceva important de adăugat”); f) să formuleze întrebări adecvate temei și obiectivelor activității.

Elevilor li s-au propus mai multe formulări /stereotipuri pentru exprimarea opiniei indifferente (*mi-e totuna, mi-e indiferent, nu mă interesează, mă lasă rece, nu știu, nu-i treaba mea, așa și așa etc.*), opiniei favorabile (*e o idee bună, îmi place foarte mult, îmi place, superb, extraordinar, e minunat*), opiniei nefavorabile (*nu prezintă nici un interes, nu-mi place, îmi displace, nu înțeleg, nu mi se pare grozav, nu sunt convins*).

Apelând la interviu ca mijloc de colectare a informației, am urmărit ca elevii să cunoască și să respecte câteva dintre condițiile acestuia și anume: a) în timpul interviului interlocutorul nu va fi întrerupt, față de el manifestându-se o atitudine respectuoasă; b) un interviu este reușit atunci când interviuatul se simte liber să spună ceea ce gândește și simte cu adevărat; c) înainte de a ataca problemele de fond se recomandă o scurtă „discuție pregătitoare”, necesară pentru

crearea unui climat favorabil ca interlocutorul să se poată mobiliza (se va descrie locul, timpul, momentul în care se ia interviul); d) va fi precizat scopul și în dependență de acesta tipul interviului.

Activitatea elevilor de colectare a informației s-a încheiat cu elaborarea reportajului propriu-zis (cu ori fără exprimarea opiniei personale față de cele relatate), pe care ei l-au afișat pe un poster pe perete. Înainte de a scrie reportajul, elevii au pus în discuție /au meditat asupra distincției dintre fapte și judecăți de valoare (exprimarea opiniei), având următoarele întrebări-repere: „Prin ce se deosebește relatarea unor fapte de exprimarea unor judecăți de valoare?”, „Ce exemple pot fi aduse din operă pentru a ilustra (a face clară) distincția dintre fapte și exprimarea opiniei?”; „Ce argumente pot fi aduse pentru a ilustra opinia personală?”etc.

Cât privește structura unui reportaj, scris de elevi în baza unei informații furnizată de opera literară, aceasta a inclus următoarele componente:

- relatarea cazului („Ce s-a întâmplat?”, „Unde și când s-a întâmplat?”, „Care sunt părțile implicate în caz /conflict?”, „Ce l-a determinat pe personajul X să acționeze în acest mod?”, „Ce fapte sunt importante?”, „Ce fapte lipsesc pentru înțelegerea cazului?”, „Cum este soluționat cazul de către scriitor?”);

- prezentarea opiniilor părților implicate în întâmplare, ale martorilor oculari, colectate în procesul interviului, aprecierea opiniei scriitorului, extrasă din textul literar, în cazul în care aceasta este exprimată direct (în abaterile lirice, pasajele meditative etc.) ori indirect (prin felul în care el își creează personajele, le pune să acționeze);

- raportarea cazului respectiv la anumite norme morale și legislative;

- exprimarea punctului de vedere al celui care realizează reportajul vizavi de întâmplările /evenimentele transmise auditoriului.

Fără îndoială, un element ce trebuie luat în considerație în procesul de colectare și evaluare a informației tratate în reportaj este semnificația faptelor prezentate. În această ordine de idei elevii au fost obișnuiți să aleagă din opera literară cele mai relevante momente /întâmplări precum și o serie de detalii vizavi de cazul respectiv. Pentru a le forma deprinderile necesare, profesorul le-a pus la dispoziție un poster cu lista celor șase valori ale informației semnificative, incluse în definiția textului publicistic și, implicit, a reportajului, conform opiniei lui Mencher Melvin [133,57] : a) proximitatea temporală (actualitatea celor relatate); b) proximitatea spațială (fapt din realitatea apropiată receptorului); c) neobișnuitul faptelor; d) conflictul; e) consecințele; f) captarea interesului uman.

Povestea lui Ion, a lui George, a Anei, a Floricăi - romanul „Ion” de I. Rebreanu, istoria lui Ștefan Gheorghidiu ori a Elei din „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” de C.

Petrescu, a lui Ladima, Fred Vasilescu, a Emiliei, a doamnei T. din „Patul lui Procust” de același autor etc. au devenit subiecte de reportaje. Astfel de istorii au canalizat receptarea informației spre latura emoțională, exploatând resorturile profund afective ale elevilor.

În virtutea celor menționate, considerăm necesar a urmări în continuare modul în care a fost aplicat reportajul ca procedeu de valorificare a romanului „Ion” de L. Rebreanu (fragmentul uciderii lui Ion de către George). Pentru redactarea reportajului vizavi de cazul respectiv elevii au colectat /extras din text următoarele detalii referitoare la:

- timpul desfășurării acțiunii: „când începu să se întunece”, „întunericul le înghiți”, „pe bolta vântată stelele se aprindeau pe rând ca niște luminițe fricoase. Peste sat se cobora o ceață plăpândă, alburie, care parcă subția bezna și o răcorea”, „casa dormea nepăsătoare și tăcută, ca o matahală moartă”, „de-afară pătrundea ca prin puf orăcăitul broaștelor îndulcit ca un cântec de dragoste. Geamurile însă se stingeau în întunerec încetul cu încetul, arătând că vremea totuși trece și că cerul se înnoarează treptat”;
- locul desfășurării acțiunii: „auziră deodată poarta scârțâind foarte ușor, apoi niște pași care se apropiau de casă rar”, „peste un minut pașii în ogradă se mai apropiară puțin”, „George se ridică din pat și ascultă”, „ deschise ușa și păși pe prispă”, „ George făcu câțiva pași spre grădină”, „în casă Florica stătea acum ghemuită de groază, pe laviță, lângă fereastră”;
- părțile implicate în conflict: „George și Florica încremeniră”, „îl trăsni prin creieri că nu poate ieși afară cu mâna goală. Se gândi să ia toporul... Tot atunci își mai aminti că în colțul tinzii, după ușă trebuie să fie sapa cea nouă...”, Ion venise de-a dreptul de la cârciumă, amețit însă mai mult de fericire decât de rachiu /... /. Venind, fluiera vesel, ca pe vremea când era holtei”;
- acțiunile /faptele mai importante ale personajelor: „cu amândouă mâinile, George ridică sapa și izbi”; „George izbi a doua oară”; „Lovi a treia oară fără a-și mai da seama unde”; „În casă, Florica stătea acum ghemuită de groază, pe laviță, lângă fereastră”, „Florica ieși îndată în ușă, în cămașă, nepieptănată. Așa veghease toată noaptea, pe laviță, ascultând gemetele înfiorătoare din ogradă”;
- martorii întâmplării: „ Florica văzu băltoaca de sânge lângă grădiniță, aproape de prispă”, „Ograda se umplu repede cu oameni care se minunau, strigau ”, „... se apropie (Paraschiva lui Dumitru Moarcăș –n.n.) de gard și, printre nuiile văzu pe Ion plin de sânge. Începu să țipe parc-ar fi călcat-o tâlharii”;
- consecințele întâmplării: „Zenobia bocea și afurisea de răsuna tot satul”; „- Destul, îl opri judecătorul, adăogând către jandarmi: Ești arestat!”;

- Opinii, mărturisiri ale părților implicate în conflict, ale martorilor: „- Eu l-am omorât /.../ Cu sapa /.../. Pentru că venise la nevastă-mea”;
- stările trăite de personaj(e): „Florica acum se dezmetici și strânse repede merinde într-o traistă pe care bărbatul o luă, întunecat, cu inima chinuită. Apoi ridică ochii întristat spre dânsa și-i întâlni ochii mari, albaștri privindu-i drept, cu o imputare și o milă care nu știa dacă sunt pentru el sau pentru celălalt. Avu un început de mișcare ca și când ar fi vrut s-o îmbrățișeze sau barem să-i întindă mâna... Dar se opri, rușinat să-și deschidă sufletul în fața altor oameni ce-i pândeau toate gesturile. Privirea i se mohorî iar și zise poruncitor: - Vezi, Florică, ia seama... Că nu știu când m-oi întoarce...” .

După cum e lesne de observat, informația culeasă din roman este pe cât de relevantă pe atât de semnificativă nu numai pentru redactarea unui reportaj, ci și pentru descifrarea /relevarea conotațiilor cazului /întâmplării și în ultimă instanță ale fragmentului. Recurgând în continuare la interviu, elevii au folosit mai multe întrebări vizavi de situația dată, ca de exemplu: „Ce credeți despre felul în care ați procedat?”, „De ce susțineți ca Ion era amantul Floricăi?”, „Ați afirmat că l-ați ucis pe Ion. Era unica soluție?” etc. Menționăm că pentru a da răspunsuri la aceste întrebări adresate lui George, precum și la altele puse Floricăi, martorilor, părinților lui Ion, elevii, aflați în rolurile personajelor respective, au trebuit să extragă informații din alte fragmente ale romanului, fapt destul de important în procesul de interpretare a operei.

Odată încheiat procesul colectării datelor, elevii-jurnaliști au reevaluat informațiile pentru a stabili unghiul de abordare /perspectiva din care trebuie să prezinte evenimentul /intenția pe care o au (de a informa, de a transmite opinii etc.). Alegerea unui punct de abordare (prezentarea faptelor și detaliilor din perspectiva martorilor, rudelor protagoniștilor, din unghiul de vedere al inculpatului etc.) i-a determinat pe elevi să-și construiască o anumită strategie de abordare a surselor. Unghiul de abordare reprezintă, de obicei, răspunsurile pe care elevul le va da, de regulă, în secvențele inițiale ale reportajului său, la întrebările: „Ce voi spune?”, „Din a cui perspectivă?”, „Cine?”, „Când?”, „Unde?”, „Cum?”, „De ce?”

Cât privește redactarea propriu-zisă a reportajului, menționăm că elevii au utilizat cuvinte/sintagme/expresii /enunțuri din informația culeasă. Acest fapt le-a făcut comunicarea mai colorată, mai argumentată ajutându-le totodată să înțeleagă rolul detaliului artistic în opera literară. Pentru a le facilita munca, le-am oferit ca suport modele de reportaje ale autorilor consacrați Geo Bogza, Serafim Saca, pe care ei le-au analizat din mai multe perspective: a informației transmise, a structurii (părților constitutive), a modalității de exprimare etc. Compararea propriilor texte cu cele decupate din ziare i-a ajutat să „vadă” ce și cum au realizat ei reportajul lor.

Pentru ilustrare, propunem o secvență dintr-o lucrare reprezentativă și pentru alte lucrări ale elevilor:

a) În seara cu pricina, Ion venise la Florica de-a dreptul de la cârciumă, amețit însă mai mult de fericire decât de rachiu. Fluiera vesel, ca pe vremea când era holtei. Odată ajuns, fără să bănuiască ceva, bătut la ușa casei. George, soțul Floricăi, se ridică din pat și ascultă. Își aminti că în colțul tinzii, după ușă trebuie să fie sapa cea nouă. Deschise ușa și păși pe prispă. Cu amândouă mâinile, el ridică sapa și-l lovi pe Ion în moalele capului de câteva ori, fără să se oprească. După spusele Savetei, martoră a omorului, dar și ale lui George, acesta l-a ucis pe Ion pentru că venea de-un timp la nevastă-sa. Ucigașul a fost arestat. Dacă va fi găsit vinovat, riscă să stea după gratii cel puțin 15 ani.

Subliniem că o sarcină pe care, ulterior, elevii au soluționat-o a fost găsirea unui titlu pentru reportaj. Înțeles ca prezentare a evenimentului /a faptului sub forma cea mai scurtă, cu scopul de a atrage atenția cititorilor, titlul trebuie să fie pe cât de sugestiv, pe atât de provocator. În vederea găsirii unor titluri, la etapa inițială de soluționare a sarcinii respective, a fost organizat un brainstorming oral cu clasa. Din multitudinea de variante propuse elevii au găsit câteva foarte bune. În alte cazuri, a fost organizat un concurs pentru cel mai ingenios /sugestiv /scurt titlu sau au fost propuse mai multe variante din care ei au ales una, argumentându-și opțiunile (ex.: „O crimă odioasă”, „Un tânăr ucis cu sapa”, „O mamă își plânge fiul ucis”, „L-am ucis pentru că venise la nevastă-mea...” etc.).

Având în vedere faptul că redactarea unui reportaj reprezintă un pretext, un mijloc de interpretare a operei literare, activitatea elevilor nu s-a oprit aici. Au urmat discuțiile pe marginea reportajelor elevilor din perspectiva mai multor întrebări-problemă: „Ce credeți voi despre acest caz?”, „Cum calificați faptele personajelor implicate în conflict?”, „Cine este vinovat de cele întâmplate?”, „Ce pedeapsă merită inculpatul, ținând cont de circumstanțele în care s-a produs omorul (noaptea, în ograda inculpatului), de stările trăite de George în momentul săvârșirii crimei („George tresări, ca și când deodată și-ar fi revenit în fire...”) precum și de faptul că inculpatul și-a recunoscut vina?”.

La etapa finală (fie ca temă pentru acasă, fie ca sarcină de lucru realizată pe parcursul unei perioade de timp - al unei săptămâni, de exemplu) elevii au avut de soluționat mai multe situații-problemă (ori una din ele), cum ar fi: a) Sunteți jurnalist la o publicație săptămânală și realizați un reportaj despre nunta lui Ion și a Anei. De ce informație veți avea nevoie? Cum veți colecta informația? Ce veți urmări să aflați în interviul vostru cu protagoniștii și cu participanții nunții? Formulați câteva din întrebări; b) O zi de început de primăvară. Aflându-vă pe coastele dimprejurul satului, sunteți martorul următoarei scene: un țăran, îmbrăcat în haine de sărbătoare,

s-a aplecat și a sărutat pământul. L-a sărutat ca pe o ibovnică. Având în vedere că acest țăran este protagonistul romanului „Ion”, colectați din operă informația care să explice gestul dat și redactați un reportaj despre cazul respectiv; c) Vi se propun trei subiecte pentru un reportaj și vi se cere să-l alegeți pe cel mai convenabil și să justificați alegerea. Cele trei subiecte propuse sunt: o vizită în Pripas, satul de baștină al lui Ion; o vizită în casa Glanetașilor; o vizită în casa lui George și a Floricăi.

În concluzie menționăm că, tratate ca procedee de valorificare /receptare a textului literar, reportajul și interviul atribuie demersului hermeneutic un element specific. Elevii percep aceasta ca ceva nou, variat, ceea ce împropățează întreaga lor activitate. Desigur, profesorii vor avea grijă să nu fie prea riguroși față de activitatea de jurnaliști, fapt care ar putea abate elevii de la realizarea obiectivelor ce țin de interpretarea propriu-zisă a operei, de tema lecției. Prin implicarea elevilor în rolul jurnaliștilor nu se va urmări ca aceștia să exerseze abilități profesionale.

3.4. Concluzii la Capitolul 3

- Interpretarea unei opere epice la lecțiile de literatură presupune cunoașterea noilor interpretări ale criticii moderne (începând cu formalismul rus, continuând cu structuralismul, până la „noua critică franceză”), interesul comentatorului îndreptându-se spre analiza organizării interne a textului. Or, în practica școlară, interpretarea sociologică a textului literar, formularea ideilor principale, categorisirea personajelor în pozitive și negative, principale și secundare, înșiruirea unor trăsături de caracter ale acestora își mai fac prezența în comentariile elevilor, în lucrările lor de la examenele de capacitate și de bacalaureat. Un alt neajuns al receptării textului epic constă în faptul că atenția elevilor este orientată preponderent asupra fabulei (asupra a ceea ce s-a întâmplat în mod efectiv). Ei sunt îndrumați să reproducă diegeza operei, să caracterizeze personajele scoțând, de regulă, în evidență trăsăturile lor fizice ori de caracter, să analizeze elementele acțiunii. Aceste operații sunt necesare, dar insuficiente în procesul de descifrare a semnificațiilor unei opere epice. Ceea ce rămâne în afara interpretării școlare este tocmai modul de prezentare a istoriei: viziunile narațiunii, modurile de expunere, timpul narațiunii. În cazul viziunilor narațiunii, majoritatea elevilor, chiar dacă identifică instanța narativă a unui text epic (autorul-narator, personajul-narator), nu poate determina prioritățile relatării la persoana I-a sau la persoana a III-a, confundând noțiunea de autor al operei ca persoană biografică, reală cu cea de autor-narator. Întrucât percepția artistică a realității se poate face sub trei unghiuri de vedere diferite (perspectiva narativă a autorului, perspectiva narativă a unui actor, perspectiva narativă a unei camere de luat vederi), e important ca, în procesul comentării unui text epic, să se determine

relația ce se stabilește între autor și proiecția literară despre sine însuși. Concentrarea atenției elevilor asupra perspectivei narative îi ajută să înțeleagă poziția celui care narază față de propriul discurs și față de evenimentele narate, și, în final, tehnica artistică a scriitorului, lucru deosebit de important, întrucât el îl face pe elev să înțeleagă originalitatea operei.

- Având în vedere că narațiunea, descrierea, dialogul, monologul sunt procedeele fundamentale prin care scriitorul comunică un mesaj către cititor, profesorul va stăruie cu elevii asupra mai multor aspecte ce vizează natura, tipologia, funcțiile fiecărui mod de expunere. Prima sarcină care urmează a fi soluționată în această ordine de idei ține de distincția ce trebuie făcută între narațiune și descriere, pe de o parte, și dialog, monolog, pe de altă parte. Primele două aparțin vocii naratorului, în timp ce al treilea și al patrulea moduri reprezintă vocile personajelor, care sunt puse să se exprime direct. Distincția se cere făcută chiar și între descriere și narațiune, deși ambele pornesc de la un punct comun: și una și alta aparțin aceleiași voci, a naratorului. Prin urmare, relevarea funcțiilor dialogului, monologului, descrierii rămâne unul dintre obiectivele prioritare ale demersului interpretativ, rezolvarea căruia îi apropie pe elevi de mecanismul organizării interne a textului literar epic.

- Timpul narațiunii este legat de conceptele „timp real – fizic”, „timp subiectiv”, „cronologie”, „acronie”, „ritm al relatării”, „procedee de extensiune, de dilatare a timpului”. Rezultatele experimentului de constatare au demonstrat lacune considerabile în ceea ce privește interpretarea operei literare din perspectiva acestor concepte, deși ele sunt stipulate de curriculum. Situația poate fi explicată de faptul că profesorii, în demersul lor metodologic, se conduc exclusiv de principiile didacticii generale, neglijând principiile literaturii ca artă a limbajului și, implicit, ale ELA.

- Demersul metodologic întreprins în vederea educației literar-artistice a elevilor în procesul interpretării operelor epice, axat pe principiile estetice și ale receptării, în primul rând, dar și pe cele didactice, oferă posibilități mari de utilizare a diferitor metode și procedee, forme de organizare a activității elevilor, fiecare fiind subordonată obiectivelor formulate, factorilor determinanți și având finalitate prioritar formativă. De reținut că, așa cum au demonstrat rezultatele experimentului de formare, metodologia adoptată trebuie să fie orientată spre formarea la elevi a capacității și a abilității de „a ști să citești”, care se constituie la nivel de personalitate drept componentă principală prezentă la sfera tuturor activităților intelectuale. Este necesar ca orice profesor de limba și literatura română să gândească raționalitatea acțiunii sale într-o dublă perspectivă, în principii convergente: pe de o parte, să-și stabilească strategia optimă în vederea finalității actului didactic - formarea unor cititori avizați de literatură nu numai competenți într-o discuție pe marginea textului literar - și, pe de altă parte, posibilitatea ca elevii

să convertească strategia practică de profesor pentru a deveni componentă a propriului stil de lector avizat. Desigur, pe parcurs, mecanismele de corecție vor funcționa în sens ameliorativ și dintr-o parte și din cealaltă. Evident, nicio metodă nu este responsabilă de eșecul sau de succesul didactic, ea fiind o virtualitate care devine eficientă doar în măsura în care contribuie la atingerea scopurilor propuse și în măsura în care reușește să facă lecția interesantă pentru elev, trezindu-i curiozitatea, interesul, dorința de învățare. Alegerea metodei este una din etapele importante ale proiectării didactice, de aceea opțiunea trebuie să se facă fără a urmări folosirea cu orice preț a celor la modă. Nu se poate vorbi despre un proces eficient de instruire, de o proiectare eficientă fără existența unei corelații între metode, procedee, mijloace, forme de organizare, obiective, natura textului literar.

4. METODOLOGIA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE ÎN PROCESUL STUDIERII OPERELOR DRAMATICE

4.1. Niveluri, dificultăți și deficiențe în predarea-receptarea operelor dramatice

Ca și în cazul celorlalte genuri și specii literare, metodologia receptării operelor dramatice se constituie din acțiunea factorilor: teleologie a ELA, caracteristici de gen ale operelor dramatice studiate în învățământul general, caracteristici ale elevilor cititori-receptori, misiunea primului subiect al educației, principii ale metodologiei generale a ELA.

Teleologia receptării/studiului operelor dramatice, conform Curriculumului de LLR-2006¹, prevede:

1. Formarea culturii literar-artistice prin achiziționarea următoarelor competențe generale:

- lectura și comentarea unor opere de referință din literatura națională și cea universală;
- interpretarea unui text literar din perspectiva valențelor poetice, a particularităților de gen, specie;
- identificarea unor interferențe, locuri comune dintre diverse texte literare, dintre fenomene literare și alte genuri de artă;
- dezvoltarea gândirii critice;
- cultivarea gustului estetic pentru literatura de valoare.

2. Formarea și dezvoltarea motivațiilor și a atitudinilor, avându-se în vedere:

- conștientizarea apartenenței la o cultură națională modernă în contextul celei universale prin motivația intrinsecă de însușire a valorilor limbii și literaturii române;
- conturarea unui univers afectiv și atitudinal manifestat prin receptarea valorilor de limbă și literatură;
- cultivarea necesității interioare de deschidere spre multi- și interculturalitate;

Cât privește obiectivele de referință, stipulate de curriculum, acestea sunt următoarele:

a) cognitive. Elevul va cunoaște:

- opere dramatice de referință ale literaturii române;
- noțiunile de teorie literară necesare demersului interpretativ al unei opere dramatice:
elemente de structură, subiect, fabulă, cronotop, temă, motiv, leitmotiv, personaj, procedee de caracterizare, speciile principale ale genului dramatic;

¹Deoarece Curriculumul LLR-2010 distruge preceptele teoretice pe care s-a întemeiat Curriculumul LLR-1999 și Curriculumul LLR-2006 [Cf.: Vl.Pâslaru. (Im)Posibila educație. Ch.: Litera, 2011], acestea fiind și repere epistemice și teoretice și ale cercetării descrise în teza noastră, am considerat că este corect să facem trimitere la Curriculumul LLR-2006.

- componenții intonației, caracteristici pentru lectura textului, în funcție de gen, specie, aspect grafic;
- particularitățile caracteristice genului dramatic;
- tipologia etică, estetică a personajelor literare;
- modalitățile/procedeele de caracterizare a personajelor.

b) formative. Elevul va fi capabil:

- să construiască argumente valabile
- să elaboreze compoziții literare;
- să aplice noțiunile de teorie literară la interpretarea unui fragment/text literar;
- să comenteze un fragment/text literar la prima vedere;
- să includă personajul literar într-o tipologie și să estimeze semnificația lui;
- să interpreteze varietatea modalităților/procedeele de caracterizare a personajelor;
- să disocieze ideile unui text literar, rezumând mesajul global;
- să realizeze lectura unui text literar în funcție de registrul lui stilistic;
- să rostească /nareze un text literar, asumându-și rolul unui personaj;
- să comenteze, din perspectiva propriilor așteptări, valențele unui text dramatic.

Unitățile de conținut integratoare pentru studierea creațiilor dramatice sunt următoarele:

- Genul dramatic: caracteristici;
- Elemente de structură și compoziție ale textului dramatic: didascaliiile, situația și acțiunea, conflictul dramatic, actul, scena, tabloul, dialogul și monologul;
- Specii dramatice funcționale: drama și comedia (studiere aprofundată);
- Drama. Particularități. Rolul intrigii;
- Comedia. Formele comicului
- Spațiul și timpul dramatic;
- Tipologia și limbajul personajelor;
- Opera dramatică în reprezentarea scenică;
- Receptarea operei dramatice [122, 14]

Caracteristicile de gen ale operelor dramatice studiate în învățământul general

Complexitatea operei dramatice oferă posibilitatea de a fi receptată la mai multe niveluri. La cel al semnificativității ea este un univers fictiv ce transmite un mesaj prin intermediul unor constituenți ca acțiune, conflict, personaje etc. Analiza actanțială nu ne oferă, practic, nimic ce ar diferenția textul dramatic de cel epic, mijloacele de investigație nefiind altele decât cele ale naratologiei tematice. La nivelul semnificativității, opera dramatică se reprezintă ca un univers de cuvinte sau ca obiect literar destinat reprezentării, caz care este obiectul de studiu al

dramatologiei , ce analizează modalitățile prin care textul literar e orientat către această finalitate. În fine, ca obiect literar realizat scenic cu concursul celorlalte sisteme semiotice ce intervin în spectacol, ea face obiectul teatrologiei. În acest caz, spectacolul e privit ca o lectură mai mult sau mai puțin fidelă, mai mult sau mai puțin creativă a textului propriu-zis oferit de autorul dramatic, iar analiza este interesată să releve modul în care potențialitățile sale sunt valorificate pe scenă. Prin urmare, având în vedere aceste deziderate, receptarea operei dramatice de către elevul-cititor este cu atât mai complicată, cu cât ne dăm seama de caracteristicile ei ce o definesc ca gen. Evident, multe dintre neajunsurile, lacunele care pot interveni în procesul receptării creațiilor dramatice sunt aceleași pe care le-am atestat în cazul operelor epice, dat fiind faptul că ambele, așa cum afirmam mai sus, au comun – ca elemente structurale fundamentale – fabula (istoria) și discursul. Desigur, diferențele trebuie căutate la nivelul discursului, al modului de prezentare a istoriei. În cazul fabulei operelor dramatice, aceasta se caracterizează, ca și cea din textele epice, printr-o logică și dezvoltare a acțiunii și prin existența unor personaje care interrelaționează. Acțiunea se compune din aceleași elemente (expozițiune, intrigă, dezvoltare, punct culminant, deznodământ), dar, trebuie de remarcat că, în opera dramatică, intriga, în primul rând, este, într-adevăr, elementul declanșator, „misterul existențial al situațiilor-limită” [148, 234], că desfășurarea acțiunii este foarte strânsă (autorul renunță la digresiuni, reflecții, la alte elemente de structură caracteristice genului epic), dinamica ei fiind întreținută de dialog. Cât privește punctul culminant, mai ales în teatrul modern, el nu mai este plasat într-o anumită parte a fabulei, iar deznodământul nu mai reprezintă de multe ori momentul final al istoriei, întrucât el poate fi înlocuit cu suspansul, ca mod de a realiza sfârșitul fabulei.

Caracteristici ale elevilor cititori-receptori de opere dramatice vs caracteristici ale operei dramatice receptate

Aceste considerente teoretice ne-au determinat să formulăm, în cadrul experimentului de constatare (au fost implicați 90 de liceeni din instituțiile de învățământ deja menționate și 60 de profesori de la cursurile de instruire continuă desfășurate la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău), mai multe sarcini în vederea tragerii unor concluzii cu privire la modul în care este receptată opera dramatică de către elevi. Primul șir de sarcini a vizat, evident, elementele de structură a textului dramatic. Ne-a interesat dacă și în cazul receptării operelor dramatice accentul este plasat pe diegeza în detrimentul discursului. Răspunsurile profesorilor la întrebarea „Ce este important în analiza /interpretarea unei piese de teatru? au arătat că:

71% din numărul total consideră drept definitorii povestea, elementele acțiunii, conflictul, caracterizarea personajului, analiza didascaliilor,

21% optează pentru mesaj, problematică, tipologii umane, formulă estetică, funcții ale dialogului,

8% - pentru formularea temei, descifrarea mesajului, relevarea trăsăturilor de gen și specie. (figura 4.1).

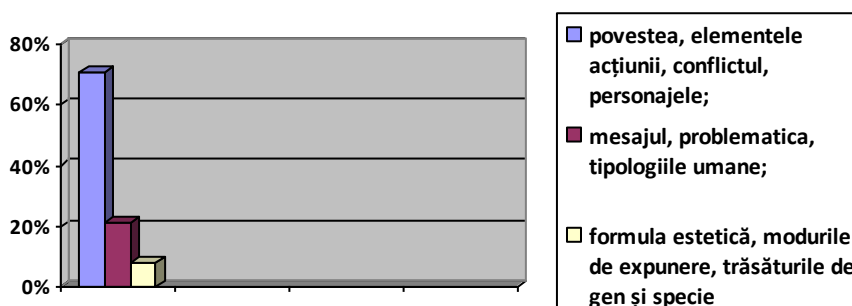


Figura nr. 4.1. Răspunsurile elevilor privind importanța elementelor de structură a operei dramatice

Analiza acestor răspunsuri scoate în evidență faptul, că, profesorii abordează o arie destul de largă de probleme. Ceea ce rămâne totuși în afara atenției, cel puțin așa cum ne-au demonstrat-o răspunsurile lor, sunt noțiunile de timp al acțiunii și de timp al reprezentării, de viziune narativă, de procedee compoziționale /de construcție, de arhetip, de tragic, dramatic, comic. Pentru a proba aceste constatări ale noastre, am propus elevilor din eșantionul experimental să completeze spațiile libere dintr-o fișă de lucru (Anexa 23)

În urma rezolvării primei sarcini elevii au susținut că:

„lipsa naratorului este suplinită de autor” (46%),

„..... de personaje (14%)”,

„.... de didascalii” (17%),

„de anumite descrieri” (9%).

Restul elevilor (15%) n-a fost în stare să dea vreun răspuns.

După cum se vede, doar 17% din numărul total au putut să formuleze un răspuns corect la prima sarcină.

Sarcina a doua din fișă urmărea felul /modul în care elevii înțeleg conceptul de comic. Afirmatia respectivă a fost completată cu următoarele răspunsuri:

„comicul constă în aceea că râzi /că te face să râzi” (77%),

„... personajul nimerește în anumite situații care te fac să râzi” (13%),

„...personajul este construit de autor în așa fel, încât îți vine să râzi” (10%) (figura 4.2).



Figura nr.4.2. Răspunsurile elevilor privind definirea comicului

Răspunsurile arată că, practic, toți elevii au remarcat o trăsătură definitorie a comicului (râsul), dar n-au fost în stare să releve ce anume provoacă râsul, deși o parte dintre ei s-au referit, fie chiar și indirect, mai mult aluziv, la situația și personajul comic.

Or, conform definiției, comicul reprezintă „contradicția dintre esență și aparență, dintre frumos și urât, valoare și nonvaloare, scop și mijloace, efort și rezultat” [53, 113]. Această definiție este foarte importantă pentru demersul interpretativ, deoarece ea îi ajută pe elevi să remarce într-o operă dramatică aceste categorii antonimice și să le diferențieze.

În acest scop am propus elevilor (88 de elevi din clasa a X-a) să determine ce este frumos/urât, esență /aparență, valoare /nonvaloare, efort /rezultat în comediile „O scrisoare pierdută” de I. L. Caragiale și „Două fete și-o neneacă” de V Alecsandri.

Răspunsurile lor au fost foarte diverse:

- *Zaharia Dandanache se crede un președinte cu autoritate al atâtor „comitete și comiții” (aparență), în realitate fiind un ramolit (esență) (V.C.);*

- *Eforturile celor două tabere pentru biruința în alegerile de deputați sunt foarte mari, dar rezultatul lor e nul” (D.L.);*

- *Frumosul nu este atestat în nici o operă din cele propuse, ci doar urâtul (comportamentul personajelor) (M.C.);*

Aceste răspunsuri ale elevilor au demonstrat că o parte dintre ei (48%) a sesizat contradicțiile respective din care rezultă râsul. Altă parte (52%) a considerat că în operele respective nu sunt atestate valori, că totul se construiește pe nonvalori, pe urât. Această constatare a fost luată în vedere în cadrul experimentului de formare.

Sursele comicului. Încercând să rezolve sarcina a treia, majoritatea elevilor a confundat formele comicului cu sursele acestuia .

Așadar, 87% din numărul total de elevi au confundat sursele comicului cu formele acestuia și doar 13% au numit satira ca trăsătură definitorie a celor două opere. Faptul respectiv

ne-a permis sa concluzionăm că formele comicalului rămân în afara demersurilor interpretative ale pieselor de teatru.

Dramaticul (sarcina a 4-a), în opinia elevilor, constă în: „prezența, în operă, a unor situații dramatice”, „faptul că opera se termină cu moartea protagonistului”, „atestarea unei atmosfere întunecate”, „...tragice”, „...stricarea echilibrului personajului sau al vieții lui” etc.

Solicitați să explice prin ce se deosebește dramaticul de tragic, majoritatea elevilor n-a fost în stare, afirmând că „acestea sunt sinonime”, „dramaticul se atestă în dramă, iar tragicul – în tragedie”, „dramaticul presupune situații dramatice, iar tragicul - situații tragice”, „ambele presupun situații încordate” etc.

Răspunsurile demonstrează că elevii, totuși, nu pot deosebi aceste două categorii estetice, că le consideră sinonime. Evident, din acest motiv, ei nu au fost în stare să deosebească o tragedie de o dramă. Solicitați să raporteze mai multe titluri de opere („Iona” de M. Sorescu, „Frumos și sfânt” de Ion Druță, Răzvan și Vidra” de B. P. Hajdeu,) la o specie literară și să aducă două argumente în susținerea opțiunii lor,

69% din numărul total au dat răspunsuri corecte,

19% - răspunsuri greșite,

12% - n-au fost în stare să rezolve sarcina (figura nr. 4.3)



Figura nr.4.3. Răspunsurile elevilor referitoare la caracteristicile dramei ca specie literară

Cât privește argumentele aduse, elevii (78%) au numit caracteristicile care le apropie ca specii ale genului dramatic (sunt predestinate scenei, dialogul este modul dominant de expunere, sunt atestate didascaliile, lipsește naratorul). Doar 13% au remarcat că într-o dramă protagonistul nu totdeauna moare, spre deosebire de tragedie, în care moartea acestuia este inevitabilă. Alte caracteristici, care deosebesc aceste două specii n-au fost remarcate de elevi.

Un alt obiectiv al experimentului de constatare a vizat personajului literar și, în speță, tipologia și replicile acestuia, acestea din urmă fiind un mijloc important de caracterizare. Relevarea tipului de replici (metaforică, sentențioasă, spirituală, illogică, ermetică, agramată, cu subtext, ambiguă, joc de cuvinte îi conduce pe elevi spre înțelegerea tipului uman pe care-l

reprezintă în operă un personaj ori altul. În ce măsură elevii cunosc tipurile de replici, rolul acestora în profilarea unei tipologii umane? Pentru a stabili acest lucru, le-am propus un fragment din piesa „O noapte furtunoasă”, însoțit de două sarcini (Anexa 24, fișa 1):

Analiza lucrărilor elevilor a arătat următoarele:

- răspunsuri corecte referitoare la replicile lui Jupân Dumitrache (*replici agramate*) au dat 57% din numărul de elevi;
- răspunsuri incorecte au dat (*replici ale unui om supărat*) 27% din elevi;
- *nu știu* au indicat 16% din elevi (figura 4.4):

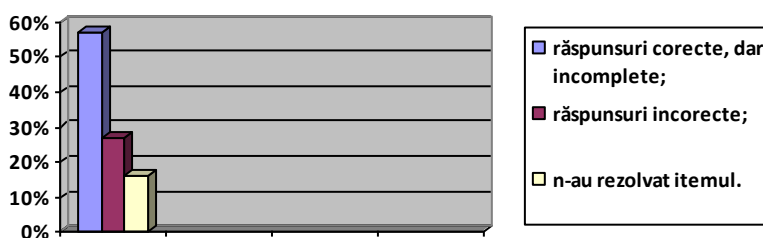


Figura 4.4. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a identifica și de a comenta tipul de replici

Niciun elev n-a remarcat că sunt și replici în care se folosesc cuvinte-cheie (*bagabont de amplotiat, bagabontul, coate-goale*), definitorii pentru profilarea unui tip uman. Cât privește cea de-a doua replică a lui Ipingescu (o replică cu subtext), doar 19% din numărul total au putut să o numească astfel, ceilalți fie n-au fost în stare să o determine, fie au dat răspunsuri greșite („replică interogativă”).

Comentând relația „replică - tipologie umană” (sarcina a 2-a), elevii au remarcat că replicile lui Jupân Dumitrache „afirmă un tip uman nereținut”, orgolios”, gelos”, „neinstruit”, „înfumurat”. Mai complicat a fost de comentat cea de-a doua replică a lui Ipingescu. Elevii n-au fost în stare să observe caracterul ironic al ei, ce se ascunde dincolo de cele comunicate. Majoritatea (57%) a susținut că această replică scoate în evidență „un tip atent la ceea ce se i se spune”, „...loial”, „... care își susține interlocutorul”, „...este de acord cu cele spuse de camaradul de discuție”, „... care o cunoaște pe soția prietenului”. Răspunsurile acestor elevi arată că ei, deși au sesizat anumite trăsături de caracter ale personajului, n-au fost în stare să numească tipul uman accentuat de replică. Alte 27% de elevi au oferit răspunsuri total greșite, iar 16 % n-au dat niciun răspuns.

Datele obținute ne-au permis să deducem că acest obiectiv, în mare parte, rămâne în afara interpretării operelor dramatice (figura 4.5).



Figura 4.5. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a raporta personajul la o tipologie umană

Pentru a proba concluziile trase în urma chestionării elevilor și cadrelor didactice, am examinat câteva manuale școlare din perspectiva modului în care este interpretată o operă dramatică, sistemul de sarcini fiind unul dintre criteriile de bază.

Astfel, manualul de Limba și literatura română pentru clasa a VIII –a [51] propune pentru studiu, la capitolul „Genul dramatic”, comedia „O scrisoare pierdută” de I. L. Caragiale. Această operă este studiată, conform genericelor paragrafelor, din mai multe unghiuri de vedere și anume: „Textul dramatic – formă și structură”, „Comunicarea în textul dramatic”, „Forme ale comicului”. În cadrul abordării textului dramatic din perspectiva formei și a structurii, autorii insistă, atât prin intermediul sarcinilor, cât și prin rubrica „Rețineți”, asupra noțiunilor „act”, „scenă”, „indicații scenice”, „replică”.

Ținem să precizăm că toate aceste patru sunt elemente ale structurii de suprafață a operei dramatice. Exercițiile-sarcini sunt, în majoritatea lor, de identificare, de observare: „Indicați elementele care vă permit, de la început, să observați că textul este extras dintr-o piesă de teatru”, „La ce se referă cele două indicații scenice de la începutul piesei?”, „În ce parte a piesei se situează fragmentul din manual?”, „Indicați pasajele în care apar și alte moduri de expunere decât dialogul”, „Examinați cele două fotografii alăturate din spectacolul „O scrisoare pierdută” și observați rolul decorului și al recuzitei în transmiterea viziunii regizorale”.

Genericul „Comunicarea în textul dramatic” inserează un șir de sarcini ce vizează dialogul ca mod de expunere și ca element al discursului unei opere dramatice, elevii fiind îndrumați:

- „să delimiteze dialogul dintre cele două personaje în funcție de tema abordată”,
- „să indice replicile prin care se trece de la o temă la alta”,
- „să indice în care dintre tipurile de replici (întrebare /răspuns, replică /completarea replicii, replică /confirmarea replicii) se pot încadra exemplele date”,
- „să indice două modalități prin care se asigură dinamica replicilor”,
- „să precizeze replicile lui Pristanda, care încep cu următoarele cuvinte...”,
- „să dea exemple de replici prin care personajele încearcă să capteze atenția partenerului”,

„să precizeze ce tip de comunicare apare în scena a II-a”,

„să comenteze indicațiile scenice, care însoțesc replicele personajelor în fragmentul dat”.

Menționăm, că în acest paragraf autorii oferă elevilor, la rubrica „Rețineți”, câteva explicații ale noțiunilor de dialog, monolog dramatic, interogație retorică, exclamație retorică.

Tot din această rubrică, elevii vor afla și despre trăsăturile genului dramatic, despre conflictul dramatic și despre personajul textului dramatic.

În cel de-al treilea paragraf, elevilor li se aduc la cunoștință formele comicului: umorul și ironia.

Sarcinile, din rezolvarea cărora elevii vor însuși aceste noțiuni, sunt: „Ce aspecte din text provoacă râsul?”, „Recitiți fragmentul de mai jos, comentând cum se realizează comicul”, „Explicați care dintre cele două forme – umorul, ironia – este folosită în fragmentul dat”, „Selectați din fragment câte un exemplu de comic de limbaj, de situație, de caracter”.

În urma soluționării acestor sarcini, elevii, la rubrica „Rețineți”, sunt atenționați asupra noțiunii de comedie ca specie literară.

Alte sarcini atestate la tema respectivă se referă la modul în care apar în text diferențele de statut social dintre Tipătescu și Pristanda, la rolul ticurilor verbale, la tehnicile comunicării orale utilizate de Pristanda în timpul dialogului, la trăsăturile de caracter ale celor două personaje.

Analiza sarcinilor formulate demonstrează că autorii au ținut cont atât de elementele structurii de suprafață (act, scenă, tablou, indicații scenice etc.), cât și de cele ale structurii de adâncime (fabula și discursul).

În ceea ce privește fabula, aceasta se remarcă prin intermediul sarcinilor ce vizează acțiunea, conflictul personajele, discursul fiind scos în evidență, în mare parte, de sarcinile referitoare la dialog și la replici.

Ceea ce a scăpat autorilor manualului sunt sarcinile care ar viza lipsa naratorului și timpul reprezentării.

Dincolo de aceste observații, remarcăm și tipologia sarcinilor, care au mai mult un caracter reproductiv (de identificare, de ilustrare), fapt ce ar putea afecta implicarea activă și interactivă a elevilor în interpretarea operei.

Doar într-un singur caz, elevilor li se propune să se împartă în grupuri și să monteze timp de o săptămână primele două scene din piesă, fiecărui membru al grupurilor revenindu-i fie rolul de regizor, de scenograf, de ilustrator muzical, de responsabil de recuzită, de actor.

Această comedie este propusă pentru a fi studiată de elevi și de autorii manualului Limba și literatura română pentru clasa a X-a, liceu [48, 226 - 232]. Trebuie de subliniat mai întâi că

studierea comediei în cauză este precedată de câteva exerciții reunite sub genericul „Genul dramatic – o artă a formelor prin care se manifestă lumea”.

Exercițiile-sarcini („Ilustrați prin exemple genericul capitolului”, „Explicați ce corelație există între opera dramatică, dramaturgie și teatru”, caracterizează procesul de realizare a unei opere dramatice în spectacol”, „Opinează cu punctul de vedere al lui I. L. Caragiale” (urmează un lung citat despre teatru), „Scrie o reflecție pe baza unui citat din cele propuse”), după cum se vede din înseși formulări, nici pe departe nu satisfac explicarea genericului, care și așa, în viziunea noastră, este destul de discutabil, întrucât și formele genului epic, în egală măsură reflectă viața. Mai mult, autorii manualului promovează ideea perimată despre literatură ca artă ce reflectă realitatea înconjurătoare.

Alte sarcini nu găsim în acest capitol, care i-ar îndruma pe elevi să descifreze caracteristicile genului dramatic. Referitor la comedia lui I. L. Caragiale, aceasta urmează a fi interpretată de elevi din câteva perspective și anume: „Comedia – o specie cu spirit critic”; „Varietatea tipologiilor umane în operă”; „Semnele lumii și ale spațiului în comedia „O scrisoare pierdută”.

Cât privește primul generic /paragraf, aici este inclus un șir considerabil de sarcini, care vizează natura comediei ca specie literară („Când poți deveni o figură comică?”, „Comentați o situație comică din piesă” etc.), sursele comicului („De ce Caragiale își individualizează personajele cu aceste nume?”, „Analizați replicile lui Cațavencu, observând în ce măsură ideile sunt valabile în raport cu tema discutată, dacă își întemeiază logic enunțurile și își formulează explicit ideile”, „Formulează două-trei concluzii ce adevăresc comicul de situație” etc.).

Analiza sarcinilor formulate de autorii manualului demonstrează că multe dintre ele orientează elevii spre înțelegerea esenței comediei ca specie literară.

Totodată, se insistă, în special, pe trei surse ale comicului (de nume, de situație, de limbaj), celelalte două, comicul de caracter și de intenție, rămânând în planul secund sau în afara interpretării.

Nicio sarcina nu se referă la formele comicului: umorul, ironia, satira, grotescul. Or, Caragiale a recurs, de fapt, la toate acestea, mai ales în construirea personajelor sale.

Sarcinile ce fac parte din paragraful „Varietatea tipologiilor umane” urmăresc, prin natura lor, caracterizarea personajelor piesei și raportarea acestora la anumite tipologii umane: „Grupează personajele din punctul de vedere al idealului uman”, „Repartizați rolul personajelor în funcție de participarea lor la acțiune” etc.

Mai multe sarcini ce vizează personajul literar pot fi atestate în paragraful „Comedia – o specie cu spirit critic”, intenție inexplicabilă mai ales că în cel de-al doilea paragraf, autorii

includ un număr considerabil de sarcini ce vizează conflictul piesei, deznodământul, decorul etc. De altfel, sarcinile sunt foarte eclectice, autorii neținând cont nici de genericul paragrafului, nici de nivelurile lecturii, nici de principiile interpretării, nemaivorbind de cel al accesibilității (o serie de sarcini sunt peste puterile elevilor sau nebulos formulate, cum ar fi și următoarele: „Victoria lui Dandanache în alegeri este un semn negativ al spațiului uman din comedie. Cum îi explicați semnificația?” [ibidem, 232]; „Descoperă în text momentele de apariție și reluare a problemei scrisorii, definind semnificația lor” [ibid., 227]).

Această situație este confirmată și de sarcinile unite sub genericul „Semnele lumii și ale spațiului în comedie”, o parte dintre ele vizând nemijlocit spațiul desfășurării acțiunii („Prezentați o informație despre localitatea și exponenții ei”, „Comentează cele două tipuri de spații atestate în piesă”, „De ce autorul n-a precizat județul? Comentați intenția lui de a nota că acțiunea se desfășoară în capitala unui județ de munte”). Un element al discursului unei opere dramatice este categoria timpului. Subliniem că din multitudinea de sarcini doar una se referă la timpul acțiunii: „Cum explicați intenția autorului de a nota un singur indiciu temporal: „în zilele noastre”.

Tot în manualul pentru clasa a X-a, liceu [48, 233 - 241] este propusă pentru studiere și drama „Păsările tinereții noastre” de Ion Druță. Nu vom pune în discuție includerea acestei opere în manualul respectiv și valoarea ei, care, conform opiniilor de ultimă oră ale criticilor literari, este o piesă realist-socialistă, avându-l ca protagonist pe comunistul Pavel Rusu, care, în numele construirii unei noi vieți, socialiste, se sacrifică pentru fericirea altora, lăsând în același timp satul Valea Cocoarelor fără păsările tinereții mătușii Ruța.

Organizându-și demersul metodologic pe genericul „Drama vieții și viața ca o dramă”, autorii solicită elevii, și de data aceasta:

- „să alcătuiască o listă de personaje ce au un caracter decizional”,
- „să prezinte 2-3 situații dramatice dintr-un film care i-a impresionat”,
- „să investigheze modul de a vorbi al personajelor (vocabular, structura frazelor, corectitudinea exprimării, atitudinea față de cele comunicate)”,
- „să explice deosebiriile dintre destinele personajelor”,
- „să definească tipul spațiului în piesă”,
- „să descifreze semnificațiile simbolurilor atestate”,
- „să mediteze asupra sensurilor enunțate de personaje în replicile lor”,
- „să determine dacă motivul Marii treceri, atestat în finalul piesei, este un însemn dramatic sau tragic”.

După cum lesne se poate de observat sarcinile respective, pe de o parte, sunt extratextuale, pe de altă parte, ele vizează câteva elemente de structură a operei literare: personajul, replica, spațiul.

Cât privește spațiul desfășurării acțiunii, acesta este identificat în operă de către elevi ca scop în sine. Cele două categorii estetice, dramaticul, tragicul se regăsesc în alte două sarcini („Completați fișa de lectură identificând și comentând elementele dramatice și tragice în text”, „Pune într-o relație de sens noțiunile de tragic și dramatic și definește caracteristicile relevante ale dramei „Păsările tinereții noastre” și drama ca specie literară”), care fac parte dintr-un alt grupaj de întrebări /exerciții, ce vizează iarăși personajele („Caracterizează prin detalii destinul implacabil al mătușii Ruța”, „Estimează cauzele care au provocat destinul dramatic al mătușii Ruța”), conflictul („Definește conflictul dramei, pornind de la semnificația destinului ambelor personaje”, „Stabilește tipul conflictului”), cronotopul („Identifică în text semnele cronotopului”).

Cele două sarcini care se referă la dramatic și tragic sunt binevenite, dar punem la îndoială faptul că elevii ar putea să le soluționeze, întrucât manualul nu le oferă, cel puțin, informație despre caracteristicile acestora, iar exercițiile-sarcini care i-ar solicita să investigheze diferite situații din acest punct de vedere lipsesc. Fragmentul propus în manual include o tipologie diversă de replici ale personajelor (cu subtext, metaforică etc.), analiza căroră, prin formularea unor sarcini, ar fi ajutat elevii să observe /să deducă, și nu numai, sensibilitatea personajului Ruța.

Un alt manual analizat de noi [44, 183] propune interpretarea piesei „O scrisoare pierdută” de I. L. Caragiale din mai multe perspective și anume:

- a didascalilor (în acest sens, autorii oferă elevilor, la rubrica „Puncte de reper”, o informație în care se precizează că lista personajelor se pare a fi fost concepută de Caragiale ca un document strategic în care sunt delimitate precis linia frontului, zonele de influență și posibilele direcții de atac),

- a conflictului dramatic („Urmărește reacția lui Trahanache la acuzațiile celor doi”, „Describe modul ocolit în care Farfuridi își exprimă nemulțumirea față de zvonurile despre posibila trădare a amicului Fănică”),

- a categoriilor „dramatic,, comedie” (rubrica „Dicționar literar”),

- a structurii (sunt definite noțiunile „act”, „scenă”, „replică”),

- a replicilor ca element de bază al dialogului („Transcrie, din scenele reproduse, două replici relevante pentru a evidenția devieri de la logica argumentativă”),

a ironiei ca formă a comicului („Multe dintre expresiile personajelor au pătruns, în limbajul curent, cu sens ironic. Transcrie din discursul lui Cațavencu câteva locuții ajunse legendare”).

Astfel, autorii manualului respectiv formulează un șir de sarcini care îi ajută pe elevi să analizeze comedia nu numai la nivelul diegezei, dar și al discursului. Desigur, lasă de dorit faptul că informația teoretică prevalează în raport cu sarcinile formulate.

Cât privește drama, autorii includ în manualul lor piesa „Suflete tari” de Camil Petrescu. Important este de subliniat că autorii, până la interpretarea propriu-zisă a textului, formulează câteva sarcini referitoare la conceptul de dramă: „Scrie enunțuri în care cuvântul „dramă” să aibă și alte sensuri decât acela de specie literară”, „Describe, într-un text, de maximum zece rânduri, o situație din viața ta pe care o consideri a fi fost dramatică”, „Compară situația descrisă de tine cu aceea descrisă de colegul de bancă și explicăți-vă motivele pentru care ați ales aceste exemple”).

Ulterior, elevii sunt solicitați să rezolve un șir de sarcini care vizează povestea desprinsă din operă, elementele acțiunii (conflictul, deznodământul, în special), personajele, tipologia acestora, intervențiile autorului.

Ceea ce putem reproșa autorilor este faptul că autorii pun un mare accent pe informația teoretică, adeseori foarte sofisticată, că sarcinile poartă mai mult un caracter de identificare, de observare. Doar în câteva cazuri, elevilor li se cere să explice, să compare, să comenteze.

În concluzie menționăm că atât în practica de predare, cât și la nivelul manualelor analizate se atestă un șir de neajunsuri: concentrarea atenției elevilor asupra diegezei (acțiune, personaje) și neglijarea în mare parte a discursului. Cât privește tipologia sarcinilor atestate în manualele școlare, persistă acelea care implică elevii fie în activități individuale de cercetare, fie într-un dialog de tipul „elev-profesor” / „profesor-elev”. În majoritatea lor, sarcinile respective nu oferă elevilor oportunitatea de a examina opera literară din perspectivă artistic-estetică, ci din cea etico-educativă.

4.2. Educația literar-artistică a elevilor din perspectiva receptării operelor dramatice

Interpretarea operei literare la lecțiile de literatură implică, pe de o parte, realizarea ei cât mai completă, pentru ca valențele artistice ale textului să apară în toată amploarea, frumusețea și particularitățile lui, iar, pe de altă parte, – respectarea unor cerințe metodologice și metodice impuse, în primul rând, de natura operei literare. În cazul studierii /receptării unei opere dramatice cerințele acesteia sunt stringente, fiind dictate de particularitățile definiției ale genului. Or, după o definiție lansată de H. Markiewicz, „textul dramatic este plurisubiectiv, în el se manifestă funcțiile referențială și volițională, însoțite de participarea, de obicei puternică, a

funcției emotive și diferențiative” [129,169. Având drept scop reprezentarea acțiunilor și condițiilor umane, opera dramatică face să vorbească personajul în acțiune. „Ceea ce vedem înaintea noastră, sublinia Hegel, sunt țeluri individualizate sub formă de caractere și de situații încrucișate, care se determină reciproc, fiecare caracter și fiecare situație căutând să se afirme, să se așeze în rândul întâi până ce toată această situație duce la potolirea finală” [86, apud 99].

Primul lucru care se impune atenției lecturii textului dramatic este forma sa grafică ce-l diferențiază ca tip specific de scriitură. Discursul dramatic este astfel organizat, încât să răspundă la două exigențe: să dea informație în legătură cu ceea ce este în el ficțiune, mimesis și cu ceea ce este reprezentare. Având o structură riguros compartimentată (acte, scene, tablouri, replici), textul dramatic apelează, grafic, la diverse corpuri de litere: un text principal (replicile personajelor, care urmează după semnul vorbirii directe și sunt scrise regular), un text secundar (didascaliile, care vizează spațiul, timpul, înregistrează reacțiile, comportamentul personajelor, au un alt aspect grafic, fiind scrise între paranteze).

Secționată în acte, scene, tablouri, acțiunea operei dramatice se alcătuiește din însumarea mai multor momente semnificative și distanțate ale istoriei. Elementul definitoriu al acțiunii, care o susține, este conflictul, foarte intens și dinamic. Schema lui este, de regulă, aceeași: două sau mai multe forțe opuse se află între-o relație ostilă, un obstacol se află între două forțe, sunt prezente o confruntare /ciocnire urmată de o fază de criză sau de echilibru, o tensiune interioară orientată spre rezolvare.

De reținut că stilul scenic are doi piloni principali de susținere: personajul („o aparență creată prin manifestarea unei funcții” [6, 187], care în discursul dramatic se caracterizează printr-o foarte puternică tensiune și concentrare a stărilor sufletești, a sentimentelor (Manole, din „Meșterul Manole” de Lucian Blaga, trăiește un profund conflict psihologic, pentru dânsul existența fiind o răstignire între lumină și întuneric) și dialogul (sau/și monologul) ca mod dominant de comunicare a universului imaginar, creat de autor (în discursul reprezentativ-dramatic dialogul implică de asemenea o substanță conflictuală, o acută dialectică interioară).

Cât privește personajul dintr-o piesă de teatru, prezența lui e cerută din perspectiva dezvoltării acțiunii, fapt care demonstrează funcția lui dramatică. El se caracterizează mai puțin prin ceea ce face și mai mult prin ceea ce spune. Deși, în textul dramatic sunt atestate și procedeele de caracterizare directă, fundamentale rămân totuși cele ale caracterizării indirecte (limbaj, fapte, nume etc.).

Așadar, operă dramatică este alcătuită exclusiv din schimburi de replici, ceea ce înseamnă trecerea în prim-plan a discursului personajelor și minimalizarea discursului auctorial, prezent exclusiv în indicațiile de regie. Desigur, dialogul /monologul admit prezența celorlalte două

moduri de expunere, narațiunea și descrierea, dar aici ele au o funcționalitate precisă, spre deosebire de textul narativ, aceea de a contracara limitările pe care le impune finalitatea reprezentățională a piesei. Or într-o operă dramatică, se povestește o acțiune care, din rațiuni de spațiu, morale, nu poate fi reprezentată pe scenă ori este descrisă o realitate absentă petrecută în afara spațiului de joc. Funcția narațiunii este aceea de a deschide spațiul fix al scenei spre un „afară” multiplu. Având statutul de fragment al lumii ficționale, descrierea apare, în special, în didascalii (miniportretele personajelor).

Deci privită din aceste două perspective, a personajului și a dialogului, receptarea operelor dramatice la lecțiile de literatură ar putea decurge după următorul algoritm:

- a) analiza acțiunii, care se caracterizează prin prezența unui agent (actor uman ori antropomorf);
- b) caracterizarea personajului ca participant la acțiune;
- c) analiza discursului (a procedeelelor prin care se relatează evenimentele, întâmplările).

Obiectivele operaționale ale studierii /receptării textului dramatic din perspectiva acțiunii ar putea fi:

- a) să determine natura evenimentului din piesă, relația lui cu realitatea propriu-zisă;
- b) să releve elementele acțiunii, tipul de acțiune sub raport calitativ (rapidă, lentă etc.) și să argumenteze importanța acesteia în text;
- c) să determine și să argumenteze perspectiva temporală adoptată de autorul operei.

Un alt șir de obiective, care urmează a fi soluționate în procesul interpretării operei dramatice, ține de caracterizarea personajului literar. Ceea ce se cuvine de reținut este faptul că personajele literare, într-o operă dramatică, sunt adevărate arhetipuri, că prezența acestora e cerută din perspectiva dezvoltării acțiunii, fapt care demonstrează funcția lor dramatică. Deși în textul dramatic sunt atestate și procedeele de caracterizare directă, fundamentale rămân totuși cele ale caracterizării indirecte (limbaj, fapte, nume etc.).

Ținând cont de aceste caracteristici, în procesul experimentului de formare, elevii au fost antrenați în diverse activități de cercetare, prin intermediul cărora urmau să stabilească în ce măsură personajul corespunde arhetipului și ce trăsături inexistente în model i-a atribuit dramaturgul personajului său. Aceste probleme au fost rezolvate propunându-li-se elevilor:

- a) să descrie mai întâi, conform înțelegerii proprii, tipul uman al demagogului /snobului / artistului însetat de absolut etc. (comportament, trăsături de caracter, profil psihologic, nume etc.);
- b) să compare tipul uman creat de ei cu personajul operei literare, formulând concluziile de rigoare;

c) să demonstreze cu argumente din text că personajul literar întruchipează aceleași trăsături umane și atitudini existențiale ca și modelul după care a fost creat;

d) să releve trăsăturile personajului, inexistente în model, argumentând intenția autorului de a i le atribui.

În același context al caracterizării personajelor, vom reține că unul dintre principalele mijloace de realizare a lor, vizavi de onomastică, ierarhie socială, profil psihologic etc., este dialogul, constituit din replici ca unități esențiale de discurs. Astfel, prin comentarii concrete au fost scoase în evidență diverse tipuri de replici (agramată, illogică, ambiguă, cu subtext, sentențioasă, metaforică, joc de cuvinte etc.), profundele lor semnificații, strânsa legătură între tipul de replică și natura personajului.

Analizând, de exemplu, în clasa a XII-a, replicile lui Manole (piesa „Meșterul Manole” de L. Blaga) adresate Mirei înainte ca femeia să fie închisă în zid („Tu început și sfârșit, tu totul!”, „De-atâtea ori ai fost căprioară neagră când suiai drumul la noi. De-atâtea ori ai fost izvor de munte când coborai la noi. Acum ești aici încă o dată: nici căprioară, nici izvor, ci altar. Altar viu între blestemul care ne-a prigonit și jurământul care l-am învins”), elevii, mai întâi, au determinat și au argumentat natura lor metaforică, iar ulterior le-au raportat la formula creștină prin care e numit Dumnezeu (prima replică) și la semnificațiile simbolice ale altarului (replica a doua). Concluzia a fost formulată cât se poate de lesne, elevii scoțând în evidență, grație comparării, atitudinea personajului Manole față de Mira (unicitatea, puritatea, sfințenia acesteia).

În cazul analizei (clasa a X-a) a unor replici agramate din care se constituie dialogul în piesa „O scrisoare pierdută” de I. L. Caragiale (Anexa 24, fișa nr.2), elevii au observat că toate manifestările de limbaj – pronunția greșită, lipsa de proprietate a cuvintelor, încălcarea regulilor gramaticii, nonsensul, construcțiile prolixes etc. – scot în evidență tipul uman pe care-l reprezintă personajul. Concluziile formulate de ei au fost în consonanță cu ideile exprimate de C. Parfene și A. Marino: „Dicția așa-zisă dramatică este expresia unei autoreflexii specifice a eului creator” [149, 45], „specificitatea acestui tip de autoreflexie constă în capacitatea de transpunere a acestui eu creator în întreaga sferă a conflictelor umane” [128, 282].

Analiza indiciilor parantetici cu privire la atitudinea, gesturile, stările sufletești, mișcărilor, vestimentația personajelor, la spațiul și timpul scenic, la circumstanțele în care se desfășoară acțiunea i-a ajutat să formuleze concluzia că textul din paranteză nu-i o simplă indicație de regie, ci un demers interpretativ din partea autorului, vizând personajul, că, prin remarcile sale, autorul compensează lipsa naratorului, își trădează prezența în operă, își exprimă un punct de vedere, accentuând deci că naratorul /autorul știe tot atât cât și personajul.

Dintre metodele utilizate de în cadrul experimentului de formare remarcăm următoarele: a) lectura pe roluri a unui fragment; b) presupunerea prin termeni; c) studiul de caz; d) înscenarea unui act /episod; e) exercițiul de identificare („Identificați în piesă o serie de situații definitorii pentru drama personajului Manole („Meșterul Manole” de L. Blaga) și pentru cadrul în care se desfășoară această dramă; f) exercițiul de reconstituire a unei replici /a elementelor acțiunii cu caracter de problemă („Aranjați întâmplările după cum credeți voi că ar putea /ar trebui ele să se constituie în care apar ele în dramă. Determinați dacă în operă ele decurg cronologic ori anacronic: 1) Manole o construiește pe Mira în zidul mănăstirii; 2) Starețul Bogumil îi dă lui Manole soluția: jertfa umană; 3) Manole, ajuns la capătul puterilor, meditează asupra forțelor care-i dărâmă zidurile; 4) Manole se aruncă de pe turnul bisericii; 5) Meșterii fac cerc în jurul lui Manole și al Mirei, constrângându-i să accepte jertfa); g) experimentul de gândire/ imaginativ („Schimbați ordinea descrierii faptelor /întâmplărilor în operă în așa fel încât să nu se mai respecte principiul adoptat de dramaturg (cronologic, acronic). Ce modificări ar suferi în acest caz acțiunea? Ce modificări ați face în finalul piesei, dacă vi s-ar oferi acest drept? Cum motivați?”); h) întrebarea-problemă cu variante de soluții („Care dintre procedeele de extensiune ori de dilatare a timpului, enumerate mai jos, au fost utilizate de dramaturg în piesă? Alegeți varianta optimă și argumentați-o: digresiunea lirică; retrospecția; leitmotivul; refrenul, elipsa, rezumatul; eliminarea elementelor neesențiale).

Procedeele enumerate au fost alese ținându-se cont de particularitățile definitorii ale textului dramatic, o parte dintre acestea concentrând atenția elevilor asupra diegezei, altă parte - asupra discursului. Corelate, ele i-au ajutat pe elevi să interpreteze operele dramatice atât la nivelul pur formal (al structurii de suprafață), cât și la cel al universului ficțional (al structurii de adâncime). Ca exemplificare, vom aduce câteva dintre variantele și argumentele propuse de elevi în procesul de identificare în piesă a unei serii de situații definitorii pentru drama personajului Manole („Meșterul Manole” de L. Blaga) și pentru cadrul în care se desfășoară această dramă:

- a) *Consider că sunt situațiile relevante ale dramei, întrucât ele ne ajută să urmărim întregul fir narativ începând cu expozițiunea și terminând cu deznodământul. Fiecare situație este relevantă ca poveste și ca mesaj (S.E);*
- b) *Definitorii, practic, sunt toate situațiile menționate. Totuși determinantă este situația în care Manole și Mira sunt încercuiți de meșteri, protagonistul fiind nevoit să accepte jertfa. Cercul este simbolul spațiului închis. Deci Manole-artistul nu are altă opțiune decât jertfa (L.F.).*
- c) *Drama lui Manole se desfășoară în diferite spații, unul dintre ele fiind camera de lucru. Detaliile de interior și, în primul rând, lumânările, care sunt pe masă, pe*

blidar, în fereastră sugerează o stare de spirit a protagonistului și anume cea de deznădejde. Manole vede rezolvarea problemei doar prin legătura sa cu sacrul, de aceea și refuză jertfa umană (M.S.).

O serie de metode, având un caracter interactiv, au inclus elevii în activități de cercetare, de transfigurare și /sau de sinteză. Astfel, tehnică interactivă și foarte atractivă de valorificare a textului literar dramatic, punerea în scenă a unui tablou /act (mai rar a operei în întregime) a fost utilizată de noi în vederea realizării mai multor obiective: relevarea și analiza elementelor acțiunii, caracterizarea personajelor, analiza remarcilor autorului, operație necesară pentru înțelegerea rolului acestora în text, stimularea interesului pentru lectura textului, aprofundarea cunoștințelor despre specificul pieselor de teatru, despre măiestria actoricească, formarea deprinderilor regizorale, de joc scenic etc.

Antrenarea elevilor în a da expresie scenică unor personaje a presupus parcurgerea a trei etape de lucru: de pregătire, de reprezentație și a dezbaterilor. Cât privește prima etapă, ea a inclus:

a) lectura pe roluri a tabloului /actului (precizarea de către elevi a intonațiilor, a tonului fundamental, a accentelor logice, a pauzelor de durată și psihologice);

b) precizarea în procesul discuției colective, prin analiza unor fragmente semnificative din operă, a manierei individuale a personajului (felul lui de a vorbi, de a se comporta, de a gesticula, de a gândi, de a se îmbrăca avându-se în vedere caracterul acestuia, temperamentul, tipul uman pe care-l reprezintă etc.) Această activitate s-a desfășurat din perspectiva următoarelor întrebări: „Cum trebuie să joc rolul cutare?”, „De ce anume așa?”, „Ce vreau să comunic spectatorului prin jocul meu?”etc.

c) reținerea pe fișe a replicilor memorabile rostite de personaj (în continuarea acestei activități s-a insistat și pe întrebările: „De ce personajul rostește anume această replică?”, „Ce stare sufletească trăiește el în momentul rostirii replicii respective?”, „Place /nu place replica și felul în care este rostită?”, „Cum ați rosti-o voi altfel?”etc.

d) determinarea unor reacții, gesturi la replicile partenerului de joc (au fost analizate mai multe reacții și gesturi scoțându-se în evidență de fiecare dată impactul replicii asupra interlocutorului);

e) alegerea recuzitei analizându-se astfel indicațiile parantetice din opera literară.

Menționăm că punerea în scenă a unui tablou /act reprezintă, în cadrul lecției de literatură, nu un scop în sine, ci o tehnică de valorificare a operei dramatice, de aceea întreaga activitate s-a subordonat obiectivelor operaționale trasate, analizei textului literar.

Marcând trecerea de la „competență” către „performanță”, reprezentarea scenică propriu-zisă a fost valorificată în diverse intervale ale lecției: la sfârșitul unității didactice, la începutul lecției următoare sau în orice moment oportun. Bunăoară, analiza motivelor și a naturii conflictului dintre Cațavencu și Tipătescu a debutat cu prezentarea în fața clasei a scenei în care cele două personaje se confruntă verbal. Discursul lui Cațavencu ținut în fața alegătorilor (actul III, scena a III-a) a fost rostit de elevul-actor la finele activității de caracterizare a personajului respectiv, ilustrându-se astfel tipul de personaj pe care el îl reprezintă.

Dezbaterile asupra jocului actorilor, asupra concepției regizorale etc. au încheiat procesul de pregătire și de punere în scenă a fragmentului. Întrebările care au animat discuția au fost următoarele: „Cum v-a părut jocul actorilor?” „Cum v-ați simțit jucând rolul respectiv?” „Care replică, gest ți-a fost mai greu /mai ușor s-o rostești /să-l execuți?” „Ce credeți că v-a reușit /nu v-a reușit în jocul vostru?”, „De ce anume acest tablou /act l-ați ales pentru a-l înscena ?” etc. Analiza răspunsurilor elevilor la aceste întrebări a demonstrat că procedeul respectiv le-a oferit posibilitatea de a improviza, de a se transfigura, de a simți întreaga complexitate de probleme cu care se confruntă personajul, de a-și analiza performanțele, de-a însuși unele elemente de artă actoricească, regizorală, scenaristică. Totodată, elevii, asumându-și diferite roluri, nu numai că au trăit un șir de emoții (bucurie, satisfacție, empatie, voie bună, regret, etc), dar și au demonstrat multă responsabilitate, manifestată prin pregătirea recuzitei, a unor detalii de vestimentație, prin învățarea pe de rost a textului.

Pentru ilustrarea acestor afirmații propunem mai jos câteva dintre răspunsurile elevilor:

a) *Nu mi-a fost deloc ușor să fiu în rolul lui Dandanache, deoarece trebuia să vorbesc peltic, pronunție destul de dificilă. Cu toate acestea, rolul mi-a plăcut. E un tip imbecil și infatuat. Cred că am reușit să prezint anume un astfel de personaj (V.M);*

b) *O experiență inedită. Am ales să fiu Cațavencu. Discursurile, dar și comportamentul lui sunt uimitoare. Cred că am reușit să impresionez spectatorul, în primul rând, prin felul agramat al personajului de a vorbi, prin modul său de gândire (A.P.);*

c) *Înscenarea respectivă m-a determinat să caut anumite modalități regizorale. În acest scop am privit spectacolul „O scrisoare pierdută” în regia lui Sică Alexandrescu (pe youtube.com). Regia respectivă, jocul actorului Niki Atanasiu m-au ajutat foarte mult să „regizez” și să-l joc pe Ștefan Tipătescu (D.R.)*

Trebuie de subliniat că în învățământul preuniversitar, în cazul genului dramatic, atât manualele școlare, cât și curriculumul disciplinar propun pentru studiere două specii: comedia și drama. Chiar dacă se fac referințe și la tragedie, în literatura română există puține texte care pot fi raportate la specia respectivă și care ar fi accesibile ca grad de dificultate pentru elevi. Parte

din ele, chiar dacă întrunesc trăsăturile unei tragedii, sunt numite, de înșiși autorii lor, drame (e și cazul pieselor lui L. Blaga, M. Sorescu). Ținând cont de această remarcă, în experiment am apelat la primele două specii, urmărind, prin studierea acestora, formarea competenței literare-lectorale, care, la rândul ei, presupune: a) receptarea adecvată a operei și producerea unei stări de lectură bogate și profunde; b) înțelegerea (comprehensiunea) corectă a mesajului; c) identificarea trăsăturilor definitorii ale speciilor în cauză; d) interpretarea personalizată (originală) - științifică și artistică, a operei.

Abordarea unor lecții sub forma studiului de caz le-a oferit elevilor posibilitatea de a analiza o situație /un caz în care există un conflict sau o dilemă. Or, așa cum menționam mai sus, conflictul, destul de puternic, violent chiar, într-o tragedie sau dramă și mai mult aparent într-o comedie, este axa în jurul căreia se dezvoltă acțiunea, bazată pe împrejurări, pasiuni și caractere care se ciocnesc.

Metoda, așa cum au demonstrat rezultatele experimentului de formare, focalizează gândirea elevilor spre gravitatea problemei și a conflictului în care sunt implicate personajele, îi obișnuiește să definească elementele importante ale cazului, să le analizeze și să le sintetizeze, să emită judecăți și nu în ultimul rând să își exerseze toate nivelurile de gândire, de la memorare la evaluare. Utilizarea în cadrul experimentului de formare a metodei a impus respectarea câtorva condiții: a) cazul trebuia să fie relevant; b) să permită soluții diverse; c) abordarea lui trebuia să se subordoneze obiectivelor operaționale ale lecției; d) descrierea cazului să se prezintă în formă scrisă, fiecare elev având posibilitatea de a citi și de a releva toate elementele /detaliile lui.

Procedura de aplicare a metodei a fost următoarea:

- a) lectura individuală sau în grupuri a cazului descris, dirijată de întrebările: „Ce s-a întâmplat?”, „Care sunt părțile implicate în conflict?”, „Ce l-a determinat pe personajul X să acționeze în acel mod?”, „Ce fapte sunt importante?”, „Ce fapte lipsesc pentru înțelegerea cazului?” etc.
- b) prezentarea cazului (un elev a rezumat evenimentul /situația) și identificarea /formularea problemei desprinsă din cazul respectiv;
- c) evaluarea cazului: gravitatea situației /a problemei, șansele/posibilitățile de rezolvare a cazului, riscurile, avantajele soluției adoptate etc.;
- d) dezbaterea cazului: prezentarea soluțiilor, a argumentelor (atât argumente personale cât și din operă, acestea din urmă prevalând);
- e) formularea concluziilor.

Evenimentul /cazul a fost abordat din următoarele perspective:

a) s-au dat faptele, problema, argumentele și diferite opinii, fără a li se comunica elevilor modul de soluționare a cazului de către autor. Elevii trebuiau să spună cu ce opinie sunt de acord și de ce. Mai târziu ei urmau să afle decizia autorului și s-o compare cu a lor, formulând concluziile de rigoare;

b) au fost clarificate faptele, identificată problema, după care clasa a fost împărțită în două grupuri. Fiecare grup și-a prezentat argumentele prin intermediul unui reprezentant, iar experții au avut posibilitatea de a pune întrebări tuturor membrilor celor două grupuri înainte de a lua o decizie.

c) au fost formate triade: un acuzator, un apărător și un judecător, fiecare exercitându-și rolul. În final fiecare triadă și-a comunicat decizia clasei.

d) după dezbaterile cazului, elevilor li s-a cerut să aplice decizia luată într-o situație similară (inventată de ei ori desprinsă din opera literară).

În urma celor expuse mai sus, propunem câteva sugestii referitoare la felul în care a fost aplicată metoda studiului unui caz în procesul receptării comediei „O scrisoare pierdută” de I. L. Caragiale (clasa a X-a).

Cazul: pierderea scrisorii de amor a lui Tipătescu adresată Zoi.

Descrierea cazului: Zoe, soția venerabilului Zaharia Trahanache, pierde o scrisorică de amor, pe care a primit-o de la Tipătescu, prefectul orașului și prietenul soțului ei. Nae Cațavencu, directorul ziarului „Răcnetul Carpaților”, posesor al scrisorii, dorind să devină deputat, îl amenință pe Tipătescu cu un șantaj. Avertizând că publică scrisoarea, Cațavencu reușește să obțină susținerea Zoi pentru candidatura la deputăție, ea temându-se că va fi compromisă în societate. De la „centru” vine însă dispoziția fermă de a fi trecut pe lista candidaților un oarecare Agamemnon Dandanache.

Informații ce lipsesc (din descrierea propusă) pentru soluționarea problemei: atitudinea /comportamentul lui Zaharia Trahanache față de cele întâmplate; opinia lui Tipătescu față de decizia amantei sale de a susține candidatura lui Cațavencu (elevii au fost solicitați să culeagă din operă această informație, care, special, n-a fost inclusă în descrierea cazului. Astfel lor li s-a oferit posibilitatea de a lucra cu opera, de a reține detaliile necesare pentru elucidarea cazului).

Problema desprinsă din cazul respectiv: Fiecare dintre personaje se confruntă cu o problemă:

a) Zoe poate fi compromisă într-un oraș, unde „bărbații și femeile, și copiii nu au altă petrecere decât bârfirea, fie chiar fără motiv, dar însă având motiv...);

b) Fănică Tipătescu se află în fața unei dileme: să aleagă din cele două candidaturi, a lui Cațavencu și cea propusă de „centru”

c) Cațavencu, dacă publică scrisoarea, nu obține deputăția, prin urmare trebuie să caute și alte modalități care l-ar ajuta să fie ales deputat. Cațavencu a pierdut scrisoarea și, prin urmare, poate pierde și deputăția.

Evaluarea cazului: Cazul este unul destul de complicat. Soluționarea problemei necesită din partea lui Tipătescu și a Zoi compromis și acceptare a tuturor condițiilor puse de Cațavencu. În același timp, Tipătescu, în funcție de prefect al orașului, trebuie să se supună dispoziției „centrului”, iar Zoe să-l convingă pe soțul său, rival al lui Cațavencu, să accepte candidatura acestuia din urmă.

Riscuri:

a) Dacă Zoe și Tipătescu nu vor accepta condițiile lui Cațavencu, ei vor fi compromiși în societate (Zoe: „M-ați nenorocit! Ce vuiet” ce scandal! Ce cronică infernală... Și eu, Fănică, în timpul acesta, ce să fac? Să mor dacă voiești, pentru că după asta n-o să mai pot trăi”);

b) Refuzând dispoziția „centrului”, Tipătescu își poate pierde postul de prefect;

c) Acceptând candidatura lui Cațavencu, Tipătescu și asociații săi instaurează în fotoliul de deputat un demagog, preocupat de avantajele personale, faptul având un impact negativ asupra locuitorilor orașului.

Soluții propuse de profesor:

1) Tipătescu, la rândul său, poate să-l șantajeze pe Cațavencu. Este incredibil ca acesta să nu aibă păcate în calitate de avocat și de director al ziarului;

2) Tipătescu, având la dispoziție puterea executivă a orașului, poate lua prin forță, prin constrângere, scrisoarea de la Cațavencu;

3) Cațavencu renunță la șantaj și la scaunul de deputat, întorcând scrisoarea adresantului;

4) Tipătescu acceptă candidatura „centrului” și nu-și mai face griji de faptul că Zoe va fi compromisă o dată cu publicarea scrisorii;

5) Zoe îi poate oferi lui Cațavencu o sumă considerabilă de bani pentru ca acesta să-i restituie scrisoarea;

Eventuale argumente /contraargumente ale elevilor extrase din operă:

Argumente pentru soluția 1: Cațavencu este prins că a falsificat o poliță, fapt pentru care poate fi șantajat de oponenții lui (Trahanache: „L-am prins cu alta mai boacăină. Cu altă plastografie... Ce plastograf!”). Prin acest șantaj scrisoarea poate fi returnată.

Contraargumente pentru soluția a 2-a: Polițaiul orașului, la porunca lui Fănică, îl arestează pe Cațavencu, închizându-l în hârdăul lui Petrache, după care, întors în casa șantajistului, caută peste tot („am ridicat dușamelele, am destupat urloaiele sobii, am scobit crepăturile zidului”), însă fără a găsi scrisoarea. Amenințat că va fi chinuit ca și hoții de cai, Cațavencu nu cedează

(Pristanda: „După câte făgăduieli și amenințări i-am făcut lui Cațavencu, mi-a răspuns că în zadar mai stăruiesc și că la urma urmelor nici nu mai vrea să stea de vorbă cu nimini, dar cu nimini, decât numai cu d-stră”).

Contraargument pentru soluția a 3-a: (Pristanda: „Se lasă greu, greu: ori o mie de poli ori deputăția”; Cațavencu: Ce vreau? Ce vreau? Știi bine ce vreau. Vreau ce mi se cuvine după o luptă de atâta vreme; vreau ceea ce merit în orașul ăsta de gogomani, unde sunt cel dintâi... între fruntașii politici... Vreau... Vreau mandatul de deputat, iată ce vreau: Nimic altceva! Nimic! nimic”).

Argument pentru soluția a 4-a:

Zoe: Să sprijinim candidatura lui Cațavencu.

Tipătescu: Peste puțință

Zoe: Să-l alegem!

Tipătescu: Niciodată. Odată cu capul! Te gândești la ce spui? Orice s-ar întâmpla nu se poate să sprijinim pe mizerabilul, nu, nu, nu!...

Argument pentru soluția a 5-a: Zoe poate cumpăra scrisoarea de la Cațavencu cu o mie de poli, pe care el i-a cerut ca plată (Pristanda: *Se lasă greu, greu: ori o mie de poli...*”).

Formularea concluziilor: Concluziile au fost formulate de elevi pe marginea cazului și a problemelor identificate. Astfel, în urma dezbaterii situației, elevii au dedus că:

a) o soluție din șirul celor propuse, care să corespundă normelor morale, este imposibilă având în vedere tipologia personajelor, interesele lor, relațiile ce se stabilesc între ele (V.B);

b) orice soluție a cazului, din cele propuse, va satisface interesele meschine ale personajelor (A.Ș)

c) indiferent de o soluție ori alta, personajele sunt dominate de trăsături morale negative, ele fiind exponente tipice ale unei clase umane (S. E.).

Cât privește dezbaterăa propriu-zisă, subliniem că elevii fie au evaluat felul în care personajele operei soluționează problema („Toți sunt de acord ori nu cu această decizie și de ce?”, „Ce presupune acea decizie pentru părți?”, „Dar pentru societate /locuitorii orașelului?”), fie și-au argumentat propria decizie („Cum au rezolvat elevii cazul?”). Ulterior, elevii au avut posibilitatea de a-și compara soluția lor cu cea a autorului, observând care este mai bună /mai plauzibilă („De ce s-a ajuns la acea decizie?” „Ce semnificații comportă această soluție a cazului în ansamblul operei?” „Sunteți de acord cu acest mod de soluționare a cazului de către scriitor?” „De ce credeți că soluția voastră este mai bună?”).

Dat fiind faptul că elementul esențial al studiului de caz este discuția, profesorului i-a revenit sarcina de a o monitoriza, aceasta presupunând că el a avut diferite roluri în cadrul lecției:

să pună întrebări, să reformuleze problemele, să sublinieze opiniile și să-și exprime propriul punct de vedere, să reziste tentației de a oferi soluția sa la o anumită problemă. Astfel, ținându-se cont de aceste cerințe, metoda studiului de caz a captat interesul și imaginația elevilor, le-a genera emoții și sentimente, a contribuit la dezvoltarea capacităților de gândire logică, de analiză independentă și de gândire critică.

Concluzie: Înțelegerea corectă a mesajului operei dramatice, receptarea ei adecvată implică o metodologie care să contribuie la producerea unei stări de lectură bogate și profunde, la interpretarea personalizată (originală) - științifică și artistică a textului în funcție de trăsăturile definitorii de specie căreia aparține. Metodele aplicate, având un caracter interactiv, includ elevii în activități de cercetare, de transfigurare și de sinteză, le focalizează gândirea spre gravitatea problemei și a conflictului în care sunt implicate personajele, le formează deprinderea de a emite judecăți, de a-și exersa toate nivelurile de gândire, de la memorare la evaluare.

4. 3. Concluzii la Capitolul 4

- Complexitatea operei dramatice oferă posibilitatea de a fi receptată la mai multe niveluri. La cel al semnificatului ea este un univers fictiv ce transmite un mesaj prin intermediul unor constituenți ca acțiune, conflict, personaje etc. Analiza actanțială nu ne oferă, practic, nimic ce ar diferenția textul dramatic de cel epic, mijloacele de investigație nefiind altele decât cele ale naratologiei tematice. La nivelul semnificantului, opera dramatică se reprezintă ca un univers de cuvinte sau ca obiect literar destinat reprezentării, caz care este obiectul de studiu al dramatologiei, ce analizează modalitățile prin care textul literar e orientat către această finalitate. În fine, ca obiect literar realizat scenic cu concursul celorlalte sisteme semiotice ce intervin în spectacol, ea face obiectul teatrologiei. În acest caz, spectacolul e privit ca o lectură mai mult sau mai puțin fidelă, mai mult sau mai puțin creativă a textului propriu-zis oferit de autorul dramatic, iar analiza este interesată să releve modul în care potențialitățile sale sunt valorificate pe scenă. Prin urmare, având în vedere aceste deziderate, receptarea operei dramatice de către elevul-cititor este cu atât mai complicată, cu cât ne dăm seama de caracteristicile ei ce o definesc ca gen. Evident, multe dintre neajunsurile, lacunele care pot interveni în procesul receptării creațiilor dramatice sunt aceleași pe care le-am atestat în cazul operelor epice, dat fiind faptul că ambele au comun – ca elemente structurale fundamentale – fabula (istoria) și discursul. Desigur, diferențele trebuie căutate la nivelul discursului. Prima deosebire se referă la viziunile narațiunii, modelului dramatic al relatării fiindu-i proprie doar viziunea unei camere de luat vederi („din spate”). Viziunea „împreună cu” (naratorul știe tot atât cât personajul) se combină, în opera dramatică, cu modul reprezentare, dând stilul scenic, care are doi piloni principali de susținere: personajul, care, în discursul dramatic, se caracterizează printr-o foarte puternică tensiune și

concentrare a stărilor sufletești, a sentimentelor și dialogul (sau/și monologul. Supuse convenției mai mult în opera dramatică în comparație cu cea epică, timpul și spațiul sunt evocate și sugerate prin didascalii sau/și prin informații introduse în însuși textul operei. Opera dramatică cunoaște mai multe perspective asupra timpului. Mai întâi, e vorba despre un timp al reprezentării, numit și timp scenic (timpul cât durează, în care se consumă acțiunea pe scenă, în fața spectatorilor) și timpul în care aceasta evoluează. Modalitatea dramatică acceptă și alte planuri privind timpul: timpul istoric, timpul mitologic, timpul imaginar, timpul biologic. Prin diverse procedee utilizate de autor (retrospecția, sincopa, anticiparea, paralelismul etc.) timpul poate fi oprit, demontat, reversibil, reconstituit, transferat pe un alt plan etc.

- Rezultatele experimentului de constatare denotă faptul că atât la nivelul predării, cât și la cel al manualelor școlare lacunele atestate vizează replicile personajelor și, în special, elementele discursului (viziunea narațiunii, timpul narațiunii), formele comicalui, categoriile estetice de dramatic, comic, tragic și, nu în ultimul rând, tipologia sarcinilor, structurarea acestora într-un demers didactic. Considerațiile expuse mai sus au constituit suportul teoretic pentru o analiză literară școlară adecvată specificului operelor aparținând genului respectiv, analiză în care trebuie identificate mai întâi elementele caracteristice modelului structurii dramatice și apoi descoperite și interpretate viziunea autorului, funcționalitatea artistică a tuturor elementelor structurale, originalitatea universului artistic implicat.

- Metodologia receptării operelor dramatice în școală trebuie să se constituie ca o sinteză de perspective asupra textului, într-o strategie didactică flexibilă. Dintre metodele de lucru cu un randament foarte mare de receptare a operelor dramatice remarcăm și următoarele: a) lectura pe roluri a unui fragment; b) presupunerea prin termeni; c) studiul de caz; d) înscenarea unui act / episod; e) exercițiul de identificare; f) exercițiul de reconstituire a unei replici /a elementelor acțiunii cu caracter de problemă; g) experimentul de gândire /imaginativ; h) întrebarea-problemă cu variante de soluții.

- Rezultatele experimentului de formare arată că metodele alese, având un caracter interactiv, includ elevii în activități de cercetare, de transfigurare și /sau de sinteză, le focalizează gândirea spre gravitatea problemei și a conflictului în care sunt implicate personajele, le formează deprinderea de a emite judecăți și nu în ultimul rând de a-și exersa toate nivelurile de gândire, de la memorare la evaluare. Totodată acestea le stimulează interesul pentru lectura textului, le aprofundează cunoștințele despre specificul pieselor de teatru, despre măiestria actricească, le formează deprinderi regizorale, de joc scenic. Luate împreună ele au un impact deosebit asupra formării cititorului de operă dramatică și implicit a educației lui literar-artistice.

5. METODOLOGIA ÎNSUȘIRII CATEGORIILOR CUNOAȘTERII LITERAR-ARTISTICE DE CĂTRE ELEVI

5.1. Niveluri, dificultăți și deficiențe în predarea – înțelegerea - aplicarea categoriilor estético-literare

Literatura este o artă a cuvântului, având la bază imaginea artistică. Faptul dat impune cunoașterea de către elevi a mai multor noțiuni de teorie literară, fără de care este imposibilă interpretarea textului artistic, chiar și din perspectivă didactică. Pe parcursul anilor de școlarizare elevii însușesc diverse noțiuni, fie că acestea vizează genurile și speciile literare, formulele estetice (curente literare) cărora aparțin operele create de scriitori, fie că ele, noțiunile, sunt din domeniul limbajului (figurile de stil) ori al structurii și compoziției. Când privește predarea/studierea noțiunilor de teorie literară, în procesul de predare/studiere a epitetului, de pildă, elevilor li se propun/adresează următoarele sarcini/întrebări: „Identificați în text figura de stil prin care obiectului i se atribuie însușiri neobișnuite”, „Ce sensuri sugerează această figură de stil?”, „Ce se numește epitet?”. Cu atât mai mult că operația de identificare în text a figurii de stil ce urmează a fi studiată/însușită se repetă de la un caz la altul, fapt ce plictisește.

Profesorii. Solicitați în cadrul experimentului de constatare (Anexa 25) să numească două metode/procedee pe care le folosesc /care pot fi folosite în procesul de predare a unei noțiuni de teorie literară (metaforă, nuvelă, pastel, rimă, horeu, strofă etc.), 87% din numărul total de profesori s-au referit la tehnicile tradiționale: conversația, descoperirea prin analogie, expunerea, explicația, lucrul cu fișele, lectura comentată, întrebarea-problemă cu variante de răspuns, diagrama Venn, algoritmizarea. Altă parte dintre profesori (13%) a indicat câteva procedee care solicită capacitățile creative ale elevilor: jocul didactic, fără însă a fi precizată denumirea vreunuia, exercițiul de alcătuire a unui text cu rima dată, exercițiul de restabilire a ordinii strofelor dintr-o operă lirică, cinquenul, exercițiul de plasare în cadrul unor enunțuri a cuvintelor cu sens figurat (figura 5.1.):



Figura nr. 5.1. Rezultatele privind metodele utilizate de profesori în procesul de predare a NTL

În contradicție cu aceste date au fost răspunsurile profesorilor la întrebarea „În ce măsură folosiți metode de creativitate în procesul de predare a noțiunilor de teorie literară?”:

- 66% au afirmat că apelează foarte des la aceste tehnici,
- 32% - de la caz la caz,
- 2% - niciodată (figura 5.2)

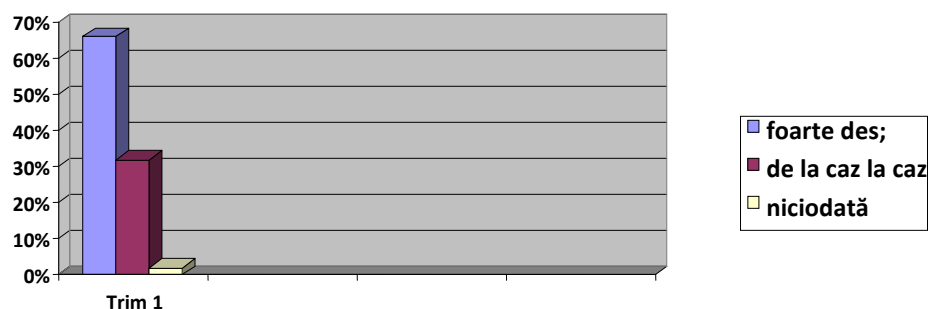


Figura 5.2. Rezultatele privind utilizarea de către profesori a metodelor creative

Contradicția dintre răspunsurile profesorilor la cele două întrebări ale chestionarului demonstrează că ei, fie n-au fost în stare să-și amintească metodele, fie nu sunt familiarizați cu ele, acceptând din comoditate predarea tradițională.

Răspunsurile profesorilor la întrebarea din chestionar „Când predați, de regulă, caracteristicile unei specii literare /unui gen literar: anterior, în timpul sau după interpretarea textului literar?” au scos în evidență faptul că aceste probleme sunt soluționate în majoritatea cazurilor (69% din răspunsuri) după ce au fost descifrate semnificațiile creațiilor literare ce țin de un curent sau altul. Trăsăturile de fond ale unei specii literare sunt relevate de un șir de profesori (17%) înainte de a fi interpretată opera, iar de alții (15%) – paralel cu descifrarea semnificațiilor textului artistic. Rezultatele demonstrează că noțiunile de teorie literară sunt predate la etapa de sinteză. În acest caz, problema se complică și mai mult în măsura în care scoaterea în evidență a caracteristicilor de bază ale unei noțiuni rămâne ca ceva în sine, trăsăturile respective neavând valoare operațională (figura 5.3):

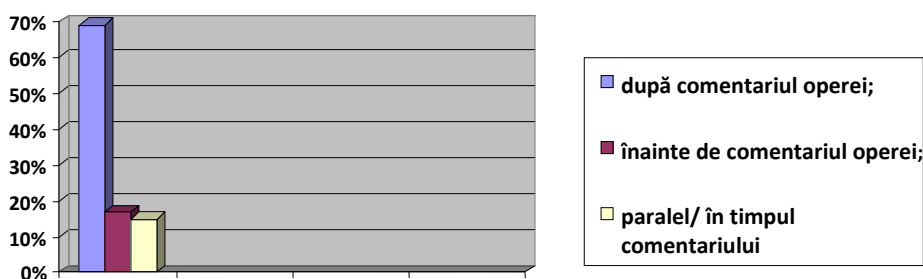


Figura nr. 5.3. Rezultatele privind etapele de predare a NTL

Un alt obiectiv al experimentului de constatare determinat de problema predării noțiunilor de teorie literară a constat în relevarea atitudinii profesorilor față de acest aspect, precum și în identificarea acelor noțiuni literare care le-au creat dificultăți în predare /studiere. În acest scop, profesorii au avut de completat câteva enunțuri (Anexa 26).

Răspunsurile profesorilor au arătat că celor 58% din numărul total nu le place să predea noțiunile literare, deoarece, „sunt foarte savante”, „elevii nu manifestă interes pentru așa ceva”, „este plictisitor”, „pe unele dintre ele nu prea le cunosc nici eu”, „sunt prea multe”, „nu mă pricep cum aș putea să le predau interactiv, interesant” etc.

Altă categorie de profesori, 22%, au susținut că le place să predea noțiunile de teorie literară, deoarece „acestea fac parte din însăși structura textului”, „doar așa îi obișnuiești pe elevi să pătrundă în profunzimea operei”, „totdeauna mi-a plăcut să operez în procesul interpretării operei cu noțiunile respective”, „pot utiliza procedee interactive” etc.

Restul profesorilor (20%) a afirmat că „n-am încotro, trebuie să le predau”, „curriculumul mă impune să le predau, dincolo de preferințele mele”, „nu știu în ce măsură îmi place ori nu” ș.a. (figura 5.4):



Figura 5.4. Rezultatele privind atitudinea profesorilor față predarea NTL

Cât privește importanța studierii de către elevi a noțiunilor de teorie literară, profesorii (89%) au susținut că „noțiunile literare sunt alfabetul literaturii de ficțiune”, „fără cunoașterea acestora este imposibilă receptarea textului artistic”, „testele pentru examenele de capacitate și de bacalaureat conțin asemenea itemi”, „altfel nu poți crea la elevi competențe lectorale”, „ele te ajută să descifrezi semnificațiile operei” etc.

Cealaltă categorie de profesori (11%) a remarcat faptul că „poți vorbi despre o carte fără să faci trimitere la vreo noțiune literară”, „e necesar a preda doar 3-4 figuri de stil și maximum câte 2 - 3 specii ale fiecărui gen literar, restul fiind material mort în capul elevilor”, „există și alte perspective de interpretare a textului artistic decât cea a teoriei literare”, „nu știu pentru ce le trebuie majorității elevilor aceste noțiuni. Totuna ei nu le cunosc și nici nu le utilizează” etc. (figura nr.5.5)



Figura nr.5.5. Răspunsurile profesorilor privind importanța studierii / însușirii NTL

Elevii. În cadrul experimentului de constatare, am urmărit, în limita standardelor de conținut stipulate de curriculum pentru fiecare clasă (gimnaziu, liceu), obținerea unor date /informații cu privire la:

- capacitatea elevilor de a-și adapta competențele de lectură la caracteristicile textului lecturat (caracteristici de gen, de specie, rigori ale curentelor literare etc.);
- capacitatea de a percepe adecvat imaginile operei și mesajul produs de acestea;
- capacitatea de a realiza inserții în cadrul imagistic al operei (valori produse de elevi);
- înțelegerea rolului funcțional al instrumentelor limbajului poetic.

Experimentul s-a desfășurat pe un eșantion de 78 de elevi (clasele a VI-a, a VIII-a, a IX-a) și 75 de elevi din clasele de liceu (a X-a - a XII-a). Pentru rezolvarea obiectivelor trasate au fost aplicate teste de evaluare (Anexa 27, fișa nr. 1). Ca forme de evaluare au servit judecățile de valoare ale elevilor. Analiza lucrărilor lor (clasele gimnaziale) au scos în evidență următoarele:

31%, conform cerinței itemului 1, au alcătuit corect ambele enunțuri;

69% n-au fost în stare să atribuie, în cadrul unui enunț, un sens figurat cuvântului „fereastră”. Dintre aceștia 35% n-au alcătuit în genere enunțul, restul au formulat enunțuri greșite (ex. „Fereastra casei era întunecată”, „Fereastra veche a casei îi aducea aminte de copilărie”, „În orarul nostru de luni, între ora a doua si a patra avem o fereastră”).

Cel de-al doilea item a fost rezolvat în felul următor:

47% au identificat trei figuri de stil (personificările „o pasăre ascultă”, „ea le-ar lua...” și epitetul „sfântă”);

33% au identificat două figuri de stil (două personificări sau o personificare și epitetul „sfântă”);

20% - o figură de stil din cele trei numite mai sus.

Niciun elev din clasele a VIII – IX –a n-a remarcat simbolul „pasăre măiastră” (figura nr.5.6).



Figura nr.5.6. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a construi figuri de stil

Felul în care a fost comentată o figură de stil din cele atestate a arătat că elevii nu au capacitatea de a percepe adecvat imaginile operei și mesajul produs de acestea, de a enunța judecăți de valoare. Propunem câteva exemple din lucrările lor:

„Personificarea *o pasăre măiastră ascultă limba noastră* sugerează ideea că pasărea este fascinată de frumusețea limbii noastre” (A.T);

„Epitetul *sfântă* sugerează ideea că limba noastră este sfântă” (S.C.);

„Personificarea *ea le-ar lua ... din limba sfântă-a noastră* accentuează că limba română e mai frumoasă decât cântecul păsării” (P.F.);

”Personificarea *...cu mirare ascultă limba noastră* sugerează că pasărea ascultă cum sună limba noastră” (figura nr.5.7):



Figura nr.5.7. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a identifica și de a comenta trei figuri de stil atestate într-o operă literară

În ceea ce privește precizarea atitudinii poetului față de limba maternă (itemul 3), 66% din elevi au formulat corect atitudinea poetului desprinsă doar din epitetul „sfântă”, 27% au reprodus „fabula” poeziei, 7% nu au fost în stare să scrie ceva.

Doar 19% din elevi au făcut referințe la imaginile poeziei. Majoritatea a accentuat rolul epitetului *sfântă* în sugerarea caracterului de sacralitate a limbii române, fără a preciza că, de fapt, în viziunea lui G. Vieru, limba neamului este sfântă (figura nr.5.8):



Figura nr. 5.8. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a preciza atitudinea scriitorului în baza figurilor de stil atestate în opera literară

Analiza răspunsurilor elevilor de liceu pe marginea itemilor testului propus (Anexa 27, fișa nr.2) a arătat următoarele:

73% din numărul total au numit corect specia literară. Dintre aceștia, doar 44% au indicat trei trăsături specifice speciei, restul - fie două trăsături, fie una. Mai dificil a fost să argumenteze trăsăturile pe baza operei. Din cele 73% doar 39% au adus argumente din text, restul s-au limitat la enumerarea trăsăturilor speciei în cauză.

Itemul al doilea a fost rezolvat după cum urmează:

17% au explicat rolul speciei în constituirea mesajului, insistând pe componentele de organizare a discursului: teza, enunțată în primul catren, dezvoltarea tezei, atestată în catrenul al doilea și în prima terțină și concluzia desprinsă din ultima terțină.

Restul, 83% , n-au rezolvat sarcina respectivă.

Itemul al treilea a fost rezolvat în felul următor:

48% au numit corect figura de stil,

23% au afirmat greșit că este vorba despre o comparație sau despre epitet,

29% n-au scris nimic.

Cât privește comentariul metaforei atestate în terțina finală, elevii au emis judecăți destul de confuze și multe dintre ele incorecte. Exemplificăm:

Epitetul „zile încărunțite” sugerează că omul a muncit foarte greu până la bătrânețe. Chiar cuvântul sudoare accentuează această idee (I.P);

Pe parcursul vieții sale omul muncește precum în minele de sare. Comparația „precum tu însuși omule, ești sensul zilelor încărunțite” sugerează această muncă sisifică(Z.V);

Metafora sugerează rostul vieții omului, care, ajuns la bătrânețe, realizează cât de mult a muncit (E.F.) (figurile nr. 5.9; 5.10):



Figura nr.5.9. Răspunsurile elevilor privind precizarea trăsăturilor de specie, ilustrarea lor în baza unei opere concrete (lot formare)



Figura nr.5.10. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a argumenta relația „specie literară-mesaj” (lot control)

Așadar, rezultatele obținute în urma rezolvării de către elevi a celor două teste au scos în evidență că ei, deși în mare parte cunosc și pot identifica figurile de stil, nu sunt capabili să le comenteze, să le relaționeze cu alte elemente ale operei literare.

Manualele școlare, examinate din unghiul de vedere al problemei discutate de noi, au scos în evidență și alte neajunsuri ale predării /studierii noțiunilor de teorie literară.

Astfel, în manualul de Limba și literatura română pentru clasa a X-a, liceu [48] am atestat confuzii destul de mari în felul în care este definit genul, definiție, care, în fond, rămâne nebuloasă, neînțeleasă de elevi: „Genul – o grupare de opere literare bazată teoretic atât pe forma externă (metrul sau structura specifică), cât și pe forma internă (atitudinea, tonul, scopul în general, subiectul și publicul căruia i se adresează operele). Genul literar presupune o sumă de procedee estetice pe care tradiția literară le pune la dispoziția autorului și care sunt inteligibile pentru cititor” [ibid., 111].

Ceva mai jos elevilor li se propune și o „formulă succintă” a genului literar: „o clasă de texte literare cu proprietăți formale comune, care împărtășesc același mod de raportare a subiectului creator la realitate”.

Din atâtea explicații imprecise, incomplete și savante, cu siguranță, elevii vor reține că „genul este o grupare de opere /texte, „o sumă de procedee”, ceea ce, de fapt, este greșit. Problema devine cu atât mai gravă, cu cât se fac explicații vizavi de trăsăturile caracteristice fiecărui gen în parte.

La tema „În labirintul genurilor literare...” autorii inserează o „Formulă succintă a celor trei genuri”, afirmând că „înștiințarea – nucleul liricului, comunicarea – nucleul epicului, declanșarea – nucleul dramaticului” [ibid., 111]. Afirmările sunt nu numai confuze, dar și false, deoarece comunicarea este trăsătura caracteristică oricărei opere literare indiferent de gen ori specie. Greșeala și contradicția ies cu atât mai mult în evidență cu cât la pagina 129, rubrica „Ex catedra”, autorii susțin: „Comunicarea unei stări emotive are loc atât de către eul liric, cât...”, „eul empiric ne comunică...”. În continuare, fără a se da explicațiile de rigoare cu privire la

„subiect”, „obiect” al contemplației, se afirmă [ibid., 111], că „liricul: subiectul – obiectul propriei contemplații, de aceea este prin excelență subiectiv, că „lirismul se obține prin manifestările eului liric în mod indirect – printr-o lirică a măștilor, a rolurilor sau prin transferul observației în lumea obiectuală ce se exprimă pe sine, într-o formă de lirism obiectiv” [ibid., 70], că „eul liric își asumă lumea obiectivă” [ibid., 129]. Confuzia (liricul e prin excelență subiectiv ori nu?), dar și contradicția sunt evidente și cu atât mai derutante pentru elevi. La pagina 148 aflăm că poezia are un obiect („Din ce categorie a „lucrurilor mari” face parte obiectul poeziei?” – ex.3.1), iar la pagina 150 – că există de rând cu „eul ironic, sentimental, judiciar, empiric, elegiac, meditativ, contemplativ” și un „eu liric poetic”. Autorii confundă noțiunea de ipostază a eului liric cu cea de stare lirică: „Definește cele două ipostaze ale eului liric selectând din următoarele variante: dor de țară, dor de copil, dor de mamă, dor de iubită, dor de cunoaștere, dor de viață (ex.3, p.128).

Din informația expusă în manual [48, 145, 149] elevii află despre o structură destul de bizară a elegiei și meditației, ca specii ale genului liric. Astfel, structura unei elegii moderne („Pe lângă plopul fără soț”) include: sinceritatea, modul delicat de a zugrăvi sentimentele, dulceața expresiei. Afirmatia respectivă pune, la rândul ei, un șir de alte întrebări: „Prin ce se deosebește „modul delicat...” de „dulceața expresiei” ca elemente de structură a unei „elegii moderne ce depășește doctrinele”?, „De ce sinceritatea este element de structură și de ce anume al unei elegii.”, „Autorul zugrăvește sentimente într-o operă lirică ori poate acestea sunt sugerate?”, „Elegiile aparținând lui H. Heine, Ovidiu, G. Bacovia, V. Alecsandri și incluse în manual [ibid., 140 – 141] au o altă structură?”, „Ele nu sunt moderne din cauza lipsei de sinceritate ori a modului nedelicat de „zugrăvire a sentimentului”? (în manual acestea rămân în afara genericului „Elegia modernă depășește doctrinele”).

De la structura elegiei elevii sunt îndrumați spre cea a meditației, specie care, conform opiniei autorilor manualului, a) „începe cu eveniment, fenomen, pretext”, b) evocă gândurile, sentimentele eroului liric”, c) „uneori compară fenomenele naturii cu aspecte poetice” (?), d) „presupune o puternică participare afectivă” [ibid., 149].

Propunându-le această structură șubredă, autorii manualului nu reușesc altceva decât să-i deruteze pe elevi și să-i facă de acum încolo s-o caute în alte specii literare. Astfel, această structură a meditației ei trebuie „s-o aplice în cazul sonetului și a gazelului demonstrând că acestea două sunt niște meditații [ibid., 153, ex. 4, 9]. Chiar formularea din sarcină este neclară: „Consultă *Schema meditației* și demonstrează, prin trei argumente, că poezia gazel este o meditație”. E adevărat că un gazel poate fi meditativ, dar în nici un caz datorită structurii propuse în manual. Confuzia este și mai mare cu cât pe pagina respectivă a manualului, dar și pe toate

celelalte elevii nu vor găsi nici un gazel ca să demonstreze „că poezia gazel este o meditație” [ibid., 153, ex 9].

O definiție incompletă totdeauna derutează elevii. E și cazul rondelului definit de autori ca o „poezie cu formă fixă, alcătuită din treisprezece versuri: trei catrene și un vers independent” [ibid., 152]. După cum se observă, în definiția propusă nu se menționează că versurile 1 și 2 sunt identice cu versurile 7 și 8, iar versul 13 cu primul vers.

Abordarea greșită a noțiunilor legate de versificație induce deseori elevii în eroare.

Astfel, la tema „Versificația” [ibid., 71] lor li se propune structura metrică a primelor două strofe ale poeziei „Povestea codrului” de M. Eminescu, care este total greșită. Or, versul este trohaic, piciorul având formula *I -*. Greșeala respectivă scoate în evidență și gratuitatea afirmației autorilor că „alternanța ritmurilor și a rimei feminine cu cea masculină orientează spre sentiment, stare, lucruri, elemente de peisaj, concepte etc. (strofa a II-a)”.

Tot în acest context al versificației remarcăm și felul greșit în care sunt explicate noțiunile de ritm, metru, vers. Or, după afirmația eronată a autorilor, „metrul este „picior, unitate ritmică care intră în componența versului” (p. 70, rubrica „Logos”). Amintim pentru comparare definiția lui F. Plett, conform căreia „metrul reprezintă o succesiune recurentă de unități prozodice echivalente” [169, 297]. Este imprecisă și definiția versului – „grup de cuvinte (rânduri din poezie), cadentate într-un anumit mod, formând o unitate ritmică” [ibid., 70]. Dacă ar fi să acceptăm această definiție, atunci elevii volens-nolens trebuie să se întrebe care este definiția versului într-o poezie cu vers liber, unde nu se atestă /înregistrează o cadență?

Nu mai puține confuzii și inexactități se înregistrează și în cazul explicării unor noțiuni /trăsături caracteristice genurilor epic și dramatic. Definind discursul ca element de structură al unei opere epice, autorii susțin că el „desemnează ordinea evenimentelor comunicate” [ibid., 80]. Ce-i drept, tot la această pagină elevilor li se atrage atenția că „discursul este și (subl. n.) modul în care cititorul ia cunoștință de cele petrecute, în care naratorul selectează, ierarhizează și formulează aspectele narate”, că „discursul are în vedere modul în care cititorul interpretează cele povestite de narator prin prisma propriei selecții și ierarhizări”. Confuzia este iminentă. Or, ordinea evenimentelor comunicate este doar un element al discursului, alături de celelalte, cum ar fi: viziunile narațiunii, modurile de expunere, timpul narațiunii, discursul fiind tocmai modul de prezentare a fabulei.

În continuare [ibid., 103] este stipulat că „printre elementele de structură ale operei dramatice se înscriu conflictul dramatic și finalul”. Elevilor nu le este clar de ce anume aceste două ori chiar incipitul ex-abrupto sunt elemente de structură. Or, expozițiunea, intriga, dezvoltarea, conflictul, deznodământul, pe care autorii îl numesc *final* (în foarte multe piese

acesta din urmă poate lipsi cu desăvârșire), sunt elemente ale acțiunii, care, la rândul ei, este parte componentă a diegezei. Autorii susțin că textul dramatic este alcătuit din „titlu, didascalii inițiale, incipit ex-abrupto, act, scenă, personaje, didascalii textuale, timp dramatic, spațiu dramatic, conflict dramatic, final”. Această înșiruire este incorectă din două puncte de vedere:

a) autorii trec cu vederea elementele importante /primordiale ale construcției dramatice, cum ar fi: acțiunea, replicile, modurile dominante de expunere – dialogul și monologul, viziunea „din spate”, caracteristică definitorie a pieselor de teatru;

b) nu se face o distincție netă între elementele formale și cele ale universului ficțional, neglijându-se totodată noțiunile „diegeză” și „discurs”. Inexactitățile și confuziile nu se termină aici. Dintr-o schemă din care elevii trebuie „să-și completeze cunoștințele și să-și verifice răspunsul”, ei află că romanul „Mara” de Ion Slavici este doar un roman de dragoste, pentru „că este analizat cu finețe comportamentul personajelor”, că „Zodia Cancerului” de M. Sadoveanu este „un roman de aventuri, pentru că dialogul este viu, incitant”, că „Ion” de L. Rebreanu este un roman social, întrucât atestăm „interferența dintre două planuri: real (patima pentru pământ) și interior-subiectiv (patima iubirii), un „epic de tip mozaical ramificată” (?), că „Pădurea spânzuraților” de L. Rebreanu este un roman psihologic din cauza „abundenței materialului descriptiv” [ibid., 189].

Cât privește gradul de dificultate și tipul sarcinilor ce vizează noțiunile literare, el depășește chiar nivelul proximal de dezvoltare intelectuală și psihică a elevilor. De exemplu, solicitându-i elevului să identifice trăsăturile sonetului ca specie literară, autorii formulează sarcina în felul următor: „Dezvoltă într-un text de 6-8 enunțuri ideea lui N. Boileau, autorul lucrării fundamentale a clasicismului „Ars poetica”: „Un sonet fără defect valorează singur cât un lung poem” [ibid., 153]. La p.146, elevilor li se cere să „caracterizeze tonul elegiac al poeziei argheziene” (ex.1), să „demonstreze că „De-abia plecaseși” de T. Arghezi este o elegie, având în vedere semnificația structurii versului: catren – distih – catren” (ex.2). Dat fiind faptul că atât tipul de strofe (și mai ales al versului!) nu este o trăsătură de fond, dar nici chiar adiacentă a elegiei ca specie literară, întrebarea din sarcină își pierde valabilitatea.

Strategiile metodice de explicare a unor noțiuni de teorie literară provoacă multe întrebări. Pornind de la ideea că „nuvela e o narațiune-pretext pentru roman”, autorii propun la pagina 187 o schemă, pe care elevii trebuie s-o consulte, urmărind în paralel trăsăturile nuvelei și ale romanului. În acest tabel se afirmă că „nuvela se bazează pe efecte de stil, iar romanul este refractar stilului strict codificat”, că „nuvela se bazează pe sugestie, iar romanul pe explicație”, că „personajul nuvelei este caracterizat prin analiză, observație, acțiune, iar în roman personajul

este în evoluție”, că „destinul personajului se încheie o dată cu sfârșitul nuvelei, iar personajul unui roman este caracterizat mai mult prin desfășurarea dramatică”.

Aceste afirmații sunt foarte confuze, mai ales dacă le raportăm la faptul că romanul „Pădurea spânzuraților”, de exemplu, se bazează aproape în exclusivitate pe efecte de stil, pe sugestie (simbolurile atestate, numele personajului etc.), pe modalități de analiză psihologică a personajului (introspecție, monolog interior ș.a.), că destinul lui Apostol Bologa se încheie o dată cu sfârșitul acțiunii romanului. Chiar dacă Apostol Bologa este prezentat de autor în evoluție, o sumedenie de alte personaje din atâtea romane sunt statice. În continuare, autorii inserează la aceeași pagină (rubrica „Logos”) trăsăturile de fond ale acestei specii literare, dintre care fac parte și următoarele: „descrierea creează o atmosferă luminoasă, sumbră, veselă, tragică”; „fixează cadrul diferitelor întâmplări”; „portretizează personaje, evocă evenimente” [ibid., 187].

Afirmațiile de tipul „titlul operei literare devine indiciu de gen /specie” sunt și ele greșite (titlul „Singur”, de exemplu, nu spune nimic despre gen și specie, precum nu spune nici titlul „Vin cocoarele”). O componentă de structură a manualului sunt și rubricile „Logos”, „Nota bene” „Ex cathedra”. Din „Logos” elevii vor afla și vor „reține” că „noțiunea de fantastic desemnează ceea ce era în trecut sacral, revărsare a divinului în uman, irumpere a transcendentului în immanent, dar este mai cuprinzător, incluzând și faptele care nu au o semnificație religioasă, miraculosul, fabulosul, tot ce este supranatural” [ibid., 185].

În concluzie menționăm că predarea /studierea noțiunilor de teorie literară trebuie să se realizeze cel puțin pe două dimensiuni/coordonate: științifică (evitarea confuziilor și erorilor) și metodologică (respectarea principiilor didactice, renunțarea la stereotipuri, utilizarea unor procedee interactive și cu caracter creativ, care nu numai să stimuleze activitatea de cunoaștere a elevilor, dar și să contribuie la formarea competențelor lectorale ale acestora și, implicit, la educația lor literar-artistică.

5.2. Experiențe de exploatare a carierei didactice privind metodologia predării și însușirii de către elevi a categoriilor cunoașterii literar-artistice

Esteticianul Hans Robert Jauss, referindu-se la primul contact al elevului cu opera literară, sublinia că acesta produce o puternică „excitație”, încât cititorul alunecă, uneori inconștient, într-o stare de „plăcere estetică”, de „comportament al desfătării” [104, 167].

În aceeași ordine de idei cercetătorul-psiholog V. Viliunas sublinia că, din punct de vedere al funcțiilor pe care le îndeplinesc în reglarea activității instructiv-educative, emoțiile pot fi de bază (ele se manifestă pe tot parcursul activității elevului) și derivate, ce reflectă succesul, insuccesul elevilor (bucurie, regret, satisfacție, nedumerire, decepție, frică etc.). La etapa inițială, de propunere a sarcinii, predomină emoțiile de bază - de la mirare până la curiozitate. La etapa

de activitate propriu-zisă (fie de interpretare, fie de rezolvare a sarcinii) elevii încearcă astfel de emoții cum ar fi: curiozitatea, dorința de a afla /de a cunoaște soluția, pasiunea [232, 185].

Având în vedere aceste deziderate, precum și afirmația profesorilor A. Petean și M. Petean, exprimată în cartea „Ocolul lumii în 50 de jocuri creative” că „înainte de a fi personaj cu funcție socială precisă, copilul este disponibilitate pentru joc” [161, 17], pornind de la unele sugestii ale autorilor respectivi, am dezvoltat mai multe exerciții cu caracter de joc, aplicându-le în cadrul experimentului de formare în clasele a V - XII-a în vederea formării capacităților elevilor de însușire, identificare a noțiunilor literare și, implicit, a formării competenței de comentare a unor noțiuni de limbaj artistic în baza emoțiilor trăite de ei înșiși. Ulterior, în procesul de interpretare a textului artistic, aceste noțiuni au fost consolidate. Propunem câteva dintre procedee:

Jocul sintagmelor

Obiectiv urmărit: să definească epitetul ca figură de stil.

Procedură de aplicare:

1. Profesorul a ales o sintagmă nominală (substantiv + substantiv, substantiv + adjectiv etc.) sau verbală (verb + adverb, verb + complement indirect /direct, verb + complement circumstanțial) din text (ex.: *jalnic dor* din „Sfârșit de toamnă” de V. Alecsandri).

2. Printr-un brainstorming oral, elevilor li s-a solicitat să alcătuiască alte îmbinări prin înlocuirea unuia dintre termenii sintagmei (putea fi acceptat orice cuvânt) date de profesor (ex.: *adânc dor, mistic dor, flămând dor, aprig dor, vag dor, apus dor, vechi dor; jalnic țipăt, jalnic gând, jalnică dorință, jalnică impresie, jalnic mormânt, jalnică mulțime, jalnică privire* etc.).

3. Profesorul (în cazul în care s-a lucrat în grupuri, acest rol i-a revenit unuia dintre membri), a adresat un șir de întrebări, pornind de la îmbinările formate („Care e dorul cel mai adânc?”; „Când renaște un dor apus?”; „Cum renaște el?”; „Care este motivul unei jalnice priviri?” etc.) menite a-i ajuta pe elevi să dezvolte pe cât e posibil 2-3 sintagme alese (ex.: *Atunci, la despărțire, l-a învăluit cu o privire jalnică. Acum un dor apus i-a renăscut în suflet. Cel mai adânc din doruri e dorul-dor*).

4. Fiecare elev /pereche a citit și a comentat sugestia epitetelor din sintagmele alese și incluse în enunțuri.

5. Elevii au argumentat de ce în îmbinările respective sunt atestate epitete.

6. Elevii au încercă să dea o definiție epitetului

7. Elevii au identificat în textele colegilor, în fragmentele propuse de profesor /în opera studiată epitetele și au comentat sugestia lor.

Combinări

Obiectiv urmărit: să definească epitetul ca figură de stil.

Procedură de aplicare:

1. Profesorul a propus elevilor un cuvânt extras din operă ori ales de el. (ex.: *ață*);
2. Elevii au scris un șir de cuvinte, care să rimeze cu acesta (ex.: *dimineață, verdeață, paiață, creață, viață, glumeață, hoață, măreață, înhață, ceață, săltăreață, gheață, față, etc.*)
3. Elevii au scris mai multe cuvinte din câmpul lexical al unui alt lexem extras din operă ori propus de profesor (ex.: **pădure:** *foșnet, pasăre, ecou, copac, izvor, liniște, prospețime, umbră, poiană, aluniș, murmur etc.*).
4. Au fost alcătuite sintagme folosindu-se un termen din primul șir de cuvinte și unul din cel de-al doilea (ex.: *umbră creață, ecou măreț, izvor săltăreț, murmur liniștitor etc.*).
5. Elevii au inclus îmbinările de cuvinte în enunțuri. (ex.: *Murmurul izvorului săltăreț îi aducea aminte de casa părintească*).
6. Fiecare elev a comentat sugestia epitetelor din enunțurile alcătuite.
7. A fost definit epitetului ca figură de stil.

Jocul comparației

Obiectiv urmărit: să definească figura de stil comparația.

Procedura nr.1 de aplicare

1. Profesorul a propus elevilor o comparație atestată în opera ce urma a fi studiată (ex. *Fulgii zbor, plutesc în aer ca un roi de fluturi albi* din pastelul *Iarna* de V. Alecsandri).
2. Elevii au căutat alte comparații originale, negând de fiecare dată termenul cu care se compară „fulgii”, conform modelului:
ba nu, fulgii.....
ba nu, fugii zbor precum gândul unui visător;
ba nu, fulgii zbor grațios ca o libelulă;
ba nu, fulgii cad fulgerător ca niște pietre
ba nu, fulgii
3. Au fost analizate:
 - e) structura comparațiilor obținute (1 – termenul care se compară; 2- termenul cu care se compară; 3 – însușirea comună; 4 – elementul de legătură: ca, precum, asemenea etc.).
 - f) raportul de asociere prin asemănare ce se stabilește între cei doi termeni: *Ce au comun acești doi termeni? De ce este posibilă asocierea?*
 - g) Rolul punerii în paralel a celor doi termeni (pentru a scoate în evidență caracteristicile unuia dintre termeni)
4. Elevii au definit comparația în baza analizei întreprinse:

Procedura nr. 2 de aplicare:

1. Profesorul a propus elevilor să completeze spațiile libere conform modelului:

Un copil fără părinți este
ca cerul fără stele,
ca floarea fără miros,
ca păsărea cu aripile frânte,
ca.....,
ca.....

Subliniem că în calitate de prim termen al comparației au fost utilizate diverse sintagme, fie sugerate chiar de opera literară (ex.: versul *doritul soare strălucește și veghează* poate sugera următoarele sintagme: *un soare fără strălucire este ca...*, *un soare fără a fi dorit este ca...*), fie alcătuite de profesor ori de moderatorul grupului: *viața fără cântec este ca...*, *omul fără prieteni este ca...*, *fața fără zâmbet este ca...*, *o viață de om fără vise este ca...*, *o primăvară fără trilurile păsărilor este ca...*,etc.

2. Elevii au citit variantele lor. S-au analizat cele mai frapante comparații.

3. Elevii au argumentat de ce aceste expresii sunt comparații.

Jocul personificării

Obiectiv urmărit: însușirea noțiunii de personificare și dezvoltarea comprehensiunii caracterului ficțional al literaturii.

Procedură de aplicare:

1. Elevii au completat (profesorul, într-un caz a recurs la un brainstorming cu clasa, în altele elevii au lucrat individual) câteva liste de cuvinte (nu mai puțin de 10 pentru fiecare caz), conform cerințelor respective:

a) adverbe de loc (ex.: *aici, pretutindeni, în jur, acolo, nu departe, afară, ici-colo etc.*).

b) substantive abstracte (ex.: *frică, cinste, minciună, ură, dragoste, speranță etc.*) ori/și concrete neînsuflețite (ex.: *piatră, clopot, măr, steag, căciulă etc.*)

c) verbe ce indică comportamente și acțiuni umane (ex.: *plânge, șterge, oftează, citește, se ceartă, doarme, conviețuiește etc.*)

2. Elevilor li s-a solicitat să alcătuiască enunțuri, folosind câte un cuvânt din fiecare rând (ex.: *Afară o piatră oftează. Pretutindeni speranța plânge. Nu departe un clopot doarme. Ici-colo ura și dragostea conviețuiesc.*). În alte cazuri profesorul le-a cerut să adauge în enunțurile respective un adjectiv /un epitet ori /și un adverb de mod (ex.: *Afară o piatră oftează sfâșietor. Nu departe un clopot obosit doarme buștean*). Desigur, în continuare au fost alcătuite (sarcină neobligatorie), din enunțurile obținute, mici texte, acestora dându-li-se și un titlu sugestiv.

3. Au fost analizate enunțurile, scoțându-se în evidență sensul figurat al cuvintelor-substantive („Cum s-a produs transferul de sens?”).

4. Elevii au definit personificarea.

Ce știi tu despre?

Obiectiv urmărit: însușirea noțiunii de metaforă.

Procedură de aplicare:

1. Profesorul a propus elevilor o listă de 6 –10 substantive, fie din opera literară, care se studiază, fie oricare altele (ex.: *nori*, *țară*, *vis*, *plopi*, *troiene*, *sat*, *deal*, *fum* – substantive extrase din pastelul „Iarna” de V. Alecsandri).

2. A fost adresată întrebarea „Ce știi tu despre?”

3. Elevii au răspuns la întrebare (în unele cazuri s-a recurs la un brainstorming oral), găsind pentru fiecare substantiv un substitut metaforic (de fapt, termenul doi al comparației, fără a indica însușirea comună.) Răspunsurile le scriu în următorul model:

Știu că norii sunt (ex.: *niște sugative*).

Știu că țara este (ex.: *o clipă de tăcere*).

Știu că visul este (ex.: *un zvon ce vine din adâncuri*).

Știu că plopii sunt (ex.: *zidurile vânturilor*).

Știu că satul este (ex.: *dor*).

4. S-au analizat expresiile metaforice din punctul de vedere al:

- structurii (lipsește un termen al comparației – însușirea comună).

- sugestiei („De ce este posibilă analogia dintre țară și clipa de tăcere?”, „Ce semnificație dobândește transferul de sens de la cuvântul-obiect (norii) la cuvântul-imagine (norii – niște sugative?”).

5. A fost definită metafora.

Măriți și micșorați!

Obiectiv urmărit: însușirea noțiunilor de hiperbolă și litotă.

Procedura nr.1 de aplicare:

1) Profesorul a propus elevilor un șir de enunțuri neterminate (extrase din opera literară ce se studiază sau, în alte cazuri, alcătuite de el), cum ar fi:

A nins într-atât încât zăpada.....

Fulgii

Plopii din zare par,

De-atâta zăpadă, satele par niște.....

2) Elevii au completat spațiile libere din enunțurile date măbind și micșorând dimensiunile, importanța lucrurilor, fenomenelor etc., conform modelului:

a) *A nins într-atât încât troienele de zăpadă au ajuns până-n cer.*

a) *A nins doar atât încât toată zăpada încape într-o coajă de nucă.*

b) *Fulgii orbesc vederea prin sclipirea lor.*

b) *Fulgii sunt cât niște semințe de mac*

3) Elevii au analizat expresiile obținute din perspectiva următoarelor întrebări: „E posibil ca troienele de zăpadă să ajungă până la cer /să încapă într-o coajă de nucă?”, „Ce efecte expresive capătă mărirea /micșorarea exagerată a dimensiunilor fenomenului, obiectului?” etc.

4) Elevii au definit hiperbola.

Procedura nr. 2 de aplicare.

1. Elevilor li s-a propus un șir de cuvinte (din opera literară ori oricare altele ce denumesc părți ale corpului, obiecte etc.: nas, mâini, ochi, picioare, buze, sprâncene etc.

2. Elevii au găsit analogii pentru cuvintele date, exagerându-le prin mărire și micșorare dimensiunile (ex.: ochi cât două puncte de la sfârșitul propoziției – ochi cât două cepe.

3. S-a analizat modalitatea de obținere a hiperbolei /litotei („Cum a fost posibilă analogia?”, „Ce dimensiuni a obținut obiectul?”, „În ce scop au fost mărite /micșorate dimensiunile?”), sugestia fiecărei analogii create de elevi.

4. Au fost definite de către elevi hiperbola și litota ca figuri de stil.

Aula Academiei

Obiectiv urmărit: însușirea noțiunii de hiperbolă.

Procedură de aplicare:

1. Elevilor li s-a propus să „populeze” aula Academiei cu personalități, astfel fiecare urmând să fie mare maestru într-un domeniu care trebuie să-i măsoare „performanțele” – reale sau imagine (ex.: mare meșter în arta plânsului /a râsului, un mare dansator, un îndrăgostit de lecturi, unul care știe foarte bine să vorbească atunci când nu trebuie, un mare orator, un schior excelent, un fricos nemaiauzit etc.).

2. Fiecare elev (ori grup, în cazul când profesorul a optat pentru această formă de organizare a activității elevilor) a fost solicitat să vorbească despre defectele, calitățile și pasiunile lui, folosind cu maximum de randament hiperbola („Exagerați cât mai mult, vorbind despre calitățile, defectele, pasiunile voastre”). Menționăm că textele elevilor puteau exploata diverse imagini auzite, știute, citite, inventate de ei (ex.: *un mare meșter în arta râsului avea o gură cât o șură; când începea să râdă, buza de jos îi atârna până aproape de pământ; râsul lui se auzea peste șapte sate etc.*) sau să reunească portretele mai multor colegi de joacă, de clasă,

prieteni, cunoscuți, personaje literare etc. (ex.: *marele meșter al râsului avea buzoaie groase și dăbălăzate încât atunci când râdea cea de deasupra se răsfrângea în sus peste scăfârlia capului, iar cea dedesubt atârna în jos de-i acoperea pânțelele*”; *marele fricos avea inima cât un purice; dinții îi clănțăneau de nu se auzea nici în cer, nici în pământ* etc.).

3. Elevii au comentat textele lor, insistând asupra exagerărilor făcute („Ce rol joacă în text?”, „În ce măsură ele contribuie la exprimarea unor idei?” etc.),

4. Elevii au definit hiperbola ca figură de stil.

Rezultatele experimentului de formare au demonstrat că exercițiile respective, având un caracter de joc, i-au ajutat pe elevi să-și descopere resursele interioare, să producă și să fie fascinați de miracolul creației, să înțeleagă și să îndrăgească imaginea artistică și în ultimă instanță literatura. Prin intermediul acestor jocuri ei au învățat să se situeze adecvat față de lume, însușindu-și o atitudine caracterizată prin dinamism, curiozitate intelectuală, plăcere a invenției, voință de victorie, nonconformism (în sensul bun, de neîmpăcare cu rutina și comoditatea). Astfel, fiind puși în situația de a elabora, prin joc, mici texte, pornind de la un cuvânt, o sintagmă etc., elevii au demonstrat un extraordinar potențial creativ. Mai jos propunem câteva fragmente de text elaborate de ei:

1. Jocul sintagmelor și Combinări (definirea epitetului)

a) „L-am zărit în apriga mulțime. Nu puteai spune că avea o privire jalnică. Am înțeles că mai purta în el un vechi și un flămând dor” (M.Ș).

b) „Triștii nori pluteau deasupra jalnicei câmpii. Umbrele ruginite ale copacilor îi produceau fiori. Țipătul jalnic și lung al păsărilor îi amplifică starea de frică” (D.R.).

c) „Vesela câmpie părea de nerecunoscut. Norii pufoși îi dădeau un farmec aparte. O prepeliță își spunea în glas tainicul dor” (E.D.).

2. Jocul comparației:

a) „Un copil fără părinți este ca o fântână fără apă, ca pământul fără ploaie, ca o mașină fără motor, ca o nuntă fără miri, ca un copac fără frunze. Of, unii părinți!” (A.B.)

b) „Un copil fără părinți este ca o casă părăsită, ca o primăvară fără verdele ei, ca o noapte fără lună, ca o inimă fără ritm. Prețuiți părinții!” (M.C.)

3. Jocul de-a personificarea:

a) „Aici neliniștea hohotește asurzitor. Dincolo înfrângerea plânge grozav. Pretutindeni drumul te cheamă ademenitor. Într-o parte crengile şușotesc” (V.N.).

b) „Astăzi caietul se laudă. Ieri pixul a plâns sfâșietor. Totdeauna sânguința biruie. Poimâine ghiozdanul va ofta amarnic” (C.S.)

4. Ce știi despre? (definirea metaforei):

„Știu că părinții sunt icoane.

Știu că timpul este inamic.

Știu că brațele mamei sunt leagăn.

Știu că soarele este un gălbenuș” (C.B.).

Așadar, textele elevilor demonstrează că ei nu numai că au însușit figurile de stil respective, ci și au putut să le plaseze în enunțuri, în mici texte. Pentru a releva atitudinea lor față de activitatea în care au fost incluși, stările trăite, le-am propus, la etapa de evaluare, să răspundă în scris la câteva întrebări: „Cum te-ai simțit în timpul realizării sarcinilor?”, „Cât de greu /ușor ți-a fost să elaborezi textele?”, „Ce a fost important pentru tine în urma rezolvării sarcinilor?”.

Iată câteva dintre afirmațiile elevilor:

a) „Nici n-am crezut că așa de ușor pot alcătui enunțuri cu personificări. Mai simplu nici că se poate. Cred că niciodată nu voi mai confunda această figură de stil cu altele” (V.C.)

b) „Nu credeam că pot plasa atât de ușor în enunțuri cuvinte cu sens figurat. A fost o activitate distractivă și atrăgătoare” (P.B.)

c) „Mă bucur că am reușit să înțeleg și să pot deosebi o figură de stil de alta. Este mult mai bine și mai folositor când nu ești obligat să înveți pe de rost definițiile respective, dar să le deduci tu însuși din propriile texte” (A.G.)

Studierea elementelor de versificație în procesul studierii operelor lirice constituie unul din obiectivele de referință stipulate de curriculumul disciplinar. Mai mult chiar, receptarea unui text literar liric este, practic, imposibilă fără cunoașterea unor noțiuni cum ar fi: metru, ritm, picior de ritm, rimă, strofă, vers, sistem de versificație, cezură etc. A studia versificația, metrica și ritmica poeziei înseamnă a descifra și mesajul operei, pentru că în mare parte el se ascunde și în particularitățile ei prozodice. Deja în clasele a V-a, a VI-a elevii însușesc unele din aceste noțiuni, mai ales la nivel aplicativ (măsura versului, picior de ritm, iamb, horeu, rimă etc.). Ulterior, ei fac cunoștință cu trăsăturile distinctive ale noțiunilor în cauză, sunt antrenați în mai multe sarcini de lucru, aprofundându-și astfel cunoștințele în domeniul respectiv, relevând importanța versificației în constituirea /transmiterea unui mesaj.

De origine latină, termenul versificație este definit „ca arta de a compune versuri” [162, 335], ca „o formă metrică, în care se cuprind regulile de muzică prin care se pot face versurile ca să fie în adevăr versuri” [88, 193 - 194]. Pornind de la definițiile în cauză, profesorul va insista, prin urmare, în procesul de predare a poeziei, asupra regulilor de constituire a cuvintelor /versurilor în artă. Un prim obiectiv pe care-l are de soluționat vizează elementele componente ale unui vers: metrul – „o succesiune recurentă de unități prozodice echivalente” [169, 373], ritmul – „cadență regulată, imprimată prin distribuirea elementelor lingvistice – accente, timpi

etc. – într-un vers sau frază muzicală” [162, 335]), piciorul metric /de vers – „mai multe silabe scurte și lungi sau accentuate și neaccentuate care alcătuiesc împreună o unitate ritmică” [162, 335], rima – „identitatea de sunete din terminația cuvintelor cu care se încheie două sau mai multe versuri” [ibid., 371]. Cât privește noțiunea de metru, este important nu numai să se stabilească numărul de silabe într-un vers (operație cu care de cele mai multe ori finalizează interpretarea măsurii versului), dar și să se insiste pe faptul că muzicalitatea poeziei depinde de numărul de silabe (fiecărei silabe i se atribuie o notă muzicală, de înălțime nedeterminată), armoniile ei. De fapt, metrul înseamnă „schema unei poezii, care există independent de realizarea ei lingvistică. El indică alcătuirea frazei, poziția rimei, eventual și forma poeziei” [114, apud 162, 339].

Lucrările de specialitate, practic, oferă foarte puține sugestii metodice privind studierea elementelor de versificație. Tradițional, în practica școlară predarea, de exemplu, a noțiunii de horeu /iamb /dactil urmează următorul algoritm: se despart cuvintele din versuri în silabe, se stabilesc (prin punerea accentelor) silabele accentuate și neaccentuate, se relevă modul de constituire (două silabe: prima accentuată a doua neaccentuată) și de alternare regulată a lor, se dă definiția. Considerăm că această modalitate poate fi utilizată nu la etapa de predare, ci la cea de consolidare, deoarece, așa cum demonstrează practica școlară, elevii care au auz muzical slab dezvoltat întâmpină dificultăți mari în identificarea /marcarea silabelor accentuate și neaccentuate. Pentru a-i deprinde cu acest lucru, dar și cu ritmul caracteristic horeului, de pildă, în cadrul experimentului de formare, am recurs la o serie de exerciții-sarcini (Anexa 28), care au un grad sporit de dificultate, toate însă urmărind formarea deprinderilor elevilor de a „prinde” ritmul, melodia unui vers /enunț, de a marca corect silabele accentuate și neaccentuate. Tratate mai mult ca un joc („Cine reușește primul”, „Cine alcătuiește enunțuri originale”, „Cine n-a comis nici o greșală” etc.), exercițiile respective au fost soluționate de elevi în perechi, în grupuri ori individual. În procesul acestor activități profesorul a găsit momentul oportun pentru a le comunica discipolilor că piciorul de ritm în enunțurile alcătuite de ei este horeul /troheul. Elevilor nu le-a rămas decât să dea definiția acestui picior de ritm. Ulterior, ei au fost solicitați să determine piciorul de ritm al unui vers /unor poezii și să identifice într-un șir de fragmente /versuri pe acela care este scris în troheu

1. Identificați versul care este scris în picior de ritm horeu:

- d) „De dragul tău m-am înnorat și-am nins” (A. Suceveanu).
- e) „Limba noastră-i limbă sfântă” (A. Mateevici)
- f) „De ce uităm să ne iubim părinții?” (D. Matcovschi)

Menționăm că în așa mod au fost predate /însușite și celelalte picioare de ritm (iambul, anapestul, amfibrahul, dactilul). Schemele grafice care i-au ajutat pe elevi să „dirijeze” melodia versurilor cu picior de ritm de trei silabe sunt următoarele:

dactilul (IUU):

- 1 – bătaie ușoară pe masă
- 2 – mișcarea mâinii în dreapta pe orizontală
- 3 – mișcarea mâinii în sus pe diagonală

amfibrahul (UIU):

- 1 – mișcarea mâinii în sus pe diagonală
- 2 – bătaie ușoară pe masă
- 3 – mișcarea mâinii în dreapta pe orizontală

anapestul (UUI):

- 1 – mișcarea mâinii în dreapta pe orizontală
- 2 – mișcarea mâinii în sus pe diagonală
- 3 – bătaie ușoară pe masă

Examinarea versurilor din perspectiva ritmului impune familiarizarea elevilor și cu noțiunea de cezură, o pauză ritmică în cursul unui vers, fie după o silabă lungă, fie după una scurtă. Având un mare rol în organizarea ritmului versului, ea este cerută de sens, de ideea poetului. Există două modalități de identificare a cezurii de către elevi:

a) elevii observă lipsa unei silabe accentuate /neaccentuate în schema grafică a ritmului poeziei: v - / v - / v - / v //

v - / v - / v - / v //

b) mișcarea efectuată de ei cu mâna în timpul dirijării este însoțită de o tăcere, întrucât n-ajunge o silabă.

Însușirea noțiunii de rimă (un alt element al versificației) și a trăsăturilor ei distinctive trebuie să decurgă de asemenea într-un mod atractiv. Cea mai la îndemână cale, dar și cea mai interesantă pentru elevi este *jocul de-a poezia*. În cadrul acestei activități, profesorul le-a propus elevilor cuvinte care să rimeze (ex.: drum, acum, nouă, plouă). Împărțiți în grupuri, ei au alcătuit trei catrene: cu rimă împerecheată (grupul I), cu rimă încrucișată (grupul al II-lea) și cu rimă îmbrățișată (grupul al III-lea). În alte cazuri același grup a alcătuit toate cele trei variante de catrene. Propunem, pentru ilustrare din lucrările elevilor:

- a) *Șapte, opt și nouă, /Uite nu mai plouă/ Hai ieșiți în drum /Că-nserează-acum/ (A.R.).*
- b) *Plouă, plouă, plouă /Nici un om pe drum /Nu ne pasă nouă /Că e moină-acum/ (D.P).*
- c) *E trist acum /Afară plouă /E ora nouă /Și-i glod pe drum/ (Z.I.).*

Tot în scopul însușirii tipurilor de rimă a fost folosit și *Exercițiul de reconstituire a textului poeziei*.

Sarcina de lucru a fost formulată în felul următor:

1. Restabiliți textul poeziei, ținând cont de faptul că rima în strofe este încrucișată, iar versurile 1 și 8 sunt la locul lor:

Râvnești să pui un capăt luptei grele

Să te așezi în liniștea de veci?

Ca o odihnă după un sfârșit.

Ci-n van aștepti răsplata viitoare

Și prin tumultul lumilor să treci,

Nu: nemurirea nu este o stare,

Cu binele ce-ai săvârșit în ele

Ci o lucrare fără de sfârșit.

(Vasile Voiculescu, *Nemurirea*)

Urmărindu-se însușirea de către elevi a monorimei, am recurs la jocul didactic *Propune, alege și alcătuieste*, desfășurat conform următorului algoritm:

1. Scrieți într-o coloană 10 cuvinte care să rimeze cu cuvântul *tină* (ex: *vină, mină, glicerină, gherghină, să țină, grădină, mașină, fină etc.*).

2. Alegeți din acest șir patru termeni și alcătuiți un catren.

3. Alcătuiți un text versificat cu cât mai mulți termeni. Câștigă persoana /grupul care a folosit un număr mai mare de cuvinte.

Menționăm că au fost acceptate nu numai textele „serioase”, dar chiar și bizare, uneori calambururi, dar nu vulgare. Ele, în cele mai dese cazuri, i-au amuzat pe elevi, le-a trezit pofta de lucru (ex.: „*Nu port nicio vină /Că ieri în grădină /Am rupt o gherghină /Mi-am spart o retină /Am călcat pe-o mină /Și n-am fost la cină*”).

În cazul în care s-a studiat noțiunea de vers alb (versul fără rimă, cu ritm ascendent), elevii au fost incluși de asemenea într-un șir de activități cu caracter creativ, recurgându-se la diferite procedee de lucru, cum ar fi: cinquenul, jocul figurilor retorice, jocul de imaginație, textele calchiate, ideea migratoare etc.

Profesorii Petean Ana și Petean Mircea, pornind de la texte literare consacrate, propun un șir de întrebări stimulatoare de imaginație, punându-i pe elevi astfel în situația de a-și crea propriile texte. Este un mijloc atractiv pe care l-am utilizată cu succes și în procesul studierii versului alb. Procedura de lucru a fost următoarea:

1. Răspundeți (în scris) la întrebări, folosind răspunsuri neordinare:

a) Scriu (cu ce?) (ex.: cu o rază de lună, cu un firicel de iarbă etc.)

Pe ce scriu? (ex.: pe o frunză de nuc)

Scriu (ce?) (ex.: amintiri)

Când scriu mă asemăn (cu cine /cu ce?) (ex.: cu o pasăre rănită)

Textul meu seamănă (cu cine /cu ce?) (ex.: cu o voce stinsă).

b) Ninge

(cum?) (ex.: curat, contemplativ)

(cu ce ninge?) (ex.: cu amintiri /cu iluzii).

Ninge

(unde?) (ex.: în memoria mea /în spațiu gol).

Dacă ar ninge fără încetare, atunci (ce s-ar întâmpla?) (ex.: m-aș prăbuși de greutatea lor).

Analiza textelor create („Care text v-a plăcut cel mai mult?”, „Ce imagine /vers s-a reținut în mod special?”, „Care este forța de sugestie a expresiei respective?” „Ce figură de stil ați atestat în versul al II-lea?” , „Determinați dacă sunetele de la sfârșitul versurilor rimează”, „În ce fel de vers este scris textul vostru?” „Ce se numește vers alb?”) se va axa, după cum reiese din întrebări, nu numai pe caracteristicile versului alb, dar și pe ineditul expresiei, pe originalitatea gândirii și imaginației elevilor.

La finalul acestei activități, le-am propus elevilor, să-și compare propriile texte cu cel al Anei Blandiana

Ninge cu dușmănie,

Cu ură cade zăpada

Peste apele înghețate cu ură,

Peste livezile înflorite din răutate,

Peste păsările înrăite care

îndură.

Ninge ca și cum prin zăpadă

Ar trebui să se sfârșească

Viața acestui acvatic popor,

Ninge cu o încrâncenare

Omenească,

Ninge otrăvitor.

Pe cine să mire?

Doar eu mai știu

Că ninsoarea

A fost la-nceputuri iubire.

E atât de târziu

Și ninge hidos,

Și nu-mi vine-n minte

Decât să aștept

Lupii flămânzi,

Să le fiu de folos.

Evident, în cazul în care elevii au remarcat asemănări de imagini, apropieri de textul Anei Blandiana, au fost foarte bucuroși și mândri de ei. Remarcăm acest fapt, întrucât astfel de impresii, trăiri ale elevilor contribuie la formarea lor ca cititori.

Un alt obiectiv ce urmează a fi soluționat în procesul studierii elementelor de versificație vizează noțiunea de strofă, definită în literatura de specialitate ca „un grup de versuri formând o unitate și ordonându-se în corespondență metrică cu unul sau cu mai multe grupuri asemănătoare” [162, 479], „ca diviziune egală a frazelor muzicale, care compun un cântec” [19, 263]. În acest context al activității lor, elevii trebuiau să definească și să deosebească principalele tipuri de strofe (distih, terțină, catren, cvintet, octavă/stanță), să argumenteze ordonarea versurilor unei poezii anume în terține (în cazul sonetului, mai ales), în distihuri (când e vorba de gazel), în catrene ori în octave (în cazul glosei eminesciene, de pildă). Cea mai la îndemână sarcină de lucru pe care profesorul a propus-o elevilor în acest scop a fost divizarea unui text necunoscut în unități constitutive (în strofe) și motivarea soluției (Anexa 29, fișa nr. 1).

Rezolvarea acestei sarcini de lucru a fost destul de ușoară. Mai întâi elevii au observat că textul este compus din 14 versuri, caracteristică distinctivă a sonetului. Ulterior, pornind de la definiția acestei specii literare (poezie alcătuită din două catrene și două terține), ei au restabilit textul poeziei, găsind și motivarea necesară. Când privește segmentarea unei glose, elevii au pornit de la faptul că prima strofă este alcătuită, de obicei, din 4, 6 sau 8 versuri, că fiecare vers este comentat într-o strofă specială, de aceeași mărime cu prima, ultima strofă reproducând prima strofă cu ordinea inversată a versurilor.

Angajarea elevilor în activitățile de elaborare a unor texte cu caracter creativ a fost binevenită și în cazul studierii varietăților de strofe. S-a pornit de la compunerea unor distihuri pe o temă propusă de profesor ori aleasă de chiar elevi ajungându-se la ticluirea unor sextine și stanțe. În unele cazuri, profesorul le-a dat elevilor primul /ultimul vers al distihului /terținei /catrenului, care le-a servit ca punct de plecare în alcătuirea propriilor texte. Această modalitate de lucru a provocat, fără îndoială, o efervescență creatoare în creierul elevilor. Exemplificăm cu câteva texte create de ei, pornind de la versul eminescian „Afară-i toamnă, frunză-mprăștiată” (menționăm că înșiși elevii au optat, în funcție de capacitățile lor, pentru un anume tip de strofă – distih, terțină, catren, octavă) (Anexa 29, fișa nr.2)

Concluzie: însușirea elementelor versificației, a altor categorii noționale prin elaborarea propriilor texte, prin intermediul exercițiilor cu caracter creativ și al jocului didactic este un mijloc prin care, cu siguranță, se evită depozitarea în creier a unor noțiuni de teorie literară.

5.3. Metodologia educației literar-artistice și valorile literare-lectorale ale elevilor (rezultatele experimentului de control)

Competențele literare-lectorale, trăsăturile caracteriale, comportamentele literare și aptitudinile pentru literatură reprezintă valori ale educației literar-artistice, evident, obținute prin educație și instruire. Având în vedere acest fapt, în cadrul experimentului de control, ne-am propus să determinăm în ce măsură aceste valori proiectate au devenit achiziții ale elevului. De reținut că formarea valorilor respective, în cazul nostru, s-a produs într-un complex al sistemului de principii (didactice, literar-estetice, ale receptării artei), de condiții, de forme de organizare a activității, de metode și procedee. Ținem să subliniem totodată că înseși datele experimentului de formare (lucrările elevilor, judecățile lor de valoare, în primul rând) au demonstrat eficiența demersului nostru metodologic. Cu toate acestea, la etapa finală, am decis să testăm competențele literare-lectorale ale elevilor, luând pentru fiecare domeniu de competență evaluat (stadiul prelecturii, al lecturii propriu-zise, al postlecturii) anumite criterii specifice educației literar-artistice, elaborate de Vl. Pâslaru în lucrarea sa [157, 148 – 151] și preluate de curriculumul disciplinar. Acestea sunt prezentate în tabelul 1 de mai jos:

Tabelul 1. Modelul evaluării competențelor comunicative/literare (variabilele cercetării):

Domeniul de competență evaluat	Variabilele cercetării: activități de evaluare	Modalități de control al variabilelor dependente:	Forme de evaluare: calificativ (c), notă (n), judecată de valoare (jv)
Stadiul prelectură	- Capacitatea de a-și ordona scopului lecturii instrumentele de lectură (manualul, caietul, textul literar etc.); - Precizarea /conștientizarea scopului lecturii (de cunoaștere generală, informativă, de cercetare, de delectare); - Acumularea informației prelecturale necesară tipului de lectură ce urmează a fi realizat (informații despre autor, operă, epocă, ediții, aprecierile critico-literare, traduceri etc.) - Capacitatea de a-și adapta competențele de lectură la caracteristicile textului ce va fi lecturat (de gen și formale ale textului, rigorile curentului literar, stilul autorului etc.)	-observarea directă; -răspunsurile elevilor; -răspunsurile elevilor -observarea directă; lucrările scrise (eseu, comentariu literar, raționament etc.).	- c, jv - c, jv - n, c, jv - c, jv
Lectura propriu-zisă	- capacitatea de a reda prin mijloace verbale/ nonverbale (mimică, gesturi) valorile semiotice ale textului, de a	-observarea directă; repetarea probelor	c, jv

	exprima atitudini și afecțiuni proprii, declanșate de valorile textului; - capacitatea de a realiza diferite tipuri de lecturi: informativă, rapidă, de destindere raportată la caracteristicile propriei personalități, de explorare minuțioasă, însoțită de relectura fragmentelor importante, de relectură a textelor preferate; - capacitatea de a-și imagina cadrul spațio-temporal creat de operă, tablouri, peisaje, situații, acțiuni, personaje, raporturi etc.; - capacitatea de a percepe adecvat imaginile operei și mesajul produs de acestea, atitudinea autorului /narratorului /personajului. - capacitatea de a realiza inserții personale în cadrul imagistic și ideational /afectiv/motivațional /atitudinal al operei (valori produse de elevi).	-observarea directă -observarea directă; răspunsurile elevilor; lucrările scrise; - lucrările scrise; răspunsurile orale	n, c, jv n, c, jv n,c, jv n,c, jv
Postlectura	- capacitatea de a identifica propria stare postlecturală; - capacitatea de a depista și explicita însemnele cărții /textului /autor, titlu, prefață, posfață, cuprins, copertă, ilustrații; - capacitatea de a identifica toate componentele formale ale operei: părți, capitole, paragrafe, versuri, strofe, acte, tablouri, scene, didascalii etc.; - capacitatea de a formula tema și motivele operei; - înțelegea rolul funcțional al instrumentelor limbajului poetic (de agenți ai valorilor operei); - capacitatea de decodare a mesajului operei prin analiza elementelor limbajului poetic, ale structurii universului ficțional (diegeză, discurs), - capacitatea de a interpreta valorile operei, formulând idei, atitudini, motivații subiective/ obiective și utilizând instrumentarul lectoral achiziționat; - adaptarea instrumentarului lectoral la tipul și stadiul lecturii, la forma și situația de prezentare (scris, oral), auditoriu (cunoscut/ necunoscut); - capacitatea de a insera în discursul pe temă literară cunoștințe, competențe și atitudini cultural-artistice generale;	-răspunsurile orale/ scrise -răspunsurile orale; -observare directă; -răspunsurile elevilor; -observare directă -răspunsurile elevilor; - lucrările scrise - lucrări scrise (comentariu literar, eseu) -observarea directă; opiniile elevilor	c, jv c, jv n, c, jv n, c, jv c, jv n, c, jv n, c, jv n, c, jv

	- capacitatea de a evalua critic opere citite în mod independent sau fenomene ale acestora, compozițiile proprii ale elevilor;	- lucrări scrise	n, c, jv
	- capacitatea de redactare a unei varietăți de texte (compuneri) reflexive, imaginative, sinteze etc. despre opera literară;	- lucrări scrise	n, c, jv
	- trebuința conștientizată de a utiliza mijloace de informare și documentare (dicționare, enciclopedii, studii, reviste etc.).	- lucrări scrise -observarea directă, răspunsurile elevilor, repetarea probelor.	n, c, jv c, jv.

Dincolo de criterii, în cadrul experimentului de control am apelat la diferite metode, tehnici de evaluare (observarea, conversația, chestionarea verbală, lucrările scrise - comentarii literare, compuneri-paralelă, compuneri-sinteză, eseu structurat, testele docimologice de evaluare curentă ori sumativă, scările de apreciere), care au fost aplicate în funcție de timpul și scopul evaluării, de standardul în raport cu care s-a efectuat evaluarea, de vârsta elevilor, de textul literar și de conținuturile educaționale abordate. Întrucât o competență generală se alcătuiește din cunoștințe, capacități și atitudini, în cazul evaluării cunoștințelor am avut în vedere câțiva parametri (volumul, profunzimea, calitatea), în cel al evaluării capacităților, axându-ne pe verbele „a ști să faci ...”, „a fi în stare să ..”, „a putea să ..”, „a fi capabil să ...”, am luat drept parametri operaționalizarea, amplitudinea, trăinicia, extrapolarea, iar în cel al evaluării atitudinilor (afecțiunile, motivațiile, actele de voință, convingerile etc.), am ținut cont că ele, din cauza că poartă amprenta individualității, nu sunt măsurabile, alegând drept parametri ai ei prezența/absența, multitudinea, frecvența /lipsa, profunzimea /superficialitatea.

Prelucrarea datelor experimentale s-a efectuat prin metode statistice, analize, sinteze, care au permis formularea unor concluzii și deschideri către noi perspective de cercetare.

Așadar, la *etapa prelectură*, obiectivele activităților – determinarea de către elevi a scopului lecturii (de cunoaștere generală, informativă, de cercetare, de delectare), acumularea informației prelecturale despre autor, operă, epocă, ediții, etc. necesară tipului de lectură ce urmează a fi realizat, identificarea caracteristicilor formale, de gen, de curent literar, de stil al autorului etc.) trebuiau să elucideze cunoștințele, capacitățile, atitudinile elevilor. Răspunsurile respondenților din eșantionul experimental la primul item al testului de evaluare (Recenta/orice carte artistică am citit-o /o citesc: a) din plăcere; b) din constrângere; c) pentru a fi informat; d) din necesitatea de a cunoaște; e) din alte motive)

- 89% vede finalitatea unei lecturi „ în necesitatea de a cunoaște” „în delectare” „în a fi informat”,

11% – „din constrângere.

În clasa de control, răspunsurile au fost următoarele:

- „din constrângere” / „mă obligă profesorul/ părinții” - 67%;
- „din plăcere” -18%;
- „pentru a fi informat / „pentru a cunoaște” -12%;
- din alte motive („recompensă din partea părinților” „mi-a recomandat-o o prietenă” - 3%.

(figurile nr.5.11, 5.12)

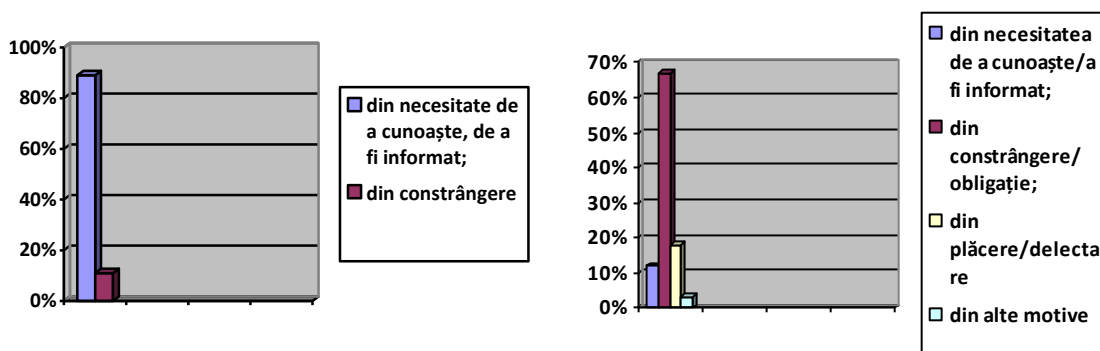


Figura nr. 5.11. Rezultatele privind motivele lecturii
(lotul de formare)

Figura nr.5.12..Rezultatele privind motivele lecturii
(lotul de control)

Activitățile desfășurate la etapa prelectură în baza celui de-al doilea obiectiv au avut un impact deosebit asupra formării capacității elevilor, din eșantionul supus experimentului, de a acumula informația necesară, care să-i motiveze a citi cartea. Raportul dintre aceștia și cei din clasa de control a fost, conform datelor sondajului, aproape de 3: 1., în sensul că 85% din elevii primului lot au putut să acumuleze informație foarte utilă pentru dirijarea lecturii lor și care le-a suscitât interesul și motivația, spre deosebire de cele 29% de elevi din lotul al doilea. Referitor la capacitatea de identificare a componentelor de structură, la nivel formal, a operei literare, atât elevii din lotul experimental, cât și cei din grupul de control au demonstrat-o, ei fiind în stare să le identifice, diferența nefiind semnificativă (93% versus 89%) (figurile nr. 5.13, 5.14):

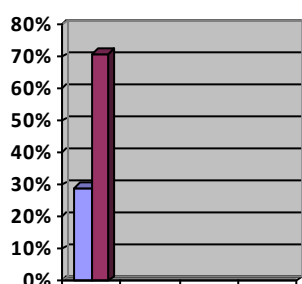


Figura nr. 5.13. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a acumula informația stimulatorie de interes de lectură (lotul de formare)

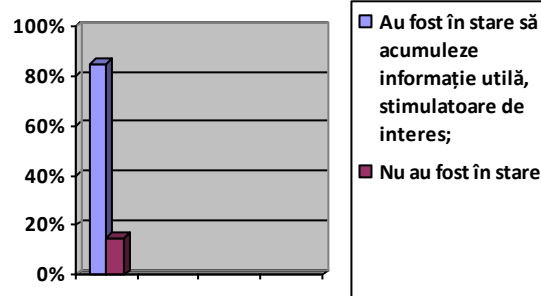


Figura nr. 5.14. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a acumula informația stimulatorie de interes de lectură (lotul de control)

Procesul de formare a capacității de a exprima prin mijloace verbale opinii, atitudini, afecțiuni declanșate de valorile textului a durat pe parcursul atât al etapei de lectură, cât și al celei de postlectură. Conform obiectivelor trasate, care, în esență vizau domeniul receptării, ei trebuiau să construiască oral sau în scris discursuri, texte proprii în legătură cu comportamentul personajului, cu valoarea operei, cu alte fapte de literatură: „Exprimați-vă punctul de vedere cu privire la afirmația criticului literar...”, „Cum s-ar constitui destinul personajului, dacă....”, „Exprimați-vă punctul de vedere pe marginea cărții”, „Ce credeți despre felul în care scriitorul soluționează problema”etc.).

Precizăm că 78% din elevii claselor experimentale au formulat răspunsuri originale, bine argumentate, 22% - răspunsuri care pot fi raportate la calificativul „productive”. Nu am înregistrat niciun caz în care elevii să nu poată face față situației. În clasa de control, am atestat: 17% de opinii originale, 46% - opinii cunoscute, 16% - opinii nerelevante și 21% de elevi din numărul total n-au putut să-și exprime /formuleze, fie oral, fie în scris, opinia pe marginea celor discutate /receptate/ interpretate (figurile nr. 5.15; 5.16):



Figura nr.5.15. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a exprima opinii, atitudini declanșate de valorile textului (lot de formare)

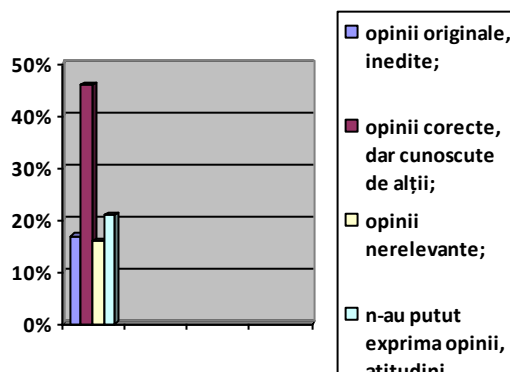


Figura nr.5.16. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a exprima opinii, atitudini declanșate de valorile textului (lot de control)

Capacitatea de lectură informativă rapidă, de lectură expresivă și de relectură este o componentă foarte importantă a competenței lectorale și, implicit, a profilului elevului-cititor. Așadar, un obiectiv urmărit de noi în cadrul experimentului de control a fost să stabilim în ce măsură elevii din ambele loturi pot realiza o lectură informativă /expresivă și care ar fi motivele unei relecturi a fragmentelor sau a operei în întregime.

Rezultatele obținute demonstrează că:

- 81% din elevii primului grup operează foarte bine cu textul, în vederea găsirii unor date, citate, fragmente necesare pentru a-și argumenta o idee sau opiniile referitoare la stările postlecturale, la valoarea operei etc.,

- 19% întâlnind anumite dificultăți, mai ales în ceea ce privește rapiditatea găsirii fragmentului, citatului.

În lotul de control rezultatele arată astfel: 36% - operează bine cu textul, 49% - întâmpină dificultăți de identificare a informației, argumentelor etc., 15% nu sunt în stare să selecteze informația necesară (figurile nr. 5.17; 5.18)

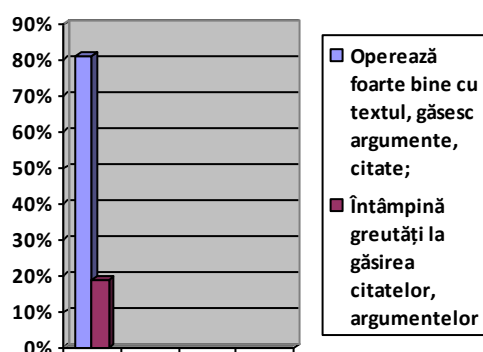


Figura nr. 5.17. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a realiza o lect. inform. (lot formare)

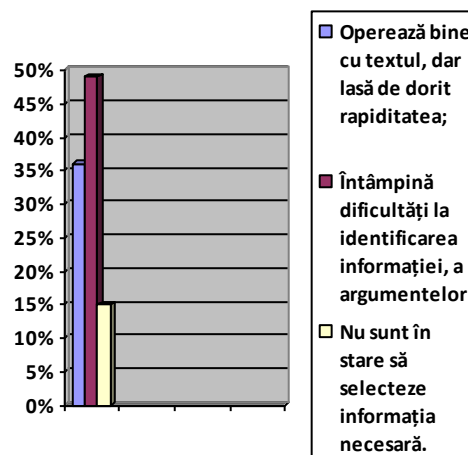


Figura nr. 5.18. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a realiza o lect. informativă (lot de control)

Cât privește *lectura expresivă*, 79% au fost în stare să respecte /să țină cont de intonațiile adecvate textului (interogativă, exclamativă, enunțiativă, imperativă), de melodia versului/ frazei (ascendentă, descendentă, rectilinie, săltăreață, monotonă etc.), de tonul fundamental (narrativ, în cazul poemului, basmului, meditativ-filozofic, caracteristic meditațiilor, solemn-patetic, când e vorba de odă sau imn și conversațional, aplicat la lectura secvențelor dialogate prezente într-o operă artistică), de accentele logice, de pauzele de durată (de scurtă durată, duble, triple) și psihologice (de reflecție, de tensiune, de reamintire etc.); 21% a comis anumite greșeli, legate de pauze sau de accentele logice.

Raportați la subiecții supuși experimentului, 14% din elevii lotului de control au realizat o lectură expresivă din perspectiva trăsăturilor de fond enumerate mai sus, 47% au demonstrat o lectură conform propriei înțelegeri și trăiri, neglijând fie accentele logice, fie pauzele, fie melodia frazei, 39% n-a manifestat capacități de lectură expresivă (figurile nr. 5.19, 5.20).

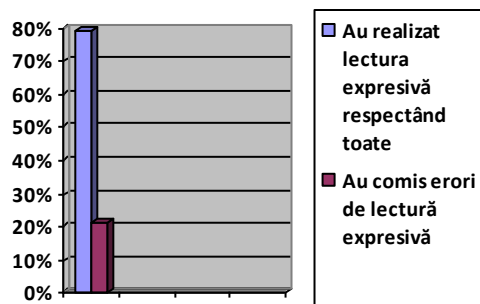


Figura nr.5.19. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a realiza o lectură expresivă (lot formare)

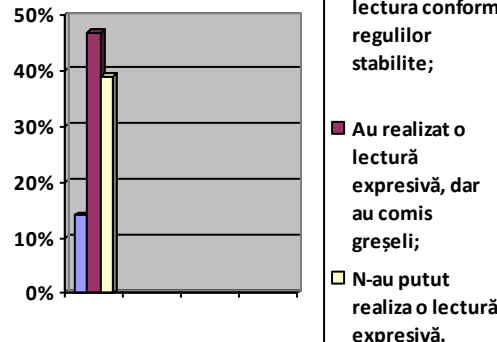


Figura nr. 5.20. Rezultatele privind capacitatea elevilor de a realiza o lectură expresivă (lot formare)

Solicitați să justifice de ce ar reciti /n-ar reciti cartea/fragmentul, elevii din lotul experimental au adus următoarele argumente:

64% au indicat: *cu fiecare lectură poți descoperi noi sensuri(S.U.); pentru a înțelege unele lucruri neclare (M.B.), pentru a re trăi unele momente (D. P.), pentru că mi-a plăcut foarte mult cartea (E.C.), pentru a găsi contraargumente (V.B.)*

13%: *dacă mi s-ar cere (L.N.)*

23%: *dacă aș fi nevoit s-o fac, n-aș citi-o, nu m-ar captiva, n-aș fi în stare, nu m-aș putea impune”(L.Ș.).*

Răspunsurile elevilor din clasele de control constituie , respectiv 41% , 33%, 26% (figurile nr.5.21; 5.22)

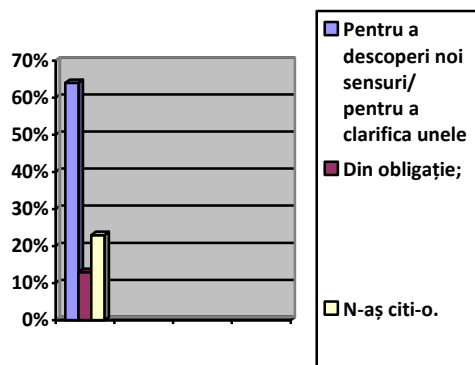


Figura nr.5.21. Motive ale relecturii (lot formare)

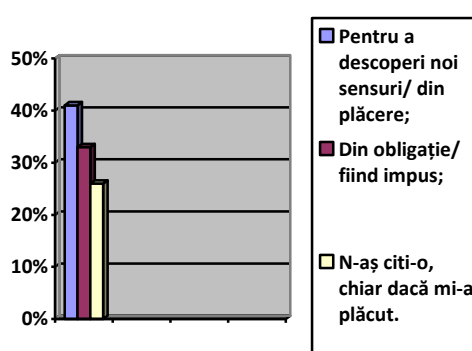


Figura nr. 5.22. Motive ale relecturii (lot control)

Pentru a evalua *capacitatea elevilor de a imagina cadrul spațio-temporal creat de operă, tablouri, peisaje, situații, acțiuni, personaje, raporturi* etc., le-am propus acestora rezolvarea următoarelor sarcini:

- a) „Descrieți locul unde ar putea să aibă loc o altă eventuală confruntare a căprioarei cu lupul („Căprioara”, de E. Gârleanu), ținând cont de datele textului;
- b) „Modificați finalul romanului „Pădurea spânzuraților” de L. Rebreanu”;
- c) Aveți dreptul să-l privați pe dl Goe de o trăsătură de caracter manifestată de el și să-i împrumutați alta. Care sunt acestea?”

Menționăm că sarcinile respective, prin felul în care au fost formulate, au urmărit nu numai evaluarea capacității elevilor de a imagina, ci și a modului în care ei, imaginând, țin cont de logica acțiunii, a construirii personajului, de tipologia creată de autor.

Rezultatele obținute au demonstrat că 88% din elevii claselor experimentale au putut să imagineze situații, personaje, să descrie, să modifice, pornind de la datele operei și avându-le în vedere. Majoritatea, în cazul în care trebuia să modifice finalul romanului „Pădurea spânzuraților” nu l-a lăsat pe Apostol Bologa în viață, afirmând că moartea acestuia era inevitabilă într-un context în care el trăiește un profund conflict psihologic și ajunge, în final, să descopere adevăratul sens al vieții: iubirea față de oameni și față de Dumnezeu.

Cât privește intervențiile în caracterul dlui Goe, acești elevi au considerat că, dacă îl vor priva pe personaj de o calitate din cele pe care le are, el ar înceta să mai reprezinte tipul uman pe care l-a construit I. L. Caragiale. Evident, elevii au condamnat faptul că protagonistul este alintat, brutal, neascultător. Restul, 12% a putut, de asemenea, să imagineze situații, personaje, să modifice, să descrie, dar, în unele cazuri, acești elevi n-au ținut cont de logica acțiunii operei și de cea a construirii personajului, fie lăsându-l în viață pe Bologa, pentru că „este un adevărat patriot”, că „a găsit puteri să înfrunte cinismul superiorilor săi” etc., fie modificând trăsăturile de caracter ale dlui Goe în așa fel, încât acesta nu mai reprezenta tipul uman desprins din operă. În lotul de control situația a fost cu totul alta.

O parte considerabilă de elevi (74%) a reușit să imagineze situații, să modifice, să descrie, însă fără să țină cont de datele operei, argumentele lor fiind foarte subiective: „... mi-e milă de personaj”, „... nu vreau să moară”, „... e mai bine așa”, „eu așa consider” etc.

Ceilalți (26%), fie n-au fost în stare să rezolve sarcinile, fie au propus niște soluții destul de bizare sau cu totul nerelevante (ex. *Apostol Bologa dezertează, în pădure se întâlnește cu tatăl Ilonei și acesta îl ascunde; Apostol Bologa rămâne în armată și după terminarea războiului se căsătorește cu Ilona, pe care o iubește*), 74% - au imaginat situații, personaje fără să țină cont de logica acțiunii și a construirii personajului (figurile nr. 5.23; 5.24):

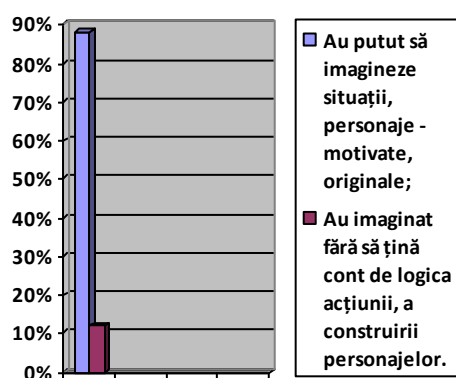


Figura nr. 5.23. Capacitatea elevilor de a imagina universul, cadrul spațio-temporal al operei (lot formare)

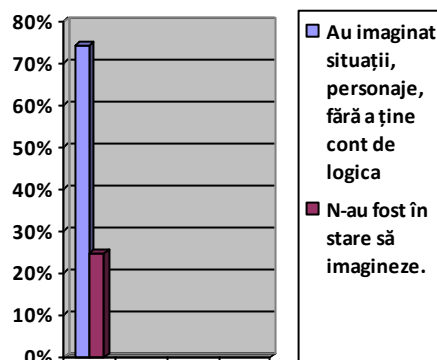


Figura nr. 5.24. Capacitatea elevilor de a imagina universul, cadrul spațio-temporal (lot control)

Evaluarea capacității de a percepe adecvat imaginile operei și mesajul produs de acestea, atitudinea autorului /naratorului /personajului, de a realiza inserții personale în cadrul imagistic și ideational /afectiv /motivațional /atitudinal al operei a constituit un alt obiectiv al experimentului de control. În acest scop, în ambele loturi, am propus elevilor un text necunoscut de ei, însoțit de mai multe sarcini (Anexa nr.30, fișa nr.1)

Analiza lucrărilor elevilor din clasele experimentale și din cele de control a demonstrat următoarele: 84% din elevii primului lot au sesizat și au putut formula mesajul poeziei propuse, 11% au surprins mesajul operei, dar l-au formulat oarecum nebulos, 5% n-au putut să formuleze mesajul.

În grupa de control, doar 49% din numărul total au surprins și au formulat mesajul operei, restul (51%) formulând cu totul alt mesaj, străin operei în cauză (figurile nr. 5.25; 5.26):

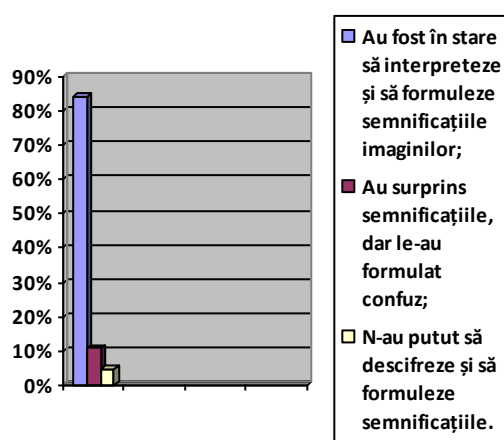


Figura nr. 5.25.Capacitatea elevilor de a formula mesajul operei prin interpretarea imaginilor (lot formare)

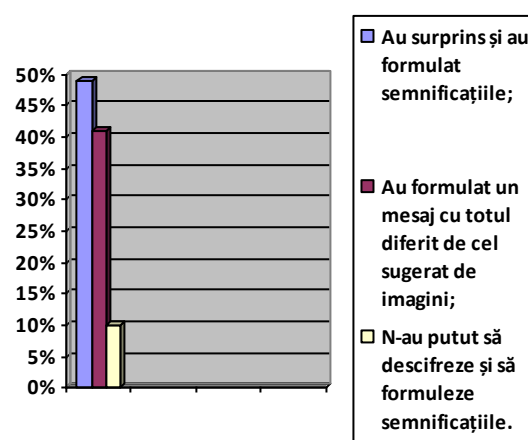


Figura 5.26. Capacitatea elevilor de a formula mesajul operei prin interpretarea imaginilor (lot control)

Cât privește relevarea atitudinii scriitorului față de cele comunicate, elevii lotului experimental (cele 5%) și ai lotului de control (cele 51%) , odată ce n-au putut formula mesajul, n-au fost în stare să rezolve nici această sarcină (figurile 5.27; 5.28):

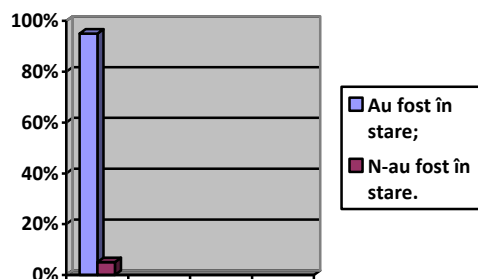


Figura nr 5.27. Capacitatea elevilor de a formula atitudinea scriitorului (lot de formare)

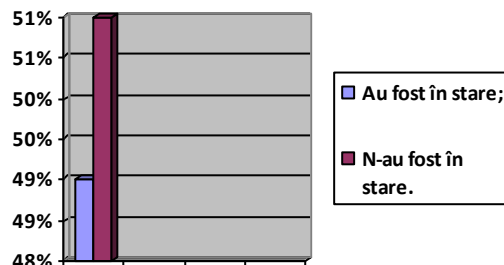


Figura 5.28. Capacitatea elevilor de a formula atitudinea scriitorului (lot de control)

Puși în situația de a identifica și de a comenta trei imagini ale poeziei, elevii grupului experimental:

- 87% au comentat, conform propriei înțelegeri și în concordanță cu mesajul poeziei, anume imaginile-cheie (simbolul „sămânța”, metaforele „ai început să încolțești”, „înfiptă în creier”, personificarea „planta pe care o naști” etc.) și nu oricare altele; 13% a remarcat imaginile respective, dar le-a comentat superficial.

În grupul de control:

- 68% au identificat și au comentat trei imagini ale poeziei, 41% au remarcat repetiția (sămânță), interogația („Cine-a mai văzut /Stea adusă de vânt?”), epitetul (lacomă); or acestea sunt figuri importante ale poeziei, dar nu de prim-rang; 22% au identificat 1-2-3 imagini, dar nu le-au putut comenta (figur. nr. 5.29, 5.30):

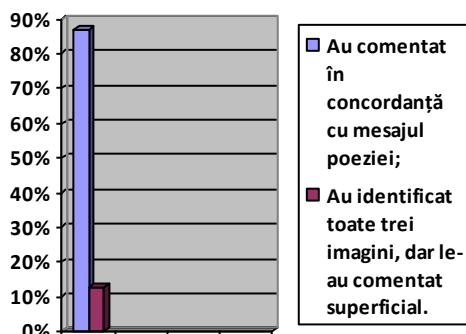


Figura nr. 5.29. Capacitatea elevilor de a comenta limbajul artistic al operei (lot de formare)

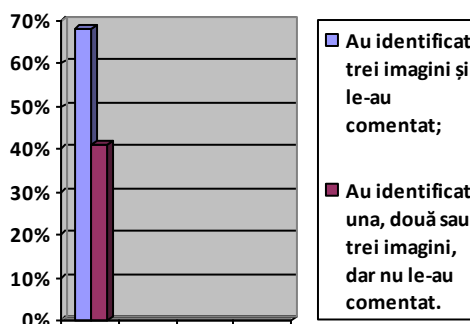


Figura nr. 5.30. Capacitatea elevilor de a comenta limbajul artistic al operei (lot de control)

Așadar, capacitatea elevilor de a recunoaște /a nu recunoaște într-un text literar figurile de stil studiate, de a comenta /de a nu fi în stare să comenteze funcția acestor mijloace poetice în raport cu mesajul textului și/sau cu propria stare de lectură /atitudine postlecturală, capacitatea de a formula /a nu fi în stare de a formula o judecată de valoare (cum comentează elevul?) sunt indicii unui cititor capabil /incapabil de a se pronunța pe marginea unei opere cărți artistice, într-un cuvânt ai unui cititor /necititor. Pentru o demonstrare a valorilor produse de elevii primului lot, vom exemplifica cu extrase din lucrările lor: (Anexa 30, fișa nr. 2)

Tot în contextul experimentului de control, am evaluat și *capacitatea* elevilor (clasa a IX-a și clasa a XI-a), din ambele loturi, *de a aprecia critic opere citite în mod independent* și alese conform propriilor preferințe. În acest scop, le-am propus, fără a le sugera vreun algoritm sau a le da alte indicații, să se pronunțe pe marginea unei cărți recent citită de ei, în limita minimă a două pagini de caiet. Analiza lucrărilor a arătat că elevii din lotul experimental (clasele a IX-a, XI-a) denotă:

a) capacitatea de a alege o carte bună și de a-și argumenta opțiunea (dintre cărțile citite de ei menționăm „Roșu și negru”, de Stendhal”, „Levantul”, de M. Cărtărescu, „Nuntă în cer”, de M. Eliade, „Portret al artistului la tinerețe”, de James Joyce, , „La răscruce de vânturi”, de Emily Bronte, „Zorba Grecul”, de Nikos Kazantzakis, , „Lolita”, de Vladimir Nabokov, „Fii și îndrăgostiți”, de D. H. Lawrence, Ana Karenina, de L. N. Tolstoi, „Pădurea norvegiană”, de Haruki Murakami etc.);

b) capacitatea de realizare a lecturii în conformitate cu principiile artei, desfășurată pe coordonatele „receptare a valorilor imanente ale operei - interpretare - activitate conștientizată”;

c) cunoștințe și competențe teoretice necesare actului de receptare și de interpretare.

Pentru faza impresii postlecturale, prioritățile indicate de elevi au fost următoarele: a) trăirea unor emoții foarte puternice; b) descoperirea unor noi sensuri ale existenței umane; c) stimularea și motivarea lecturii, în genere, precizarea propriilor valori, cunoașterea de sine; d) formarea /consolidarea /verificarea unor convingeri proprii în raport cu ale altora etc.

La etapa interpretativă (motivarea alegerii cărții, formularea judecăților de valoare), elevii au invocat, în ordinea după cum urmează:

a) mesajul global al operei și viziunea scriitorului asupra problemei abordate (45%)

b) maniera artistică (formulă narativă, limbaj, compoziție etc. (35%),

c) tipologii de personaje (complexe, neordinar construite, originale, valori morale, caractere puternice etc. (13%)

d) capacitatea scriitorului de a imagina evenimente, fapte, întâmplări, situații (7%)

Lucrările elevilor din lotul de control au scos în relief alte priorități. Analiza lucrărilor acestor elevi (clasele a IX-a, XI-a) a arătat că ei:

a) întâmpină anumite greutăți în alegerea unei cărți, majoritatea (79%) susținând că a citit opere recomandate de profesor /incluse în programa școlară (doar 14% din numărul total au citit cărți alese de ei, printre titlurile menționate regăsindu-se „Maitrey”, de M. Eliade, „Contele Monte Cristo”, de A. Dumas-tatăl, „De veghe în lanul de secară”, de J. D. Salinger, „Alchimistul”, „Veronica se pregătește să moară”, de P. Coelho, „De ce iubim femeile”, de M. Cărtărescu”);

b) nu pot realiza o lectură în conformitate cu principiile artei, desfășurată pe coordonatele „receptare a valorilor imanente ale operei - interpretare - activitate conștientizată” (doar 21% din elevi, în comentariile lor, au demonstrat capacități de interpretare în conformitate cu principiile artei și receptării);

c) au lacune în ceea ce privește achizițiile de cunoștințe și competențe teoretice necesare actului de receptare și de interpretare.

La faza de impresii postlecturale ei au menționat următoarele: „mi-a plăcut”, „nu mi-a plăcut” , „interesantă”, „n-am terminat-o de citit că era prea complicată”, „o carte foarte bună”, „recomand” etc.

La etapa *interpretativă* (motivarea alegerii cărții, formularea judecăților de valoare), elevii au invocat, în ordinea după cum urmează:

a) evenimente, fapte, întâmplări, situații (49%);

b) personajele (interesante, caractere tari, neobișnuite, valori morale etc. – 28%),

mesajul global al operei (16%, dintre care 10% nu s-au referit și la viziunea scriitorului asupra problemei abordate),

c) maniera artistică (formulă narativă, limbaj, compoziție etc.– 7%.) (figurile nr.5.31; 5.32)

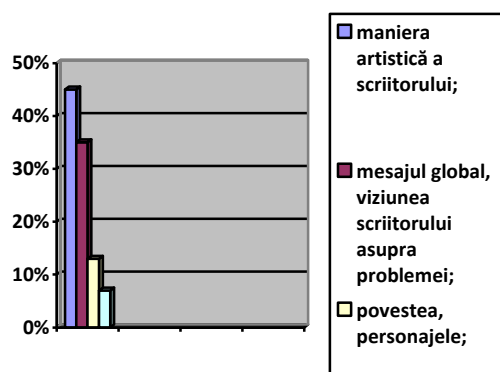


Figura nr. 5.31. Capacitatea elevilor de a motiva alegerea cărții, de a formula judecăți de valoare (lot de formare)

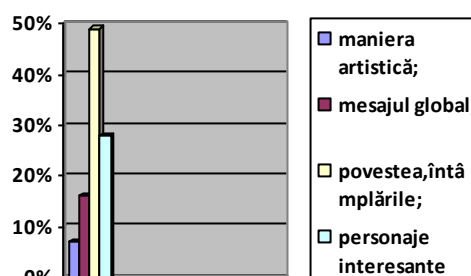


Figura nr. 5.32. Capacitatea elevilor de a motiva alegerea de a formula judecăți de valoare (lot de control)

În finalul experimentului de control am propus elevilor din ambele loturi să realizeze un eseu nestructurat, având ca punct de pornire enunțul „Consider că un cititor cult este acela/ trebuie.....”. Analiza lucrărilor elevilor din lotul experimental a arătat că, în viziunea acestora, un cititor cult este, în primul rând:

- acela care înțelege și poate interpreta fără dificultăți cartea citită, își poate formula și argumenta punctul de vedere - 79%,
- care se poate orienta în multitudinea și în diversitatea de titluri, alegându-și cartea - 24%,
- care citește mult, din plăcere și poate să povestească cele citite - 7% (figurile nr. 5.33; 5.34):

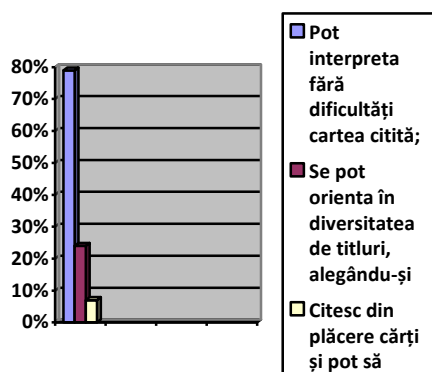


Figura nr. 5.33. Capacitatea elevilor de a realiza un eseu (lot de formare)

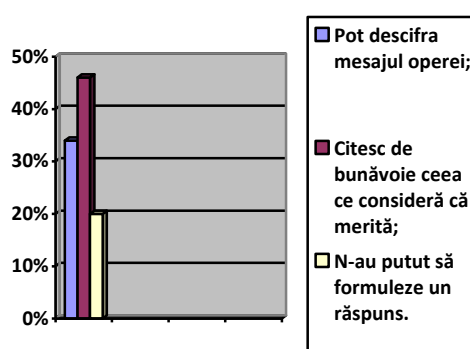


Figura nr. 5.34. Capacitatea elevilor de a realiza un eseu (lot de control)

Elevii din *lotul de control*, în principiu, au formulat aceleași idei, numai că numărul afirmațiilor diferă de la un caz la altul.

Astfel, doar 34% au susținut că un cititor cult este acela care poate comenta mesajul unei opere literare, poate să descifreze semnificațiile ei ascunse și să-și argumenteze opinia despre operă.

Alții (46%) au menționat că cititorul cult este acela care citește de bunăvoie ceea ce consideră el că merită a fi citit și că nu citește de la caz la caz, ci dintr-o plăcere a lecturii. Restul, 20%, fie că identifică cititorul cult cu acela care citește cărți, fie n-a fost în stare să formuleze o judecată de valoare.

Menționăm că rezultatele obținute certifică, pe de o parte, consistența demersului metodologic întreprins în clasele experimentale, viabilitatea și avantajele acestuia, pe de altă parte, inconsistența vechii paradigme a învățării literaturii (dincolo de toate reformele întreprinse), prin care se neglijează principiile artei și cele ale receptării, în special, cel al subiectului receptor.

5.4. Concluzii la Capitolul 5

- Înțelegerea relațiilor dintre părțile constitutive ale operei literare și a semnificațiilor estetico-poetice se realizează printr-un demers analitic, care constă în sesizarea elementelor întregului și a funcționalității lor. Acesta presupune stăpânirea de către elevi a mai multor concepte, care alcătuiesc instrumentul de lucru al cititorilor. Deci înțelegerea operei literare nu este posibilă fără însușirea de către elevi a noțiunilor stipulate de știința în cauză.

- Curriculumul la disciplina Limba și literatura română eșalonează studierea acestor noțiuni de la clasă la clasă, principiul concentric fiind ordonator, dublat de cel al accesibilității. În clasele gimnaziale (a V-a – a IX-a) elevii iau cunoștință de mai multe noțiuni de teorie literară care vizează elementele acțiunii, figurile de stil, elementele de versificație, conceptul de literatură ca artă a cuvântului (ficțiune, imagine artistică, universul operei etc.). În clasele de liceu, aceste noțiuni țin de structura operei literare (fabulă, discurs, viziuni ale narațiunii, moduri de expunere, perspectivă compozițională etc.), de curentele literare (clasicism, romantism, realism, modernism etc.), de speciile literare nestudiate la treapta gimnazială (glosă, sonet, rondel, dramă etc.).

- Cât privește predarea /studierea noțiunilor de teorie literară, rezultatele experimentului de constatare au arătat că, în mod tradițional, aceasta urmează traseul formării conceptelor, în general: *faza receptării* (momentul în care are loc un prim contact cu trăsăturile distinctive, atributele termenilor literari), *faza de însușire* (emiterea unor ipoteze, verificarea lor, formularea definiției), *faza de stocare* în memorie și *faza de actualizare* (utilizarea conceptului în diferite situații, recunoașterea lui dintr-o serie de alte concepte). De regulă, noțiunile de teorie literară sunt predate într-un timp foarte scurt ca durată, caracteristicile lor rămân ca ceva în sine, ele neavând valoare operațională.

- Un rezultat definitoriu al experimentului de formare îl reprezintă capacitatea elevilor de a identifica, analiza /discrimina și comenta valorile specifice ale limbajului operelor literare epice, lirice și dramatice:

- ca fenomene caracteristice genului literar din care face parte opera literară receptată-examinată și ca tipuri de imagini poetice;
- ca fenomene creatoare – dezvăluitoare – adevărate (M. Heidegger) ale mesajului operei;
- instrumentar de decodare a imaginilor operei;
- ca elemente de construire a propriului limbaj de comunicare literară.

Acestea s-au manifestat mai ales datorită aplicării unei metodologii de predare-studiere a noțiunilor de teorie literară pe un traseu cu totul diferit de cel tradițional: „creație - autoidentificare – emitere de ipoteze - identificare – definire – consolidare”, complementată cu activități aferente rolului elevului cititor de al doilea subiect creator al operei literare.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRACTICE

Cercetarea realizată a soluționat o problemă științifică definitorie educației literar-artistice - *neconcordanțele epistemice, teoretice și practice ale metodologiei educației literar-artistice*, în rezultat fiind fundamentată o *nouă direcție de cercetare* – ***didactica lecturii întemeiată pe interacțiunea operă-cititor, în procesul căreia cititorul recrează sensurile textului și își formează competențe literare-lectorale***. Noua metodologie a educației literar-artistice – *didactica lecturii*, este întemeiată pe conceptul de operă literară ca artă a limbajului.

Noua direcție de cercetare preconizează că predarea-învățarea literaturii trebuie să se axeze pe comprehensiunea-recrearea sensului dat de textul operei și să se dezvolte în formarea la elevi a competențelor literare-lectorale. În această activitate elevul obține statutul de al doilea subiect al operei literare, care o recrează efectiv, valorificând capacitatea immanentă a cuvântului de a produce imagini poetice. Din această perspectivă, activitatea de lectură este definitorie ființei umane, deoarece nu doar explorează sensurile textuale ale operei, ci le și recrează, formându-și și dezvoltându-și în rezultat trăsături caracteristice: competențe – aptitudini – trăsături caracteriale – comportamente – viziuni literare-lectorale.

Din aceeași perspectivă, *didactica literaturii*, întemeiată preponderent sau exclusiv pe valorificarea sensurilor textelor literare, de cele mai multe ori acestea fiind *date* de cercetătorii și criticii literari, de autorii de manuale și de profesorii școlari, este convertită în *didactica lecturii*, care, valorificând *sensurile date* (valoarea immanentă) ale operei literare, le completează cu *sensuri adăugate* de către cititor (valoarea *in actu*), în rezultatul acestei interacțiuni elevul formându-și calitatea de *cititor de literatură*.

Didactica lecturii este ramura educației literar-artistice, responsabilă de aspectul preponderent instructiv al acesteia. Astfel, ea stabilește, în fiecare caz de receptare – comprehensiune – interpretare, calea cea mai potrivită – operei și elevilor – de explorare, de înțelegere a arhitecturii estetice și a modului de producere a sensurilor artistice ale operei și de comentare-interpretare a acestora. Acțiunea didacticii lecturii se extinde de la text la operă și de la profesor la elevi, metodologia preconizată de ea antrenând atât activitatea didactică a profesorului, cât și activitatea literară-lectuală a elevilor.

Spre deosebire de didactica literaturii, didactica lecturii nu oferă doar instrumente de explorare a operei, ci și instrumentele lecturii literare, prin care elevii își formează calitatea de cititor de literatură, capabil să abordeze independent pe parcursul vieții orice text literar.

Valorile principale ale cercetării sunt sistematizate de următoarele concluzii.

1. Paradigma predării-învățării literaturii, care atribuie profesorului funcția de subiect unic al predării-instruirii-educației literare, educabilului – de obiect al acțiunii profesorului, iar operei literare – de materie de învățat, este neconformă conceptelor, principiilor și teoriilor estetice despre originea și receptarea operei de artă /literare, reprezentate în Antichitate de Platon și Aristotel, în Epoca Modernă de Schiller, Kant și Hegel și în contemporaneitate de Heidegger, Jauss și Mukarovsky, precum și conceptului modern cu privire la educație, care recunoaște elevului valoarea de cel de al doilea subiect al educației, reprezentat, în domeniul educației literar-artistice, de școala moscovită a educației artistic-estetice și de teoria educației literar-artistice a discipolului acesteia, Vl. Pâslaru.

2. Studiul special, teoretic-experiențial-experimental, al metodologiei ELA a demonstrat că selectarea-structurarea unor principii constitutive și reglative pentru o posibilă metodologie a educației literar-artistice nu este suficientă aplicării teoriei ELA în practica educațională, deoarece acestea reprezintă nivelul epistemic al cunoașterii, iar metodologia – nivelul ei aplicativ. S-a demonstrat, de asemenea, că, fiind literatura și educația domenii ale comunicării umane, orientate esențial la culturalizarea artistic-estetică a educabililor, este imperios a elabora metodologia ELA având la bază *conceptul de operă literară ca artă a limbajului*.

3. Conceptul-cheie și valoarea teoretică principală a cercetării noastre - abordarea operei literare ca artă a limbajului și a cititorului de literatură ca al doilea subiect re-creator al operei, drept producător al valorii *in actu* a acesteia, ne-a condus cu necesitate la structurarea metodologiei ELA pe principalele genuri literare: epic, liric, dramatic, proces prin care:

opera literară nu mai este doar materia comunicată, ci materia care comunică ea însăși,

elevul cititor nu se limitează la funcția de receptor pasiv, ci își asumă în mod conștient rolul de al doilea subiect re-creator al mesajului operei și de subiect care nu numai comunică, dar care „se și comunică” (T. Vianu),

iar *profesorul* exercită funcția de mediator-animator, de „catalizator” al comunicării literar-artistice, datorită aplicării unor metode-procedee /tehnici – forme – mijloace deduse din principiile artei /literaturii, din limbajul specific al operei și comunicării literare, precum și din principiile educației moderne.

4. Definirea sus-numitului concept a evidențiat și alte valori teoretice ale metodologiei ELA elaborate, precum:

- literatura poate fi definită nu doar în raport cu principiile artei /literaturii, ci și în raport cu determinațiile lingvistice, discursul literar fiind un mod particular de utilizare a limbajului natural într-o anumită ipostază;
- studiul literaturii nu poate fi redus la psihologism și estetism;

- literatura este un produs al mentalității umane în evoluție;
- noțiunea de tradiție trebuie reinterpretată în contextul definirii literaturii ca fapt lingvistic și a raportului ei cu timpul - cu trecutul, prezentul și viitorul;
- aspectul formal al literaturii este mai important decât „conținutul”, care proiectează studiul literaturii în zona esteticii sau a filosofiei;
- la nivelul cel mai înalt de generalitate, opera literară este în același timp o poveste (*histoire*) - în sensul că evocă o realitate anume, evenimente despre care se presupune că s-au petrecut, personaje, care, din acest punct de vedere, se confundă cu viața reală, *un discours*, care certifică prezența unui narator ce relatează, și a *unui cititor*, care ia cunoștință;

5. Cercetarea în cauză a întemeiat o metodologie a ELA care așază principalele metode specifice ELA – cele hermeneutice (comentariul, interpretarea, eseul etc.) într-o activitate a elevilor și profesorului orientată la *analiza* organizării interne a textului și la *recrearea* mesajului operei prin comentarea-interpretarea sistemului ei de imagini. Organizată pe aceste principii, activitatea literară-lectorală a elevilor în cadrul educativ formal a produs mai multe valori creativ-personale decât la etapa experimentului de constatare, excluzând treptat comentariile compilative, șablonarde și sociologist-vulgare ale operelor literare.

O valoare colaterală a acestei abordări metodologice a operei literare în procesul educativ formal este faptul încetării existenței atât a metodelor nespecifice cunoașterii artistic-estetice, cât și a metodelor de socializare silită a operei literare.

6. În planul elevului cititor, conceptul de metodologie a ELA, centrată pe ideea despre originea operei literare în limbajul poetic, a determinat cadrele didactice la performanțe profesionale semnificative, validate de valorile *in actu* ale operelor literare, pe care le-au produs elevii cititori pe parcursul experimentului de formare, precum:

- înțelegerea și receptarea operei literare ca existență reflectată și existență umană creată;
- autoidentificarea sa ca al doilea subiect creator al operei literare – prin valorile *in actu* ale mesajului, create datorită experiențelor proprii, de viață și estetice (H. R. Jauss);
- capacitatea de a-și dezvolta o competență literară-lectorală avansată, în conformitate cu caracteristicile definiției ale operelor literare și cu cele ale cititorului modern de literatură;
- înțelegerea funcției limbajului poetic în comunicarea mesajului operei;
- utilizarea unor strategii adecvate de informare/documentare/învățare;
- lectura, audierea, rezumarea și interpretarea unei tipologii ample de opere literare;
- producerea de texte de autor: literare, literar-interpretative și autoreflexive;

- operaționalizarea terminologiei literare aferente receptării – comprehensiunii – comentării – interpretării operelor literare studiate/citite independent;

- relevarea viziunii/atitudinii autorului în toate componentele operei.

7. Un rezultat definitoriu al cercetării îl reprezintă capacitatea elevilor antrenați în experiment de a identifica, analiza /discrimina și comenta valorile specifice ale limbajului operelor literare epice, lirice și dramatice:

- ca fenomene caracteristice genului literar din care face parte opera literară receptată-examinată și ca tipuri de imagini poetice;

- ca fenomene creatoare – dezvoltătoare – adevărate (M. Heidegger) ale mesajului operei;

- ca instrumentar de decodare a imaginilor operei;

- ca elemente de construire a propriului limbaj de comunicare literară.

Acestea s-au manifestat datorită aplicării și validării metodologiei de predare-studiere a noțiunilor de teorie literară pe traseul „creație – autoidentificare – emiterie de ipoteze – identificare – definire – consolidare, algoritm ce și-a demonstrat definitiv prioritățile, în practica ELA, totodată fiind amplu implementate sisteme de exerciții creative specifice predării-învățării noțiunilor de teorie literară.

8. Praxiologic, cercetarea:

- a marcat și a denunțat erori epistemice, teoretice și metodologice, precum tratarea în procesul pedagogic a operei literare doar ca reflexie a existenței umane, nu și ca activitate de creare a acesteia; nediscriminarea metodologiei ELA în funcție de tipurile de cunoaștere umană și de caracteristicile de gen ale operelor literare angajate în procesul educativ; exagerarea rolului unor metode, zise moderne, în educația literar-artistică, deși acestea nu sunt decât niște tehnici /procedee, aplicabile în cunoașterea științifică, precum și substituirea obiectivelor educației ELA prin „subcompetențe” la ediția a III-a *Curriculumului LLR*;

- a elaborat și validat experimental o paradigmă originală a metodologiei ELA.

9. Rezultatele cercetării au demonstrat că paradigma elaborată – *Metodologia educației literar-artistice a elevilor*, este un construct viabil, întemeiat pe natura, esența și sursele cunoașterii artistice, pe legile receptării artistice și pe capacitatea receptorului de a aborda în mod personal opera literară, în funcție de orizontul lui de așteptare, de sistemul de valori care-l caracterizează. MELA și-a demonstrat validitatea și în componentele naturii specifice a limbajului artistic, unității valorii estetice-educative a operei, a instrumentarului de cunoaștere literară (noțiunile teoretico-literare), precum și în componenta sistemului de metode specifice ELA (hermeneutice, activ-participative, de dezvoltare a capacităților creative ale elevilor, de

dezvoltare a gândirii critice, a gândirii ludice, algoritmice, evaluative etc.), inclusiv a activităților literare-lectorale a elevilor.

Recomandări practice:

1. Conceptorilor de curriculum (și de piese curriculare):

- revenirea la conceptul metodologic al ELA, recomandat de primele două ediții ale Curriculumului de LLR;

- complementarea acestuia cu conceptul de operă literară ca formă de limbaj poetic;

- reinstalarea în curriculum a obiectivelor ELA în termeni de competențe proiectate și a sistemului de activitate literară-lectorală a elevilor, complementat cu sisteme de exerciții de abordare a operelor literare ca fenomene ale limbajului poetic.

2. Centrelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice: valorificarea în cadrul activităților de formare a conceptelor metodologice întemeiate pe principiile constitutive și reglatoare ale literaturii și artei și de valorificare a operei literare ca sistem de fenomene ale limbajului poetic.

3. Cadrelor didactice: aplicarea în toate tipurile de activități de educație literar-artistică a principiilor cunoașterii artistic-estetice, ale literaturii și artei, ale metodologiei ELA recomandate de teoria ELA și de prezenta cercetare.

BIBLIOGRAFIE:

1. Achiței Gh., Breazu M. ș.a, Estetica. București: Editura Academiei de Științe, 1983. 583 p.
2. Adam Jean-Michel, Revaz Francoise. Analiza povestirii. Iași: Institutul European, 1999. 120 p.
3. Adler A. Psihologia școlarului greu educabil. București: Univers enciclopedic. 2010. 321 p.
4. Alberes R. Istoria romanului modern. București: Editura pentru literatura universală, 1968. 460 p.
5. Albulescu I., Albulescu M. Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată. Iași: Polirom, 2000. 224 p.
6. Angelescu S. Mitul și literatura, ediția a II-a. București: Univers, 1999. 160 p.
7. Aristotel. Poetica. București: Editura academică, 1957. 156 p.
8. Ausubel D. și Robinson F. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: EDP, 1981. 797 p.
9. Baraliuc N. Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: UPSC, 2010. 32 p.
10. Bakos M. Teoria literaturii. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
11. Barthes R. Plăcerea textului. Chișinău: Cartier, 2006. 226 p.
12. Bărbulescu G., Beșliu D. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar, București: Corint, 2009. 240 p.
13. Bărboi C, Ionescu C, Lăzărescu G. Metodica predării limbii și literaturii române. București: EDP, 1983. 396 p.
14. Bernat S. Tehnica învățării eficiente. Cluj Napoca: Presa universitară clujeană, 2003. 270 p.
15. Bojin Al. Metodica predării limbii și literaturii române. București: EDP, 1974. 289 p.
16. Bolocan V. Modalități de predare-asimilare a operei epice în școală. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: UPSC, 2007. 25 p.
17. Bontaș I. Pedagogie. București: ALL, 1996. 319 p.
18. Bontaș I. Tratat de pedagogie. București: ALL, 2008. 416 p.
19. Bordeianu M. Versificația românească. Iași: Junimea, 1974. 344 p.

20. Botezatu E. Teoria și metodică compunerii. Chișinău: Lumina, 1978. 171 p.
21. Botezatu L. Retroacțiunea în educația lingvistică și literar-artistică a elevilor. Comrat: CEP US Comrat, 2008. 23 p.
22. Brik O. Repetiții fonice. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p
23. Brik O. Ritm și sintaxă – despre ritm. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
24. Bru Mark. Metodele în pedagogie. București: GRAFOART, 2007. 136 p.
25. Brunetiere F. Evoluția criticii de la origini până în prezent. București: Editura enciclopedică română, 1972. 278 p.
26. Brunetiere F. Studii de literatură franceză. București: Univers, 1977. 336 p.
27. Burdujan R. Dezvoltarea competențelor literar-artistice ale studenților în contextul intercultural al formării profesionale inițiale. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2010. 30 p.
28. Callo T. Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor. Teza de dr. hab. în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2006. 294 p.
29. Carpov M. Ce este semiologia? În: Introducere la semiologia literaturii. București: Univers, 1978. 260 p.
30. Carpov M. Captarea sensurilor. București: Eminescu, 1987. 172 p.
31. Carpov M. Prin text, dincolo de text. Iași: UAIC, 1999. 208 p.
32. Cartalean T. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a. Chișinău: Știința, 2003. 207 p.
33. Cassirer E. Filozofia formelor simbolice. Limbajul, Pitești: Paralela 45, 2008, vol. I. 318 p.
34. Călinescu G. Câteva cuvinte despre roman. În: Principii de estetică. București: 100+1 GRAMAR, 2003. 129 p.
35. Ce este literatura? Școala formală rusă. Antologie și prefață de Mihai Pop. București: Univers, 1983. 720 p
36. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
37. Cerghit I. Metode de învățământ. București: EDP. 1980. 276 p.
38. Chereja Fl. Dezvoltarea gândirii critice în învățământul primar. București: Humanitas Educațional, 2004. 152 p.
39. Chomsky N. Cunoașterea limbii. București: Editura științifică, 1996. 254 p.

40. Cimpoi M. O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia. București: Fundația Națională pentru Știință și Artă, 2009. 352 p.
41. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale: Chișinău: UPSC, 2010. 239 p.
42. Coman M. Manual de Jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare. Iași: Polirom, 2000. 688p.
43. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1998. 305 p.
44. Costache A, Ioniță Fl. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a. București: Grup Editorial Art. 189 p.
45. Corti M. Principiile comunicării literare. București: Univers, 1981. 211 p.
46. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. 474 p.
47. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău - București: Litera internațional, 2000. 395 p.
48. Cristei T. ș.a. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a. Chișinău: Cartdidact, 2007. 251 p.
49. Cristei T. ș.a. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XI-a. Chișinău: Cartdidact, 2009. 261 p.
50. Cristei T. ș.a. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XII-a. Chișinău: Cartdidact, 2010.308 p.
51. Crișan Al., Dobra S. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VIII-a. București: Humanitas Educațional, 2010. 238 p.
52. Crișan A, Dobra S. ș.a.. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a V-a. București: Humanitas Educațional, 2005. 237 p.
53. Crișan A, Dobra S. ș.a. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VI-a. București: Humanitas Educațional, 2009. 255 p
54. Croce B. Estetica privită ca știință a expresiei și lingvistică generală: Teorie și istorie. București: Univers, 1970,vol.1. 576 p.
55. Croce B. Lirismul și totalitatea artei. București: Casa de editură Panteon, 1996. 76 p.
56. Coteanu I. Cum vorbim despre text. În: Analize de texte poetice. București: Editura Academiei, 1986. 296 p.
57. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 464 p.
58. Cucoș C. (coord). Psihopedagogie. Iași: Polirom, 2009. 766 p.
59. De Landsheere G. Definirea obiectivelor educației. București: EDP, 1979. 288 p.

60. Derșidan I. Metodica predării limbii și literaturii române. Oradea: EU Emanuel, 2003. 400 p.
61. Dicționarul explicativ al limbii române, București: Univers enciclopedic, 1998. 1192 p.
62. Dolezel L. Poetica occidentală. București: Univers, 1998. 264 p.
63. Dufrenne M. Semiologia experienței estetice. București: Meridiane, 1976. 276 p.
64. Dumitru I. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000. 194 p.
65. Eco U. Limitele interpretării. Constanța: Pontica, 1996. 416 p.
66. Eco U. Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative. București: Univers, 1991. 139 p.
67. Eco U. Opera deschisă. București: Editura pentru literatură, 1969. 280 p.
68. Eftimie N. Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române. Pitești: Paralela 45, 2000. 344 p.
69. Egli A. Rhetorique. În: Adam J-M., Revaz Fr. Analiza povestirii. Iași: Institutul european, 1999. 120 p.
70. Fekete M-C. Repere psiho-pedagogice în activitatea de consiliere și orientare în învățământul preuniversitar. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2005. 27 p.
71. Fekete A-C. Abordarea sociologică a raportului național-universal în educația tinerilor. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2005. 26 p.
72. Freud. Z. Scrieri despre literatură și artă. București: Univers, 1980. 340 p.
73. Frunză L. Dezvoltarea competențelor de comunicare în procesul analizei textului literar. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP UPSC, 2008. 30 p.
74. Gagim I, Morari M. Educația muzicală. Ghidul profesorului. Chișinău: Știința, 2014. 86 p.
75. Genette G. Introducere în arhitext. Ficțiune și dicțiune. București: Univers, 1994. 212 p.
76. Glodeanu G. Poetica romanului românesc interbelic. București: Libra, 1998. 392 p.
77. Goia V, Drăgotoiu I. Metodica predării limbii și literaturii române. București: EDP, 1995. 182 p.
78. Greimas A.J. Despre sens. Eseuri semiotice. București: Univers, 1974. 338 p.

79. Groos K. Die Spiele der Tier. În: Petean A., Petean M. Ocolul lumii în 50 de jocuri creative. Cluj-Napoca: LIMES, 2010. 212 p.
80. Golubițchi S. Romanul „Frații Jderi” de M. Sadoveanu ca model de educație permanentă. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2008. 28 p.
81. Goraș-Postică V. Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor. Chișinău: CEP USM, 2005. 158 p.
82. Goraș-Postică V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE PRO Didactica, 2008. 204 p.
83. Hadârcă M. Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE, 2006. 26 p.
84. Hadârcă M., Dabija N. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VI-a. Chișinău: Litera, 2007. 256 p.
85. Hartmann N. Estetica. București: Univers, 1974. 140 p.
86. Hegel G.W. Despre artă și poezie. București: Minerva, 1979, vol.II.366 p.
87. Heidegger M. Originea operei de artă. București: Humanitas, 1995. 383 p.
88. Heliade Rădulescu I. Critica literară. București: Minerva, 1979. 561 p.
89. Herlo D. Metodologie educațională. Arad: Editura Universității „A. Vlaicu”, 2000. 230 p.
90. Hobjilă A. Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar. Iași: Junimea, 2006. 369 p.
91. Hugo F. Structura liricii moderne. București: Univers, 1998. 338 p.
92. Huizinga J. Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii. București: Humanitas, 2012. 348 p.
93. Ibrăileanu G. Creație și analiză. Pitești: Paralela 45, 2000. 105 p.
94. Ilie E. Didactica limbii și literaturii române. Iași: Collegium-Polirom, 2014. 336 p.
95. Ingarden R. Structura fundamentală a operei literare. În: Probleme de stilistică. București: Univers, 1978. 289 p.
96. Ingarden R. Studii de estetică. București: Univers, 1978. 384 p.
97. Ionescu M. Demersuri creative în predare și învățare. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 307 p.
98. Ionescu M., Radu I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p.

99. Iosifescu S. Lectura. În: Configurație și rezonanță. Un itinerar teoretic. București: Univers, 1973. 469 p.
100. Iosifescu S. Construcție și lectură. București: Univers, 1979. 409 p.
101. Iser W. Actul lecturii. O teorie a efectului estetic. Pitești: Paralela 45, 2006. 412 p.
102. Ivănuș D. Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu. În: Limba română, 1999, nr.2 (44). 178 p.
103. Jauss H. R. Pentru o teorie a receptării, - B: Univers, 1983. 280 p.
104. Jauss H-R. Experiență estetică și hermeneutică literară. București: Univers, 1983. 503 p.
105. Jakobson R. Lingvistică și poetică. În: Probleme de stilistică. Culegere de articole. București: Editura științifică, 1964. 180 p.
106. Jakobson R. Lingvistică și poetică. București: Univers, 1960. 512 p.
107. Jakobson R. Ce este poezia? În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
108. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: ALL, 2008. 568p.
109. Jirmunski V. Compoziția versurilor libere. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
110. Jirmunski V. Melodica versului. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
111. Kant I. Despre frumos și bine. București: Minerva, 1981, vol. I. 268 p.
112. Kant I. Despre frumos și bine. București: Minerva, 1981, vol. II. 320 p.
113. Kristeva Iu. Problemele structurării textului. În: Pentru o teorie a textului de R. Barthes. Antologie „Tel-Quel”. București: Univers, 1980. 495 p.
114. Kayser W. Opera literară. O introducere în știința literaturii. București: Univers, 1979. 639 p.
115. Lanson G. Metoda istoriei literare. În: Încercări de metodă, critică și teorie literară. București: Univers, 1974. 316 p.
116. Lăzărescu Gh. Romanul de analiză psihologică în literatura română interbelică. Momente și sinteze. București: Minerva, 1983. 299 p.
117. Leibniz G. W. Opere filosofice. București: Editura Științifică, 1972, vol. I. 666 p.
118. Leibniz G. W. Disertație metafizică. București: Humanitas, 1996. 190 p.
119. Leibniz G. W. Monadologia. București: Humanitas, 1994. 248 p.

120. Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial, cl V-IX. Chișinău: Liceum, 2010. 80 p.
121. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a X-a - XII-a. Chișinău: Știința, 2010. 44 p.
122. Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul liceal, clasele a X-a – XII- a. Chișinău: Liceum, 2006. 52 p.
123. Lintvelt J. Încercare de tipologie narativă. Punctul de vedere. Teorie și analiză. București: Univers, 1985. 272 p.
124. Lotman Iu. Lecții de poetică structurală. București: Univers, 1970. 273 p.
125. Lupașco Ștefan. Legea dinamică a contradictoriului. București: Editura politică, 1982. 444 p.
126. Manolescu N. Despre poezie. București: Cartea românească, 1987. 203 p.
127. Marin M. Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE, 2008. 25 p.
128. Marino A. Hermeneutica ideii de literatură. Cluj-Napoca: Dacia, 1987. 552 p.
129. Markiewicz H. Conceptele științei literaturii. București: Univers, 1988. 494 p.
130. Martin M. Singura critică. București: Cartea românească, 2006. 320 p.
131. Mașek V-E. Receptarea artistică. În: Estetica. București: Editura Academiei, 1983. p. 238 - 262
132. Mândăcanu V., Opriș D. Fundamente ale educației umaniste. Chișinău: Pontos, 2011. 288 p.
133. Mencher M. Reportajul. În: Coman M. Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare. Iași: Polirom, 2001, volumul II. 267 p.
134. Mincu M. Avangarda literară românească. București: Minerva, 1983. 696 p.
135. Minder M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier educațional, 2003. 393 p.
136. Moise C. Seghedin E. Metode de învățământ. În: Psihopedagogie. Iași: Polirom, 2009. p. 341 – 391
137. Molan V. Didactica limbii și literaturii române. București: EDP, 2006. 146 p.
138. Morpurgo-Tagliabue G. Estetica contemporană, București: Meridiane, 1976. 303 p.
139. Mukarovsky J. Studii de estetică. București: Univers, 1974. 466 p.
140. Mușina A. Eseu asupra poeziei moderne. Chișinău: Cartier, 1997. 234 p.
141. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: EDP R.A, 1996. 485 p.
142. Nicola I. Pedagogie. București: Aramis, 2003. 480 p.

143. Nicu A. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. București: EDP, 2007. 336 p.
144. Novalis. Între veghe și vis. Fragmente romantice. Fragmentul 109. București: Univers, 1994. 500 p.
145. Onea N, Gărbălău M. ș.a. Metodica predării literaturii moldovenești. Chișinău: Lumina, 1985. 342 p.
146. Oprea C. Strategii didactice interactive. București: EDP RA, 2006. 316 p.
147. Panfil A. Limba și literatura în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2004. 203 p.
148. Parfene C. Literatura în școală, Iași: Editura UAIC, 1997. 299 p.
149. Parfene C. Teorie și analiză literară. București: Editura științifică, 1993. 376 p.
150. Pascadi I. Nivele estetice. București: EDP, 1972. 254 p.
151. Pavilescu M. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Corint, 2010. 384 p.
152. Pavlicenco S. Receptarea literaturii italiene în spațiul cultural basarabean. În: Limba română, 2006, nr. 10, p. 33-38
153. Pânișoară I-O. Metode moderne de interacțiune educațională. În: Prelegeri pedagogice. Iași: Polirom, 2001. 232 p.
154. Pânișoară I-O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2004. 432 p.
155. Pâslaru Vl. Cunoașterea umană și educația artistic-estetică. În: Didactica Pro, 2014, nr.1, p. 9 – 14
156. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001. 311 p.
157. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Sigma, 2013. 198 p.
158. Pâslaru Vl. Competența pedagogică: definire, formare, evaluare. În: R. Dumbrăveanu, ș.a. Competențe ale profesorilor. Interpretări. Chișinău: Continental group, 2014, p. 58-94
159. Pâslaru Vl. Dimensiuni pedagogice ale cultivării limbii române în Republica Moldova. În: Limba română, 2014, nr.3,p. 135-142
160. Pâslaru Vl. (Im)Posibila educație. Chișinău.: Litera, 2011.231p.
161. Petean A., Petean M. Ocolul lumii în 50 de jocuri creative. Cluj-Napoca: LIMES, 2010. 208 p.
162. Petraș I. Teoria literaturii. Dicționar-antologie. București:EDP, 2009. 436 p.

163. Petrescu C. Eminescu și esențele. În: Literatura română. Manual pentru clasa a XII-a. Chișinău: Litera, 2006, p. 241 - 243
164. Petrescu C. Noua structură și opera lui Marcel Proust. În: Teze și antiteze. București: 100+1 GRAMAR, 2002. 271p.
165. Piaget J. Psihologia copilului. Chișinău: Cartier, 2011. 160 p.
166. Platon. Republica. În: Opere. București: Editura științifică. 1986, vol. VI. 486 p.
167. Platon. Phaidros. București: Humanitas, 1993. 190 p.
168. Platon. Banchetul, București: Humanitas, 1995. 174p.
169. Plett H-F. Știința textului și analiza de text. București: Univers, 1983. 445 p.
170. Proop V. Morfologia basmului. București: Univers, 1970. 168 p.
171. Posternac S. Sociologia perceperii valorilor literar-artistice românești de către elevii alolingvi din R. Moldova. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2005. 25 p.
172. Radu C. Artă și convenție. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. 291 p.
173. Radu-Șchiopu A. Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limba și literatura română. Autoref. tezei de dr. în pedagogie. Chișinău: CEP UPSC, 2013. 30 p.
174. Richards I. Principii ale criticii literare. București: Univers, 1974. 336 p.
175. Ricoeur P. Metafora vie. București: Univers, 1984. 508 p.
176. Ricoeur P. Eseuri de hermeneutică. București: Humanitas, 1995. 304 p.
177. Sadovei L. ș.a. Teoria și metodologia instruirii: Didactica generală. Sarcini didactice pentru seminarii. Suport de curs. Chișinău: CEP UPSC, 2009. 20 p.
178. Sadovei L. Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice. Chișinău: CEP UPSC, 2008. 172 p.
179. Sartr J-P. Was ist Literatur? În: W. Iser. Actul lecturii. O teorie a efectului estetic. Pitești: Paralela 45, 2006. 412 p.
180. Sâmișăian F. O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev. București: Art, 2014. 408 p.
181. Secrieru M. Didactica limbii române. Iași: Editura Universității „Al. Ioan Cuza”, 2003. 192 p.
182. Silistraru N. Note de curs la pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2002. 295 p.
183. Stanciu I. Metode de învățământ. În: Curs de pedagogie generală. București: EDP. 217 p.

184. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Pitești: Carminis, 2009. 333p.
185. Șchiopu C., Vâlcu M. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a, liceu. Chișinău: Litera educațional, 2007. 250 p.
186. Șchiopu C., Vâlcu M. Literatura română. Manual pentru clasa a XI-a, liceu. Chișinău: Litera educațional, 2009. 276p.
187. Șchiopu C., Cimpoi M. Literatura română. Manual pentru clasa a XII-a. Chișinău: Litera, 2009. 318 p.
188. Șchiopu C., Pâslaru Vl. Literatura română. Manual pentru clasa a IX-a. Chișinău: Lumina, 1995. 248p.
189. Șchiopu C., Pâslaru V. The methodology of the literary-artistic education: definition and structure În: Journal of Educational Sciences & Rsichology, 2015, vol. (LXVII), nr.1, p. 30 – 38
190. Șchiopu C., Pâslaru V. Theoretical Coordinates of the Literary-Artistic Education Methodology. În: Educația 21, 2015, nr.13, p. 38 – 50
191. Șchiopu C. Sugestii metodologice privind rezolvarea testului de evaluare. În Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației. 2015, nr.5 (85), p. 99 – 103
192. Șchiopu C. Considerații privind metodologia educației literar-artistice în procesul receptării operelor dramatice. În: Univers pedagogic, 2015,nr. 1(45), p. 42 – 47
193. Șchiopu C. Receptarea literaturii prin sistemul de sarcini-exerciții cu caracter interactiv. În: Univers pedagogic, 2015, nr. 2, p. 39– 44
194. Șchiopu C. Fundamente ale metodologiei ELA. Sistemul de principii. În: Revista de științe socio-umane, 2015, nr.1 (29), p. 37 – 45
195. Șchiopu C. Abordări teoretice privind tehnologiile educației literar-artistice. În: Revista de științe socio-umane, 2015, nr.1 (29), p. 46 – 55
196. Șchiopu C. Formarea elevului-cititor prin tehnica generării de alternative. În: Didactica Pro, 2015, nr. 1 (89), p. 12 – 15
197. Șchiopu C. Interpretarea operelor lirice în contextul educației literar-artistice. În: Artă și educație artistică, 2014, nr.1 (23), p. 82 – 90
198. Șchiopu C. Repere teoretico-literare și metodologice ale receptării operei literare. În:Artă și educație artistică, 2014, nr. 2 (24), p. 46 – 54
199. Șchiopu C. Formarea la elevi a competențelor lectorale. În: Limba română, 2014, nr. 6, p. 100 – 106

200. Șchiopu C. Interpretarea textului literar: tehnici de creativitate. În: Limba română, 2011, nr.11-12, p. 28 – 35
201. Șchiopu C. Formarea cititorului prin lecturi paralele. În: Limba română, 2011, nr.3-6, p. 295– 300
202. Șchiopu C. Dezvoltarea gândirii critice în procesul receptării textului artistic. În: Limba română, 2011, nr.1-2, p. 157– 162
203. Șchiopu C. Limbajul poetic: trăsături și modalități de interpretare într-un demers didactic. În: Limba română, 2010, nr. 11-12, p. 69 – 76
204. Șchiopu C. Reportajul și interviul ca procedee de receptare a operei literare. În: Limba română, 2009, nr. 7-8, p. 129– 135
205. Șchiopu C. Caracterizarea personajului literar din perspectivă estetică. În: Limba română, 2008, nr.11-12, p. 45– 51
206. Șchiopu C. Studiarea prozei de inspirație istorică: repere teoretico-literare și metodologice. În: Limba română, 2008, nr. 5-6, p. 71– 79
207. Șchiopu C. Studiarea elementelor de versificație. În: Limba română, 2008, nr. 1- 2, p. 201 – 207
208. Șchiopu C. Studiarea noțiunilor de teorie literară. În: Limba română, 2007, nr. 4-6, p.46 – 53
209. Șchiopu C. Receptarea operei literare: condiții, etape și niveluri. În: Limba română, 2007, nr. 1 – 3, p. 28 – 33
210. Șchiopu C. Procedee de valorificare a operelor dramatice: studiul de caz În: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului. Chișinău: CEP UPSC, 2009, vol. I. p. 42 – 52
211. Șchiopu C. Evaluarea nivelurilor de receptare de către elevi a operei literare. În: Probleme actuale ale științelor umaniste. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Chișinău: CEP UPSC, 2008, vol. VII. p.10 – 15
212. Șchiopu C. Lectura cognitivă versus lectura expresivă: repere metodologice. În: Probleme actuale ale științelor umaniste. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Chișinău: CEP UPSC, 2012, vol. XI, partea I. p. 36 – 42
213. Școlovski V. Arta ca procedeu. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
214. Strategia Sectorială de Dezvoltare a Educației pentru anii 2014 – 2020 „Educația 2020”. În: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_427_Proiectul-Strategiei-Sectoriale-de-Dezvoltare-Educatia-2020. 58 p.

215. Taine H. Filozofia artei. București: Meridiane, 1991. 474 p.
216. Tarlapan L. Corelarea activităților de învățare pentru dezvoltarea imaginației creatoare și limbajului la elevii claselor primare. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP UPSC, 2012. 27 p.
217. Tâmbianov I. Faptul literar. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
218. Tâmbianov I. Noțiunea de construcție. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. B: Univers, 1983. 720 p.
219. Thibaudet A. Fiziologia criticii. București: EPLU, 1966. 655 p.
220. Todoran D. Metode de învățământ. În: Pedagogie. București: EDP, 1964. 104 p.
221. Todorov Tz. Categoriile narațiunii literare. În: Poetică și stilistică. Orientări moderne. București: Univers, 1972. 702 p.
222. Todorov Tz. Poetică și stilistică. Orientări moderne. București: Univers, 1972. 702 p.
223. Tomașevski B. Despre vers. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
224. Tomașevski B. Versul și ritmul. În: Ce este literatura? Școala formală rusă. București: Univers, 1983. 720 p.
225. Tomașevski B. Teoria literaturii. București: Univers, 1973. 396 p.
226. Țârcovnicu R. Pedagogie generală. Timișoara: Făclia, 1975. 489 p.
227. Țugui Gr. Interpretarea textului poetic. Iași: Editura Universității „Al. Ioan Cuza”, 1997. 222p.
228. Văideanu G. Pedagogie. București: Editura Fundației „România de Măine”, 1998. 87 p.
229. Vianu T. Estetica. București: Orizonturi. 438 p.
230. Warren A. și Wellek R.. Teoria literaturii. București: Univers, 1974. 488 p.

În limba rusă:

231. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический процесс. Москва., 1977. 256 с.
232. Виллюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Кострома. 2002. 288 с.
233. Волкова Е. В. Эстетика и искусствознание. Москва: Знание, 1986. 62 р.
234. Гадамер Х-Г. Актуальность прекрасного. Москва: Искусство, 1991. 323 с.

235. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва, 1985. 45 с.
236. Горбатенко И. М. Методы моделирования процесса обучения и разработки интерактивных обучающих курсов. Автореф. дисерт.канд. пед наук. Красноярск, 2001. 25 с.
237. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. Москва: Народное образование, 2000. 240 с.
238. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Москва: Просвещение, 1982. 319с.
239. Журавлёв В.П. Учебно-методический комплект по литературе как форма реализации авторской методической концепции. Москва: Прометей, 2012. 166 с.
240. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. Учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2006. 192 с.
241. Качурин М. Г. Системность литературного образования. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Ленинград, 1978. 34 с.
242. Квятковский Е. В. О путях повышения нравственно-эстетического влияния искусства слова на учащихся средней школы. Їп: Советская педагогика, 1981, пг.2, с. 16 -22
243. Квятковский Е. В. Единство научно-методических принципов – важное условие повышения эффективности художественного образования и воспитания школьников. Їп: Советская педагогика, 1979, пг., 9, с. 42-50
244. Квятковский Е. В и др. О системе критериев литературно-художественной подготовленности школьников. Їп: Советская педагогика, 1978, пг. 10, с. 56 – 65
245. Кларин М. В. Технология обучения: Идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 221 с.
246. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр „Академия”, 2007. 222 с.
247. Кудина Г. Н. Некоторые психологические условия формирования читательской деятельности (на материалах художественной литературы). Їп: Новые исследования в психологии. Москва: Просвещение, 1978. с. 37-42

248. Кудина Г. Н., Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников. Москва: Знание, 1988. 80 с.
249. Кудряшев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. Москва: Просвещение, 1981. 189 с.
250. Курдюмова Т. Ф. Формирование исторического подхода к художественным произведениям в процессе изучения литературы в классах средней школы. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Москва, 1973. 33 с.
251. Кушаев Н. А. Система учебно-воспитательной работы по литературе и развитие художественного восприятия школьников. În: Совершенствование литературного развития школьников. Москва: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979. с. 30 – 71
252. Лейбсон В. И. Развитие художественно-творческих способностей школьников на уроках и в процессе внеклассной работы по литературе. În: Совершенствование литературного развития школьников. Москва: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979, с. 91 - 135
253. Лернер И. Я. Дидактические особенности методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
254. Лихачев В.Т. Квятковский Е. В. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы научно-теоретическая концепция исследования НИИ Художественного Воспитания АПН СССР. În: Советская педагогика, 1980, nr.7, с. 27 – 37
255. Ломов С.П., Аманжолов С.А. Методология художественного образования: Учебное пособие. Москва: Издательство МПГУ, 2011. 188 с.
256. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и развитие читателя школьника. În: Литература в школе, 1980, nr. 1, с. 5 – 35
257. Никольский В. А. Методика преподавания литературы в средней школе. Москва: Просвещение, 1971. 248 с.
258. Панина, Т. С. Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. Москва: Академия, 2008. 176 с.
259. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. Москва: Академия, 2009. 192 с.
260. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. Москва: Педагогика, 1980. 198 с.

261. Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп. Москва: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. 95 с.
262. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
263. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие. Москва, 2000, 512 с.
264. Смолкин А. М. Методы активного обучения. Москва: Высш. шк., 1991. 176 с.
265. Совершенствование литературного развития школьников. Сб. науч. трудов Москва: НИИ ХВ АПН, 1979. 190 с.
266. Совершенствование преподавания литературы в школе. Москва: Просвещение, 1986. 247 с.
267. Стрельцова Л. Е. К вопросу о принципах построения системы внеклассной работы по литературе. În: Совершенствование литературного развития школьников. Сб. науч. трудов. Москва: НИИ ХВ АПН, 1979. с. 167 - 195.
268. Черкезова М. В. Принципы общности и национального своеобразия литератур народов СССР в преподавании русской литературы в национальной школе. Автореферат дисс. д-ра пед. наук. Москва, 1980. 32 с.
269. Щербина В. П. Проблемы литературного образования в средней школе. Методы наблюдения и размышления. Москва: Просвещение, 1978. 268 с.

În limba franceză:

270. Joubert J-L. La poesie. Paris: Armand Colin, 1997. 101 p.
271. Piaget J. La formation du symbole chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, 1992, 8-e edition. 310 p.
272. Rousset J. Forme et signification. Essais sur les structures litteraires de Corneille a Claudel. Paris: Jose Corti, 1969. 198 p.

În limba engleză:

273. Banks J. Multiethnic education: Theory and Practice. Boston: Allyn and Bacon, 1994, 3rd edition. 168 p.
274. Bennett. M. Towards ethnocentrism: A developmental model of intercultural sensitivity. În: R. Paige. Education for the intercultural Experience. Edited by: R. Michael Paige, 1994. 334 p.
275. Budd R. W, Ruben B. D. Interdisciplinary approaches to human communication. Rochelle Park, NJ: Hayden Book Co, 1979. 173 p.

276. Hartley J. Davies, I.K., Duncan, K, J.D., & Annett. Strategies for Programmed Instruction: An Educational Technology. London: Butterworth, 1972. 231 p.
277. Mencher Melvin. News reporting and writing. Publisher: Wm C. Brown Communications, 2005. 640 p.
278. Schiller F. Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795. București: Biblioteca Bucurestilor, 2009. În: Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001. p. 75
279. Bierwisch Manfred. Modern Linguistics. Its development, methods and problems. În: Dascălu Crișu. Dialectica limbajului poetic. București: Facla. 224 p.
280. Clark Herbert. H. Word Association and Linguistic Theory. În: Dascălu Crișu. Dialectica limbajului poetic. București: Facla. 224 p.
281. Fowler R. Linguistic Theory and Study of Literature. În: Dascălu Crișu. Dialectica limbajului poetic. București: Facla. 224 p.
282. Hjelmslev Louis. Prolegomenes a une theorie du langage. În: Dascălu Crișu. Dialectica limbajului poetic. București: Facla. 224 p.
283. Robins R. H. General Linguistics. An Introductory Survey. În: Dascălu Crișu. Dialectica limbajului poetic. București: Facla. 224 p.

ANEXE

Anexa 1:

Chestionar pentru profesori. Tema operei literare

1. Explicați în câteva enunțuri care este importanța descoperirii și formulării temei în procesul analitic al operei

2. Când și cum formulați cu elevii tema operei literare? Alegeți din variantele propuse:

- a) imediat după lectura cognitivă;
- b) în timpul comentariului operei;
- c) după descifrarea semnificațiilor textului;
- d) altă variantă.

3. Indicați 3 – 4 tehnici de lucru pe care le utilizați în procesul de descoperire și de formulare de către elevi a temei

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Anexa 2:
Chestionar pentru elevi. Tema operei literare

Completați spațiile libere:

- a) Numiți trei scriitori și, respectiv, câte o temă abordată de fiecare dintre ei în creația lor.

- b) Precizați viziunea fiecăruia dintre cei trei scriitori asupra problemei exprimată în una dintre poeziile studiate / cunoscute de voi.

Anexa 3: Tipologia sarcinilor textuale

Se dă textul:

*Seceta a ucis orice boare de vânt.
Soarele s-a topit și a curs pe pământ.
A rămas cerul fierbinte și gol.
Ciuturile scot din fântână nămol.
Peste păduri tot mai des focuri, focuri,
Dansează sălbatic, satanice jocuri.
Mă iau după tata la deal printre târșuri,
Și brazii mă zgârie, răi și uscați.
Pornim amândoi vânătoria de capre,
Vânătoria foametei în munții Carpați.
Setea mă năruie. Fierbe pe piatră
Firul de apă prelins din cișmea.
Tâmpla apasă pe umăr. Pășesc ca pe-o altă
Planetă, imensă și grea.*

*Așteptăm într-un loc unde încă mai sună,
Din strunele undelor line, izvoarele.
Când va scăpa soarele, când va licări luna,
Aici vor veni să s-adape
Una câte una căprioarele.*

*Spun tatii că mi-i sete și-mi face semn să tac.
Amețitoare apă, ce limpede te clatini!
Mă simt legat prin sete de vietatea care va muri
La ceas oprit de lege și de datini.*

*Cu foșnet vestejit răsuflă valea.
Ce-ngrozitoare înserare plutește-n univers!
Pe zare curge sânge și pieptul mi-i roșu, de parcă
Mâinile pline de sânge pe piept mi le-am șters.*

*Ca pe-un altar ard ferigi cu flăcări vineții,
Și stelele uimite clipiră printre ele.
Vai, cum aș vrea să nu mai vii, să nu mai vii,
Frumoasa jertfă a pădurii mele!*

*Ea s-arată săltând și se opri
Privind în jur c-un fel de teamă,
Și nările-i subțiri înfiorară apa
Cu cercuri lunecoase de aramă.*

*Sticlea în ochii-i umezi ceva nelămurit,
Știam că va muri și c-o s-o doară.
Mi se părea că re trăiesc un mit
Cu fata prefăcută-n căprioară.
De sus, lumina palidă, lunară,*

*Cernea pe blana-i caldă flori calde de cireș.
Vai cum doream ca pentru-ntâia oară
Bătaia puștii tatii să dea greș!*

*Dar văile vuiră. Căzută în genunchi,
Ea ridicase capul, îl clătină spre stele,
Îl prăvăli apoi, stârnind pe apă
Fugare roiuri negre de mărgele.
O pasăre albastră zvâcnise dintre ramuri,
Și viața căprioarei spre zările târzii
Zburase lin, cu țipăt, ca păsările toamna
Când lasă cuiburi sure și pustii.*

*Împleticit m-am dus și i-am închis
Ochii umbroși, trist străjuți de coarne,
Si-am tresărit tăcut și alb când tata
Mi-a șuierat cu bucurie: - Avem carne!*

*Spun tatii că mi-i sete și-mi face semn să beau.
Amețitoare apă, ce-ntunecat te clatini!
Mă simt legat prin sete de vietatea care a murit
La ceas oprit de lege și de datini...
Dar legea ni-i deșartă și străină
Când viața-n noi cu greu se mai anină,
Iar datina și mila sunt deșarte,
Când soru-mea-i flămândă, bolnavă și pe moarte.*

*Pe-o nară pușca tatii scoate fum.
Vai, fără vânt aleargă frunzarele duium!
Înalță tata foc înfricoșat.
Vai, cât de mult pădurea s-a schimbat!
Din ierburi prind în mâini fără să știu
Un clopoțel cu clinchet argintiu...
De pe frigare tata scoate-n unghii
Inima căprioarei și rărunchii.*

*Ce-i inima? Mi-i foame! Vreau să trăiesc și-aș vrea
Tu, iartă-mă, fecioară – tu, căprioara mea!
Mi-i somn. Ce nalt îi focul! Și codrul, ce adânc!
Plâng. Ce gândește tata? Mănânc și plâng. Mănânc!*

(„Moartea căprioarei”, de N. Labiș)

1. Formulați 10 sarcini textuale și aranjați-le în ordinea în care le veți propune elevilor pentru a fi soluționate.

Anexa 4:

Sarcini textuale ce țin de structura de adâncime a operei literare

1. Descoperiți în poezia *Plumb* de G. Bacovia, în funcție de părerea și intuiția personală, termenii cu o încărcătură semantică deosebită, de la care iriază întregul text;
2. De ce anume pe acestea le considerați ca atare?
3. Precizați cu ajutorul dicționarului explicativ cuvintele *plumb cavou*, *amor*, *aripi*. Notați în caiete toate sensurile acestor cuvinte;
4. Găsiți pentru cuvintele *plumb*, *amor*, *aripi* determinative (ex. amor trist, soldățul de plumb, aripi mici);
5. Transformați în comparații următoarele îmbinări: *aripi de plumb*, *amor de plumb*;
6. Imaginați-vă o pasăre cu aripi de plumb. Ce puteți spune despre ea sau, în genere, despre niște aripi de plumb?
7. În ce contexte / circumstanțe putem vorbi despre aripi de plumb / un amor de plumb?
8. Ce stări sugerează în subtextul poeziei „*Plumb*” expresiile „amor de plumb”, „aripi de plumb”?

Anexa nr.5: Brainstormingul cu mapa de imagini

Imaginea „Potopul”, de Gustave Dore:



Imaginea „Potopul”, de Martin John:



„Peisaj montan” de Didier Nolet (Zhong Yang Huang „Peisaj montan”):



E. Gavlin. „Cărare prin toamnă”:



Anexa 6: Tipologia sarcinilor textuale (opera epică):

1. Formulați cinci întrebări /sarcini în baza schiței „Dl Goe” de I. L. Caragiale

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

Fișa 1:

Se da fragmentul:

*Am devenit tristă, căci din tot corpul mi s-a adunat un nod, ca un nucleu, în inimă. Am auzit de mai multe ori spunându-mi-se că sunt iubită în taină de bărbați și am fost invidiată de asta, ca și când ar fi fost o realitate pentru mine această iubire de a cărei existență nu știu, cum nu știu să deslușesc realitatea unui singur personaj în toată populația Guatemalei, unde n-am fost niciodată, însă știu că există. Dar știu un lucru că *** nu mă iubește, că am suferit din cauza lui aproape mortal. Dacă sunt, într-adevăr, excepțională, cum de îmi poate prefera pe alta? E numai un joc al întâmplării toată iubirea? Și dacă într-adevăr el mă prețuiește ca pe singura femeie al cărei suflet a stat față-n față cu al lui, atunci pentru ce acum e în brațele alteia, pentru ce mie mi se întâmplă ceea ce mi se întâmplă, pentru ce eu și el trăim în medii străine, jucând acolo o viață definitivă, când avem intens și nevăzut același suflet ca doi frați siamezi același pântec? El are metresă, trăiește o viață completă fără mine, apare cu femei care joacă rolul de soție, de la masa luată în restaurant până la camera de dormit; asta poate până la moarte, în orice caz acum când tinerețea trece. Ochii mi s-au îngreuiat din nou de tristețe, dinții au prins buza de jos și pe urmă am unit sprâncenele în unghi ridicat ca să nu-mi dea lacrimile. O, imposibilă dragoste, suflet fermentat de îndoială, descurajare de „femeie iubită de toți bărbații”.*

(„Patul lui Procust” de C. Petrescu)

Sarcini:

1. Determinați, în baza fragmentului, cine și la ce persoană relatează.
2. Determinați dacă personajul-narator: a) deține toate informațiile; b) este martor al acțiunii; c) îndeplinește funcția de autoprezentare; d) dirijează procesul enunțării sau se creează iluzia de desfășurare autonomă a evenimentelor; e) urmărește comportamentul personajului, surprinzându-i reacțiile sufletești; f) este un narator creditabil sau necreditabil.
3. Pronunțați-vă pe marginea dozei de subiectivitate/ obiectivitate a celor relatate.
4. Care este impactul unei sau altei tehnici narative asupra originalității operei și a scriitorului?

Fișa 2: Tehnici narative

Se dau fragmentele:

a) *Stau câteodată și-mi aduc aminte ce vremi și ce oameni mai erau în părțile noastre pe când începusem și eu, drăgăliță-Doamne, a mă ridica băiețuș la casa părinților mei, în satul Humulești, din târg drept peste apa Neamțului; sat mare și vesel, împărțit în trei părți, care se țin tot de una: Vatra satului, Delenii și Bejenii. Și-apoi Humuleștii, și pe vremea aceea, nu erau numai așa, un sat de oameni fără căpătâi, ci sat vechi răzășesc, întemeiat în toată puterea cuvântului: cu gospodari tot unul și unul, cu flăcăi voinici și fete mândre, care știau a învăța și hora, dar și suveica, de vuia satul de vatale în toate părțile; cu biserică frumoasă și niște preoți și dascăli și poporeni ca aceia, de făceau mare cinste satului lor. Și părintele Ioan de sub deal, Doamne, ce om vrednic și cu bunătate mai era!*

b) *Și Nică începe să mă asculte; și mă ascultă el, și mă ascultă, și unde nu s-apucă de însemnat la greșeli cu ghiotura pe o draniță: una, două, trei, până la douăzeci și nouă. Măi!!! s-a trecut de șagă, zic eu, în gândul meu; încă nu m-a gătit de ascultat, și câte au să mai fie! Și unde n-a început a mi se face negru pe dinaintea ochilor și a tremura de mânios... Ei, ei! acu-i acu. Ce-i de făcut, măi Nică? îmi zic eu în mine. Și mă uitam pe furiș la ușa mântuirii și tot scăpăram din picioare, așteptând cu neastâmpăr să vină un lainic de școlar de afară, căci era poruncă să nu ieșim câte doi deodată; și-mi crăpa măseaua-n gură când vedeam că nu mai vine, să mă scutesc de călăria lui Bălan și de blagoslovenia lui Nicolai, făcătorul de vânătăi. Dar adevăratul sfânt Nicolai se vede că a știut de știrea mea, că numai iaca ce intră afurisitul de băiat în școală. Atunci eu, cu voie, fără voie, plec spre ușă, ies repede și nu mă mai încurc primprejurul școlii, ci o iau la sănătoasa spre casă. Și când mă uit înapoi, doi hojmălăi se și luaseră după mine; și unde nu încep a fugi de-mi scăpărau picioarele; și trec pe lângă casa noastră, și nu intru acasă, ci cotigesc în stânga și intru în ograda unui megieș al nostru, și din ogradă în ocol, și din ocol în grădina cu păpușoi, care erau chiar atunci prășiți de-al doilea, și băieții după mine; și, până să mă ajungă, eu, de frică, cine știe cum, am izbutit de m-am îngropat în țărână la rădăcina unui păpușoi. Și Nic-a lui Costache, dușmanul meu, și cu Toader a Catincăi, alt hojmălău, au trecut pe lângă mine vorbind cu mare ciudă; și se vede că i-a orbit Dumnezeu de nu mai putut găbui. Și de la o vreme, nemaiauzind nici o foșnitură de păpușoi, nici o scurmătură de găină, am țâșnit odată cu țărna-n cap, și tiva la mama acasă, și am început a-i spune, cu lacrimi, că nu mă mai duc la școală, măcar să știu bine că m-or omorî!*

(„Amintiri din copilărie” de Ion Creangă).

Sarcini:

1. Determinați cine și la ce persoană narează povestea.
2. Numiți prioritățile relatării la persoana I-a.
3. Pronunțați-vă pe marginea dozei de subiectivitate/ obiectivitate a celor relatate.
4. Ce tehnici narrative folosește autorul în „Amintiri din copilărie”?
5. În ce constă originalitatea povestirii „Amintiri din copilărie”?

Fișa 3: „Procedee narative și de compoziție”

Se dă fragmentul:

Ciutura avea puține brațe bănuite de noroc, iar la cele pe care le avea cearcă de răzbate. Bătrâni rămași pradă amintirilor și suferințelor, vădane zăpăcite de necazuri, oameni umbriți de o mare sărăcie – toți veneau de se închinau celor două brațe.

E mare lucru când omul are noroc și Onache părea să-l aibă. Brațele lui au fost, poate, cele mai căutate pentru ciuturenii. Onache se făcea a zâmbi a mirare, când dădeau peste el buzna, cu toate că în sine sa, pesemne, el se simțea mândru de acest dar al lui și, când era rugat, se ducea pe ogorul altuia cu mare tragere de inimă. Le ținea minte pe toate câte au fost zămislite de mâinile lui și, făcând un bine de trei minute, urmărea ani întregi soarta celor puse la cale de el. Se minuna cumplit, deseori aducând noroc altora, și nu se amăra că, darnice fiind pentru alții, cele două brațe rămăneau zgârcite când era vorba de grijile lui.

Țărâna era cea mai mare dragoste a lui Cărbuș, era cel mai frumos cântec al lui, un cântec ce se cerea cântat cu măsură și trebuia ținut minte cuvânt cu cuvânt. Țărâna era marea lui durere, căci cu cât mai mult se înfundau el în ea și ea în el, cu atât mai puțin îi înțelegea taina. Țărâna era o muierușcă ce-l tot purta cu fâgăduieli și-l făcea să-i poarte dorul o iarnă întreagă, o iarnă lungă cât un veac.

Ciutura s-a aprins la miezul nopții. Ciuturenii dormeau duși și nimeni nu știa cum și de unde s-o fi năpustit peste sat vârtejul acela de flăcări. Țineau focul în vetre cu săptămânile, împrumutau jăratic de la vecini, ducându-l la fuguța într-o cârpă de scânteia și fumea întruna. O fi furat noaptea o scânteie din cârpa cuiva. Două sute de acoperișuri - din paie și stuf, înghesuite într-o văgăună, o flacăra repezită sus, până în moalele cerului și s-a zis cu Ciutura...

Țipau copii speriați prinși cu mânuțele de fustele mamelor.

(„Povara bunătății noastre” de Ion Druță)

Sarcini:

1. Determinați în fragmentul din „Povara bunătății noastre” de Ion Druță:
 - a) felul cum se succed evenimentele;
 - b) ritmul cu care se narează;
 - c) distanța dintre faptele petrecute și momentul relatării;
2. Identificați procedeele de extensiune ori de comprimare a timpului utilizate de scriitor.
3. Explicați rolul pe care îl joacă tipurile de relații temporale în transmiterea mesajului și în exprimarea viziunii autorului asupra problemei abordate.

Anexa 8:

Principii și metode aplicate în procesul de receptare a operelor literare epice

1. Numiți patru principii de care vă conduceți în procesul de formulare a sarcinilor și, implicit, în cel de interpretare a operei literare.

2. Numiți 10 metode/ procedee pe care le folosiți în procesul studierii operelor epice.

Anexa 9: Elementele acțiunii

Fișa1:

Identificați în operă și completați spațiile libere în schema dată:

	locul desfășurării acțiunii:
Expozițiunea	timpul desfășurării acțiunii:
	participanții la acțiune:
Intriga	faptul/ întâmplarea ce a modificat starea de echilibru în situația inițială:
Desfășurarea	întâmplările care se succed:
Punctul culminant	momentul cel mai tensionat al acțiunii:
.	
Deznodământul	evenimentul care încheie acțiunea:

Fișa 2: „Mod de rezolvare a sarcinilor”

Grupul I: expozițiunea

Locul desfășurării acțiunii: la intrarea în Țara Moldovei, aproape de Tecuci („Vorbind așa, au ajuns aproape de Tecuci, unde poposiră la o dumbravă”)

Timpul desfășurării acțiunii: domnia lui Ștefan Tomșa („Iacov Eraclit, poreclit Despotul, pierise ucis de buzduganul lui Ștefan Tomșa, care acum cârmuia țara”).

Participanți la acțiune: Ștefan Tomșa („Iacov Eraclit, poreclit Despotul, pierise ucis de buzduganul lui Ștefan Tomșa, care acum cârmuia țara”), Lăpușneanul („după înfrângerea sa în două rânduri, de oștile Despotului, fugind la Constantinopol, izbutise a lua oști turcești și se înturna acum să izgonească pe răpitorul Tomșa și să-și ia scaunul, pe care nu l-ar fi pierdut, de n-ar fi fost vândut de boieri”), vornicul Bogdan („Lăpușneanul mergea alături cu vornicul Bogdan, amândoi călări pe armăsari turcești și înarmați din cap până în picioare”).

Grupul al II-lea.

Intriga: întâlnirea lui Lăpușneanul cu boierii-soli („–Să nu bănuiești, măria-ta, zise Moțoc, țara este liniștită... Pentru aceea obștea ne-au trimis pre noi să-ți spunem că norodul nu te vrea, nici te iubește și m.ta să te întorci înapoi ca...”; „– Dacă voi nu mă vreți, eu vă vreau, răspunse Lăpușneanul /.../ și dacă voi nu mă iubiți, eu vă iubesc pre voi și voi merge ori

cu voia ori fără voia voastră”; „...Voi mulgeți laptele țării, dar a venit vremea să vă mulg și eu pre voi! Destul boieri! Întoarceți-vă și spuneți celui ce v-au trimis ca să se ferească să nu dau peste el, de nu vrea să fac din ciolanele lui surle și din pielea lui căptușeală dobelor mele”).

Grupul al III-lea

Desfășurarea acțiunii: 1) „Îndată ce sosise, Lăpușneanul porunci să împle cu lemne toate cetățile Moldaviei, afară de Hotin și le arse, vrând să strice prin aceasta azilul nemulțămiiților, care /.../urzeau comploturi și ațâtau revolte”, 2) „La cea mai mică greșeală dregătorească /.../, capul vinovatului îi spânzura în poarta curții”); 3) „Vreau să nu mai verși sânge, să încetezi cu omorul, să nu mai văd capete tăiate, că sare inima din mine”; 4) „Boieri Dumneavoastră! Să trăim de acum în pace, iubindu-ne ca niște frați că aceasta este una din cele zece porunci”; „Te sfătuiesc să nu te duci astăzi la dânsul la masă. Răspunse celălalt”.

Grupul al IV-lea:

Punctul culminant: „A, voi ocărăți pre domnul vostru, strigă acesta: la ei flăcăi!”; „Patruzeci și șapte de trupuri zăceau pe parchet!”; „Ticălosul boier căzu în brațele idrei acestei cu multe capete, care într-o clipă îl făcu bucăți”; „După aceea, luând capetele, le așază în mijlocul mesii pe încet și cu rânduială /.../ până se făcu o piramidă de patruzeci și șapte de căpăține”; „Întru vederea grozaviei priveliști, Ruxanda slobozi un țipăt strașnic și leșină”.

Grupul al V-lea

Deznodământul: „- A! voi m-ați călugărit, strigă Lăpușneanul /.../.M-ați popit voi, dar de mă voi îndrepta, pre mulți am să popesc și eu”; „Nenorocitul domn se zvârcolea în spasmele agoniei; spume făcea la gură, dinții îi scrâșneau”; „Acest fel fu sfârșitul lui Alexandru Lăpușneanul, care lăsă o pată de sânge în istoria Moldovei”.

Anexa 10: Acțiunea ca element al diegezei

Cine-i mai puternic pe pământ

Se dă textul:

- a) *Șoarecele atunci s-a dus la Vânt și îi spuse rugămintea sa. Dar Vântul răbufni:*
– *Nu mi-am închipuit că un șoarece poate fi atât de nechibzuit! Atâta lucru nu știi – că Muntele e mai puternic decât mine? De se întâmplă să nimerească Muntele în drumul meu, n-am tăria să-l străbat și să-mi urmez calea. Muntele stă neclintit în fața mea – el trebuie să-ți fie ginere.*
- b) *Întâi s-a dus la Împăratul Șoarecilor și l-a întrebat:*
– *Spune-mi, Mărite împărate, știi cine e cel mai puternic pe pământ, ca să mi-l iau de ginere?*
– *Nu mi-e greu să-ți răspund la întrebare. Toată lumea știe că Stăpânul Ploilor este cel mai puternic de pe pământ. Du-te la el.*
- c) *Nemaiavând încotro, șoarecele se duse la Munte. Îl vedea atât de uriaș și puternic, încât nu mai avea nici o îndoială că a găsit un mire pentru frumoasa lui fiică.*
– *O, preamărite Munte! Se ploconi șoarecele. Am auzit că ești cel mai puternic de pe pământ. Fiica mea dorește să se căsătorească cu tine. Te rog să-mi spui dacă ești de acord s-o iei de soție pe frumoasa mea șoricuță?*
- d) *Se duse șoarecele cale lungă, îl găsește pe Stăpânul Ploilor și îi spune:*
– *Dacă e adevărat că tu ești cel mai puternic de pe pământ, te rog să-mi fii ginere.*
– *Da, lumea crede că eu sunt cel mai puternic, zise Stăpânul Ploilor. Când cad pe pământ sub formă de ploaie, pricinuiesc revărsări de ape, duc la vale case și copaci, înec lumea! Sunt foarte puternic și omul e mai slab ca mine! Dar Vântul e mai puternic – el mână norii mei în toate părțile, îi împrăștie sau îi adună. Du-te la Vânt.*
- e) – *Te înșeli, dragă prietene, răspunde Muntele. Aș vrea să fiu cel mai puternic de pe lume, dar nu sunt! Cineva pe pământ e mai puternic decât mine.*
ȘOARECII. Voi, șoarecii, aveți mai multă putere. Voi sfredeliți găuri prin mine și eu nu vă pot face nimic. Sunt neputincios în fața ta. Numai un șoarece ar putea să-ți fie ginere.
ȘOARECELE ESTE CEL MAI PUTERNIC DE PE PĂMÂNT!
- f) *Încredințat că așa stau lucrurile, șoarecele se duse iute acasă și le spune ce a aflat. Acum, că se mărita cu CEL MAI PUTERNIC DE PE PĂMÂNT, șoricuței îi plăcu șoarecele din lanul vecin și nunta șoricească se jucă cu multă veselie.*
- g) *La marginea unui lan de grâu, la poalele unui munte, trăia odată o familie de șoareci. Șoarecele și șoricioaica aveau o singură fiică și o iubeau nespul. Iar fiica era foarte mândră și îngâmfată și visa să se mărite cu cel mai puternic de pe pământ.*
Șoarecele, mândru de fiica sa foarte frumoasă, era de acord să-i caute mirele dorit. Șoricioaica însă credea că cel mai potrivit bărbat pentru fiica ei era un șoarece din lanul

vecin. Dar fiica nu era de acord și îl rugă pe tatăl său să pornească la drum, poate va putea afla cine este cel mai puternic pe pământ și el va accepta s-o ia de soție. Și a pornit soarele la drum.

Sarcini:

1. Transformați dialogul în stil indirect liber.
2. Formulați ideea principală a fiecărui fragment și alcătuiți un plan simplu de idei al textului.
3. Determinați în ce constă expozițiunea, intriga, desfășurarea, punctul culminant, deznodământul poveștii relatate.
4. Identificați indicii (adverbe, construcții incidente, formule, expresii etc.) care v-au ajutat să refaceți textul.
5. Demonstrați cu argumente din operă că există o accentuată legătură cauzală între diversele episoade, că întâmplările se organizează după principiul consecutivității în timp. Analizați în această ordine de idei timpurile verbelor.

Anexa 11:
Descrierea ca mod de expunere

Sub cerul cenușiu de toamnă ca un clopot uriaș de sticlă, spânzurătoarea nouă și sfidătoare, înfiptă la marginea satului, întindea brațul cu ștreangul spre câmpia neagră, înțepată ici-colo cu arbori arămii.[...] În dreapta era cimitirul militar, înconjurat cu sârmă ghimpată, cu mormintele așezate ca la paradă, cu crucile albe, proaspete, uniforme. În stânga, la câțiva pași, începea cimitirul satului, îngrădit cu spini, cu cruci rupte, putrezite, rare, fără poartă, ca și cum de multă vreme nici un mort n-ar mai fi intrat acolo și nici n-ar mai vrea să intre nimeni[...] Un vânt tomnatec, umed și trist, începu să bată dinspre satul amețit de ceață, aducând pe de gemete înăbușite. Din văzduhul cenușiu aripi zvonuri picura atâta pustietate[...].”.

(„Pădurea spânzuraților,, de L. Rebreanu)

Anexa 12:

Metode de receptare a operelor epice („Ce veți face? Cum veți proceda?”)”

Fișa nr. 1.

Lui Goe îi place să se alinte. Din nefericire, el se alintă tot timpul. Unii dintre voi nu sunteți contra, alții – indiferenți, iar pe alții acest fapt îi scoate din sărite.

- Ce o să faceți?

- a) N-o să întreprindeți nimic și o să-i permiteți să se alinte;
- b) N-o să-i permiteți să se alinte în prezența voastră;
- c) Altă opțiune

Fișa nr. 2.

Dl Goe rupe manivela făcând ca trenul să întârzie la București cu câteva minute.

- Cum veți proceda?

- a) Vă împăcați cu situația și nu întreprindeți nimic;
- b) Îl muștrați pentru fapta lui;
- c) Altă opțiune.

Fișa nr.3:

Dl Goe le numește pe mătuși proaste. Sunteți martorii acestui incident.

- Cum veți proceda?

- a) Vă revoltați, dar nu vă amestecați în discuția lor.
- b) Îi veți reproșa băiatului, dar și mătușilor pentru atitudinea adoptată:
- c) Veți ține în fața d-lui Goe un discurs moralizator.
- d) Altă opțiune.

Fișa nr. 3.

Unii colegi critică tot timpul comportamentul dlui Goe, încercând să influențeze opinia altora.

- Ce faceți?

- a) le permiteți să continue;
- b) le interziceți categoric să mai critice.
- c) Îl apărați pe dl Goe.
- d) Altă opțiune

Anexa 13:
Tipologia personajului conform formulei estetice

Se dă textul:

Nu era un cap urât acela al lui Dionis. Fața era de acea dulceață vântată albă ca și marmura în umbră, cam trasă fără a fi uscată, și ochii tăiați în forma migdalei erau de acea intensivă voluptate pe care o are catifeaua neagră. Ei înotau în orbitele lor – un zâmbet fin și cu toate astea atât de inocent trecu peste fața lui la spectacolul ce-l privea. Ridicându-și căciula cea miștoasă, vedem o frunte atât de netedă, albă, corect boltită, care coincide pe deplin cu fața într-adevăr plăcută a tânărului meu. Părul numai cam prea lung curgea în vițe până la spate, dar uscăciunea neagră și sălbatecă a părului contrasta plăcut cu fața fină, dulce și copilărească a băietanului. Își puse în cui paltonul ud și, la aroma îmbătătoare a unei cafele turcești, ochii lui cei moi și străluciți se pierdură iar în acea intensivă visătorie care stă câteodată atât de bine băieților, pentru că seriozitatea contrastează totdeauna plăcut cu fața de copil /.../ Dionis făcea cu-n creion un calcul matematic pe masa veche de lemn lustruită și adesea surâdea. Ochii lui cei moi și străluciți se pierdură iar în acea intensivă visătorie. Melancolia la vârsta lui este semnul caracteristic al orfanilor; el era orfan, o existență – cum sunt multe la noi – fără de speranță și, afară de aceea, determinat prin naștere la nepozitivism.

(„Sărmanul Dionis”, de M. Eminescu)

Sarcini:

1. Conducându-vă de text, alegeți din șirul de mai jos și bifați caracteristicile ce aparțin, după părerea voastră, personajului romantic.
2. Ținând cont de caracteristicile definiției, justificați (ori combateți), cu referințe la fragment, tipul de personaj romantic.

Trăsături caracteristice:

1. Este un erou excepțional.
2. Provine din aristocrație.
3. Este visător, melancolic.
4. Are un caracter tipic, acționând în împrejurări tipice.
5. Este un singuratic.
6. Este construit antitetic.

Anexa 14:
Tipologia personajului clasicist

Se dă fragmentul:

Ximena:

*Rodrig, ah! Ai dreptate, cu toată vrăjmășia
Nu pot blama pe-acela ce-și face datoria,
Și-n chinurile mele ce-asupra-ți se răsfrâng
Eu nu te-acuz pe tine, pe mine mă deplâng;
Știu ce se cheamă cinste și cum înflăcărează
Asemenea insultă o inimă vitează,
Tu n-ai făcut, firește, decât ce se cădea,
Dar mi-arătași de-asemeni și datoria mea,
Funesta-ți vitejie mi-arată prin avântu-i
Cum îți răzbuni un tată și-onoarea cum ți-o mântui.
Aceeși râvnă cată la rândul meu să pun
Onoarea să mi-o mântui, pe tata să-l răzbun /.../
Oricât iubirea noastră ar vrea să te reție
Voi ști să dau dovadă de-aceeași bărbăție*

Don Rodrigo:

*Nu pregeta atuncea să faci ce ești datorare
Spre-a împlini o jertfă atât de-nălțătoare!
Mândria ta îmi cere viața – vin și-o ia!
Osânda-mi va fi dulce și dulce moartea mea!
S-aștepți până ce legea își va rosti sentința,
E să-mi întârzii moartea și ție biruința..*

Sarcini:

1. Observați dacă personajul se exprimă:a) clar, precis, concis; b) într-un limbaj colorat, utilizând întrebări, exclamații retorice, adresări;c) sobru, insistând asupra detaliului; d) sugestiv, apelând mai mult la simbol.
2. Identificați în fragment mărcile stilistice (cuvinte cu sens propriu/ figurat/ ambiguu, termeni preciși, retorisme ș.a.) ce demonstrează un anumit fel de exprimare a personajului.
3. Precizați, în baza mărcilor stilistice atestate, tipul de personaj (clasicist/ romantic/ realist etc.).

Anexa 15:

Tipologia personajului realist

1. Subliniați în propoziția principală cuvântul corespunzător, iar în cea subordonată bifați afirmația corectă:

Ilie Moromete este un personaj realist/ romantic/ clasicist, deoarece

- a) are o formulă sufletească unică;*
- b) prezintă caractere tipice în împrejurări tipice;*
- c) e o personalitate excepțională, cu o fantezie extraordinară.*

2. Completați spațiile libere:

- a) Personajul din proza realistă deseori acționează în circumstanțe (ce fel de?).....*

Drept exemplu poate servi personajul....., care acționează în următoarele circumstanțe.....

- b) Personajul realist este un exponent al unei categorii sociale. Astfel Ilie Moromete reprezintă (pe cine?).....*

- c) Structura psihologică a personajului realist e pusă sub semnul unor trăsături (ce fel de?)..... Exemplific prin următoarele:.....*

3. Creați în limita unei jumătăți de pagină portretul unui personaj realist imaginar.

Anexa nr. 16:

Romanul psihologic. Procedee de investigație psihologică

Se dă fragmentul:

Dar după aceea, ca și când s-ar fi strâns tot dorul de ea în mine, ca răul tot dintr-un abces, simțeam neapărat nevoia s-o văd. Încercam, e adevărat, noi rezistențe, izbuteam pentru câțeva vreme, dar căderea era mai puternică. Rezistam totuși, până în clipa când conveneam că trebuia s-o văd. Odată convenit acest lucru, ca și când un zăvor s- ar fi tras, nu numai că nu mai aveam puterea de a întârzia cât de puțin, dar eram cuprins de un adevărat iureș accelerat de nebunie, când nu mai puteam judeca nimic și când, orice s-ar fi întâmplat, trebuia s-o văd. Atunci o căutam anume într-o singură seară în restaurante, prin teatre, la prietene și, de vreo două ori, chiar la ea acasă. Am găsit-o în ambele rânduri când am căutat-o la mătușa ei, printr-un noroc la care nu mă așteptam, singură acasă, putând deci să mă primească. Veneam totdeauna cu motive bine alese și indiferente, căci altfel nu știu ce s-ar fi întâmplat cu mine. Aveam totuși, limpede, impresia unei probabilități de vindecare în viitor, firește fără să pot preciza cât de îndepărtat putea fi acest viitor. Un an, doi, sau poate mai mulți. Într-o vreme parcă începusem s-o uit. Descoperisem un soi de preocupări, care o lăsau pe ea pe planul al doilea. Niciodată nu ajunseseam la o atât de mare putere de concentrare. Reluasem studiul apriorismului kantian, și câteva zile am avut impresia că am găsit o explicație menită să revoluționeze filozofia. Era în mine un luminiș egal, o claritate binefăcătoare, asemeni calmului de fulg pe care-l dă morfina.

(„Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război”, de C. Petrescu)

Sarcini:

1. Stabiliți dacă întâmplarea este trecută prin conștiința personajului ori e relatată de altcineva.
2. Precizați la ce nivel se realizează introspecția (personajul constată, reflectează ori dezbate).
3. Relevați natura personajului, având în vedere nivelul de realizare a introspecției.

Anexa 17:

Modurile de expunere ca element al discursului: monologul

Fișa 1:

Se dă fragmentul:

Apoi veniră amintiri rânduite frumos, una după alta /... / Erau mii, poate milioane și se scurgeau într-o singură clipire, și reveneau în momentul imediat următor, neîncetat, neobosite... Și el răscolea prin ele ca într-un joc bizar și, privindu-le, murmura:

„O secundă mai puternică decât o viață de om...”

Peste câteva clipe i se păru că a greșit și adăugă clătinând din cap:

„Viața omului nu e în afară, ci înăuntru, în suflet. Ce-i afară e indiferent... nu există... numai sufletul există. Când nu va fi sufletul meu, va înceta de a mai fi fost restul... restul”.

Prin geam văzu, în ogradă, doi soldați, care treceau ținându-se de mână. Atunci își schimbă firul gândului urmând:

„Și totuși restul hotărăște soarta sufletului meu... Și restul depinde de alt rest... Pretutindeni dependență... Un cerc de dependențe în care fiecare verigă se mândrește cu independența cea mai perfectă!... Numai Dumnezeu...”

Sarcini:

1. Determinați dacă monologul din fragmentul propus se realizează ca:
 - discurs;
 - declarație;
 - confesiune;
 - narare orală a unei întâmplări;
 - monolog interior.
2. Argumentați că monologul:
 - subiectivează acțiunea (personajul, vorbind cu sine însuși, își exprimă propriul punct de vedere);
 - contribuie la exprimarea unor frământări interioare, a unor stări trăite de personaj.
3. Extrageți indicii gramaticali și stilistici specifici monologului interior.

Fișa 2: Modalități de investigație psihologică: obsesiile personajului

a) *Dezmierdarea razelor tremurătoare începea să i se pară dulce ca o sărutare de fecioară îndrăgostită, amețindu-l încât nici bubuiturile nu le mai auzea. În neștire, ca un copil lacom, întinse amândouă mâinile spre lumină, murmurând cu gâtul uscat:*

– Lumina!... Lumina!

b) *Peste drum crucea din turnul bisericii strălucea cu fulgerări de aur. Ochii lui Apostol se încăpățâneau să înfrunte razele ce izvorau din trupul crucii, parcă lumina lor orbitoare și triumfătoare ar fi încercat să-l sfideze și să-l dojenească tocmai în momentele când creierii lui se frământau cu necredința ființei, care i-a frânt în două viața.*

Sarcini:

1. Identificați în fragmente contextele în care apare cuvântul „lumină”.
2. Cum explicați atracția spre lumină a lui Apostol Bologa?
3. Definiți stările sufletești ale personajului provocate de imaginea luminii.

Fișa 3: „Modalități de investigație psihologică: învălmășelile de gânduri”

– *Părinte! zise deodată Apostol, grăbit și îngrijorat. Am vrut să scriu mamei și uite colo, hârtia neîncepută... n-am fost în stare... din pricina... Vestește-o tu, Constantine, pe urmă, după ce voi fi... după ce... Spune-i tu cum am... Să aibă grije de logodnica mea... să aibă mare grijă... Căci ele, amândouă, mi-au sădit în inimă iubirea... și din iubirea lor mi-am întruchipat credința... și credința călăuzitoare... și... și...*

Sarcini:

1. Scrieți în locul punctelor de suspensie cuvintele nerostite de personaj.
2. Care este motivul că Apostol Bologa se bâlbâie?
3. Comentați valoarea stilistică a punctelor de suspensie, raportându-le la:gândurile personajului; motivul ce declanșează învălmășelile lui de gânduri;stările trăite.

Anexa 18:
Tipologia prozei

Se dau fragmentele:

a) — *Prea cinstite boierule! zise el iar, aducându-și aminte de vorbele-i nesocotite de la miezul nopții; în adevăr, noi, prostimea, ce putem ști? Nu știm nici sama vorbei, nici nimica; avem și noi știință cât păr pe broască... Noi cu ghioaga și cu vorba proastă!... Nu zic de mine, – eu în adevăr am greșit, dar îndată ce-am văzut cu cine am de-a face, am văzut boier cu greutate și cu bani, mi-am dat cu palma asta peste gură și m-am certat cum se cuvine... Da' cunosc pe alții, care nu știu, cinstite jupâne, cum să se poarte cu lumea... Boierul nu răspunde: încruntă din sprâncene și mai făcu doi pași spre șleah; iar șchiopătă și i se încreți obrazul de suferință. Vătaful, țigan, cu obrazul plin de șiretenie și de lingușire, grăi cu mândrie îndreptându-se spre crâșmar:*

— *Bade Chirilă, măria sa are pământuri la Orhei cât poți cuprinde cu ochii de pe un munte. Cine le mai știe sama? ... La boierul nostru numeri douăzeci de prisăci, și vite de nu le mai știe nimeni sutele... Și mori, și hanuri... phii! lucru mare!*

b) *Moromete avea uneori obiceiul - semn de bătrânețe sau poate nevoia de a se convinge că și cele mai întortocheate gânduri pot căpăta glas - de a se retrage pe undeva prin grădină sau prin spatele casei și de a vorbi singur... „Auzi ce idee”, reflectă el cu glas șoptit, oprindu-se lângă poarta grădinii. Apucă o ulucă de vârf și rămase liniștit cu fruntea în pământ. „Dacă ar fi așa, că din cauza păcatelor nu poți dormi - continuă el încercând ușor vechimea ulucii - ar însemna că Paraschiv al meu, care când se apucă să doarmă, doarme până iese apă sub el... ar însemna - și aici Moromete se întrerupse și gândi restul în tăcere - ar însemna că e omul cu inima cea mai curată de pe pământ. Proastă mai e și muierea asta a mea!” se miră apoi cu glas tare în timp ce constata că ar fi greu de susținut că ulucile curții sale nu sunt putrede. „După încă o ploaie, aceste uluci au să-și rânjească dinții negri spre casă”, gândi apoi mai departe, fără glas. Cineva îl întrebese odată în glumă de ce vorbește singur și Moromete îi răspunse serios că asta e din pricină că n-are cu cine discuta*

c) *Dumneavoastră nu cunoașteți țărănul român, dacă vorbiți așa! Ori îl cunoașteți din cărți și din discursuri, și atunci e mai trist, fiindcă vi-l închipuiți martir, când în realitate e numai rău, și prost, și leneș!*

Ilie Rogojinaru sfârși, gâfâind de convingere. Își șterse chelia sfătoasă cu o batistă mare târcată și își smuci mustața groasă, pleostită, din care câteva fire i se încurcaseră, supărându-l, în colțurile gurii. Era arendașul moșiei Olena-Dolj. Slăninis și burtos, cu gât de taur și capul rotund, avea niște ochi căprui săltăreți și o figură jovială, parcă pornită mereu numai spre bucurii.

Se uită la tovarășii de compartiment, văzu că nu i-a convins și continuă să gâfâie mai tare. Atunci Simion Modreanu, director în Ministerul de Interne, îmbrăcat cu multă cochetărie, tuși ușor, să-și dreagă glasul, și rosti sentențios:

— *Domnul meu... domnule Rogojinaru, un lucru rămâne indiscutabil: că noi toți, dar absolut toți, trăim de pe urma trudei acestui țărăn, ața prost, și leneș, și rău cum îl categorisești dumneata!*

d) *Am ajuns în stradă și am pornit spre Șosea. Mi-am dat curând seama că mergeam destul de repede, ca și când m-aș fi grăbit să ajung într-un loc precis, știut mai dinainte de mine. Am încetinit brusc pasul. Dar nu izbuteam să regăsesc nimic, nu puteam să-mi adun gândurile; nu înțelegeam nimic. Aveam numai sentimentul, aproape patetic, că s-a schimbat ceva*

fundamental în viața mea, că am descoperit ceva nebănuit și neașteptat. Nici măcar imaginea Ileanei nu o aveam precisă în mine. Dar de parfumul ei, din văzduhul ei, aș spune, nu mă puteam desprinde. Gândurile se opriseră pe loc. Poate de aceea toată ființa mea mă îndemna să grăbesc pasul, să merg destul de repede, ca nici o altă amintire, nici un gând străin să nu se poată strecura și sfârâma beatitudinea dulce în care pluteam. Aș fi vrut să cânt, atât. O melodie necunoscută, luminoasă.

Am rătăcit așa vreun ceas. Nu-mi era somn. O stare de precisă trezie, la care nu se mai putea adăuga nimic, care nu mai simțea nevoia de nimic. Când a ajuns acasă totuși, am simțit brusc o mare oboseală. Am aprins o țigară și am încercat să citesc ceva., ca să-mi stârnesc gândurile. N-am izbutit să înțeleg nici o jumătate de pagină. Oboseala se transforma pe nesimțite într-un început de panică. Parcă îmi era ciudă de tot ce făcusem. Eram indignat de gestul ultim, de sărutarea aceea care m-ar putea atrage în cine știe ce întâmplări nedorite; stupiditatea fugii aceleia de licean, fără să mă uit înapoi... Așa a fost ultima mea rezistență; ca și cum ființa mea întreagă încerca, într-un suprem efort, să scape de sub farmec.

Sarcini:

1. Determinați care dintre fragmentele de mai jos aparțin unei proze de factură psihologică. Argumentați-vă opțiunile.
2. Determinați din ce opere sunt extrase fragmentele având ca repere următoarele titluri: „Concert din muzică de Bach” de H. Papadat-Bengescu, „Neamul Șoimăreștilor” de M. Sadoveanu, „Răscoala” de L. Rebreanu,

Anexa 19:

Tehnici narative în proza de analiză psihologică

Fișa 1.

[...] *În cele trei zile, cât am stat la Odobești, am fost ca și bolnav, cu toate că păream uneori de o veselie excesivă. Sunt cazuri când experții, într-un tablou vechi, după diferite spălături, descoperă sub un peisaj banal, o madonă de vreun mare pictor al Renașterii. Printr-o ironie dureroasă, eu descopeream acum, treptat, sub o madonă crezută autentică, originalul: un peisaj și un cap străin și vulgar. Ei doi, oricum se formau grupurile, erau nedespărțiți. De altfel, erau și cei care își impuneau cu autoritate parcă acceptată de toți, inițiativele. Vizite în împrejurări, plimbări, sporturi și jocuri în vie. Ba de multe ori, dispăreau singuri și se făceau așteptați. Așa, a doua zi, au venit la masă după ce toată lumea se așezase. Se știa că numai pe ei îi așteptam, deci situația mea era dintre cele mai ridicule, căci întârzierea lor deși nu era poate din pricină că se găseau amândoi ascunși în vreo cameră, se preta totuși la cele mai dezagreabile sugestii. Îi rezervasem locul din dreapta mea, dar m-a deprimat că nimeni n-a ocupat locul care trebuia să fie în dreapta ei... Era un fel de oficializare a situației care îmi înnegrea sufletul. Mă întrebam dacă ea nu-și dă seama de această realitate, dacă nu simte pedestalul de ridicul pe care mă suia... Când au venit (ea foarte afectată și surâzătoare), priviți cu capetele întoarse de către toată lumea, a ținut să mă mângâie pe obraji. Nu știu dacă a făcut-o numai pentru că se știa vinovată, sau dacă logica ei nu a vrut cumva să creeze și un soi de echilibru cu mângâierile pe care le distribuise...*

Sarcină:

Determinați pe baza fragmentului propus dacă personajul narator:

- deține toate informațiile;
- este martor al acțiunii;
- îndeplinește funcția de autoprezentare;
- dirijează procesul enunțării;
- este un narator creditabil ori necreditabil

În concluzie, elevii au susținut că prin relatarea la persoana I ca tehnică de creație:

- naratorul devine personajul acțiunii;
- se realizează fapte în care naratorul este implicat ca protagonist;
- se oferă o perspectivă subiectivă și limitată ca informație asupra celor relatate;
- se creează impresia de autenticitate;
- personajul îndeplinește funcția de autoprezentare, dirijează procesul enunțării și este un narator necreditabil.

Fișa 2.

Se dă textul:

Simțeam că nu voi mai apuca ziua de mâine. Dacă aș putea să mă întorc, și simțeam, material, că drumul vieții mele o ia acum pe o perspectivă de judecăți, ecouri de gazetă, ocnă. Că de pe acum nu mai sunt ce am fost. Dacă nu mă întorc însă, înnebunesc. Tot ce era în mine căpătase o viață exasperată, ca și când un virus puternic rupsesse țesuturi abia refăcute, îmi gonea sângele din organ în organ și-l izbea în creier, ca un puhoi în mal. Tot ce fusese fericire, culoare și lumină înduioșată în trecutul iubirii mele, acum deveneau motive de furie. Gândul că am „marșat” (vorba colonelului) făcea să-mi fiarbă mai mult sângele. Din trecut îmi veneau unele peste altele, ca peisaje și momente diverse suprapuse în film, fragmente de scene, când eram nebun de fericire și încredere. Avusesem îndoieli, care erau urmate și anulate de scene verificatoare oarecum. De atâtea ori în trecut avusesem bănuiala că eram înșelat, interpretând o serie de gesturi și momente într-un anumit sens. Dar privind astfel punctul de plecare, seria avea alt sens. Era pe atunci un joc de alb și negru. O foaie era împărțită în romburi alăturate, albe și negre. Uneori, când priveai, aveai impresia că sunt cuburi pline, cu muchiile spre tine, dar alteori, aceleași romburi erau goluri cu muchii adâncite. Lucruri pe care le interpretasem într-un fel, le înțelegeam acum altfel. Când n-a vrut să plece la țară, când a vrut mai ales să vie de la țară, deși el era acolo (eu am crezut atunci că o plictiseau toți și că vrea să fim noi amândoi, acasă; iar acum înțeleg că probabil era gelos și că se certase cu el), când mergeam la teatru, când nu și-a mai vorbit cu Anișoara, când mi se dădea și când nu mi se dădea. Pentru tot trecutul acesta, aș fi vrut acum o explicație care să răsucescă totul, o răfuială înnebunitoare.

[...] Ah, mascarada când sărbătorisem doi ani de la căsătoria noastră. Invitasem la Flora, care era pe atunci cel mai căutat restaurant de petreceri, peste douăzeci de prieteni, perechi tinere, care duceau viață “mondenă”, de asemeni și câțiva colegi și fete care erau încă liberi. Eram fericit ca un copil. I-am făcut ei dar un inel de preț, masa era încărcată cu flori și cristaluri, s-a băut șampanie până în zorii zilei. Toți mă priveau cu duioșie și oarecare invidie. Ah, aș vrea să cadă o stâncă din peretele ăsta al defileului, să mă strivească, pentru că, desigur, se vorbea de pe atunci de amorul nevesti-mi, pentru că, radios și înduioșat, jucam un rol nesfârșit ridicul. Va trebui să alerg în noapte până or plesni caii, dar să-i găsesc culcați, alături pe sofa și să mă răfuiesc cu ei.

Sarcini:

1. Care dintre tehnicile narrative din cele enumerate mai jos sunt atestate în fragment:
 - introspecția;

- memoria involuntară;
- fluxul conștiinței/ amintirilor;
- relatarea la persoana I

Argumentați-vă opțiunea.

2. Determinați în virtutea căror tehnici de creație se produce decalajul dintre timpul mărturisirii evenimentelor și cel al trăirii lor.

Fișa nr 3.

[...] – *Dumneata nu ești din București? Ei, atunci trebuie să-l cunoști... Stai, că-ți spun numele acum... așa, Grigoriade mi-a spus că-l cheamă.*

Cred că n-am mai avut o picătură de sânge în obraz. Parcă tot sufletul îmi plecase spre capătul lumii. Colonelul n-a observat, pentru că eram în întuneric. L-am văzut trăgând din țigară, în para roșiatrică, așa ca și când în clipa asta nu se întâmplase una dintre cele mai mari catastrofe cu putință... Am întârziat răspunsul, căci nu puteam scoate o vorbă. Și pe urmă, ca un animal sfârșit:

– Un domn tânăr? de vreo treizeci de ani? nu?

– Da... cam așa.

Și, lipsit de respirație, clătinându-mi-se tot sufletul:

– Cu ochii mari, mustața mică, neagră?

– Ei, ăla e... Îmi închipuiam eu că-l cunoști.

Da... era amantul nevestei mele. Mi-am spus că, dacă nu voi avea calmul desăvârșit, nu voi putea afla nimic din ceea ce mă înnebunea să aflu, nici un amănunt nou, care să-mi dea satisfacția monstruoasă a certitudinii. Am făcut o sforțare dâră să mă înfrâng și, cu o notă mai sus poate, mi-am cântat totuși rolul:

– Îl cunosc... Nu e ziarist propriu-zis... E un fel de cronicar monden... Dar are legături frumoase. Ce caută la Câmpulung?

Colonelul era mereu tihnit și familiar, ca și când n-ar fi observat că în loc de călătorul cu care pornise la drum, avea acum alături un strigoi.

– Nu știu... dar... l-am mai întâlnit și altă dată.

Am întrebat în continuare, cu buze arse:

– Stă atunci toată vara la Câmpulung?

– Nu cred... mi-a spus că n-are pe nimeni (că a luat masa cu mine la restaurant...), dar pare că l-am mai văzut și altă dată. Vine așa, câte două-trei zile, și pleacă.

„Spune... spune tot! îmi ziceam în gând. Dă-mi pe gât tot paharul de otravă până la fund, până la drojdie, îl și simt în sânge.”

– *După câte am mirosit eu... trebuie să fie vreo femeie la mijloc.*

Eram singur, în gol, atârnat ca și când îmi căzuse o scară de sub picioare.

Sarcini:

1. Recunoașteți în secvențele monologate *verbele dicendi*.
2. Determinați modalitatea prin care este introdus monologul interior în text.
3. Determinați ce consecințe au asupra personajului-narator informațiile obținute din dialog.
4. Pronunțați-vă asupra evenimentelor-revelație pentru personajul Șt. Gheorghidiu și asupra tehnicii narative prin care sunt introduse ele.
5. Determinați punctul de vedere al personajului-narator asupra celor enunțate.

Fișa nr. 4 (poster).

În romanul de analiză psihologică, când acesta are ca tehnică narativă monologul interior:

- Informațiile neutre pentru dialog sunt semnificative pentru monologul interior;
- Perspectiva narativă (punctul de vedere) este unitară, pentru că aparține aceluiași personaj;
- Monologul se înregistrează în narațiune simultan cu experiența trăită de personaj;
- Personajul trăiește evenimente-revelație;
- Distincția personaj-narator există prin distanța temporală dintre un eu în prezentul enunțării și un eu în planul evenimentelor trăite.

Forme de monolog:

- Intervenția (inserarea opiniei proprii într-un dialog ori într-un alt monolog);
- Relatarea (expunerea succintă și coerentă a unui punct de vedere);
- Povestirea orală (asigură informarea și posibilitatea de evaluare a receptării)

Fișa nr.1:

1. Relaționați următoarele citate, motivând fidelitatea / infidelitatea operei față de cronică:

a) „*Dacă voi nu mă vreți eu vă vreau, răspunse Lăpușneanul , a căruia ochi scânteieră ca un fulger, și dacă voi nu mă iubiți, eu vă iubesc pre voi și voi merge ori cu voia ori fără voia voastră*” („Alexandru Lăpușneanul” de C. Negruzzi).

a) „*Deacă au mersu solii Tomșii și i-au spus, zic să le fi zis Alixandru vodă : „De nu mă vor, eu îi voi pre ei și de nu mă iubescu, eu îi iubescu pre dânșii și tot voi merge, ori cu voie ori fără voie*” („Letopisețul Țării Moldovei” de Grigore Ureche).

b) „- *Boaită fățarnică! adăogă bolnavul, zbuciumându-se a se scula din pat; tacă-ți gura; că eu, care te-am făcut mitropolit, eu te desmitropolesc. M-ați popit voi, dar de mă voi îndrepta, pre mulți am să popesc și eu*” („Alexandru Lăpușneanul” de C. Negruzzi).

b) „*Mai apoi, dacă s-au trezit și s-au văzut călugăr, zic să fie zis că de se va scula, va popi și el pe unii*” („Letopisețul Țării Moldovei” de Grigore Ureche).

Fișa nr. 2.

a) „*Iară după ce s-au plinit 2 ani de domnie Ducăi-vodă, au mărșu la Țarigrad, la împărăție, având pâră cu Șrefan-vodă, ficior Radului-vodă pentru logodna ce făcuse cu fiica sa Catrina, ca, fiindu ficiorul Radului-vodă grozav la față, pune pricină și nu vre să i-o de. Dece au rămas ficiorul Radului-vodă pe Duca-vodă de la Divanul împărătescu*”. („Letopisețul Țării Moldovei” de Ion Neculce).

b) „- *Din ziua când am fost la domnia ta, domnița Catrina nu se mai află la mănăstirea Sfintei Marii Mugliotissa.*

Ruset trăsări , fără să-și dezvăluie ochii.

- *În ziua aceea, urmă de Marenne, Duca a ridicat-o, înfățișând-o preasfințitului patriarh ca să primească de la el binecuvântare. A doua zi dimineața, urmând porunca Împărăției, s-a înfățișat cu ea la Divan-Golu, ca să steie la pâra lui Ștefan-beizade. Îmi închipuiesc că, la această înfățișare, domnița a înțeles fie zădărnicia împotrivilor ei, fie interesul de viață și de moarte al părintelui său, legat nu numai de câștigarea hătmăniei Ucrainei, ci și de pierderea Moldovei. A plecat capul și a primit hotărârea* („Zodia cancerului sau vremea Ducăi-vodă” de M. Sadoveanu).

Fișa nr. 3.

1. Scrieți în coloana din stânga detalii de vestimentație caracteristice timpului în care trăiți, iar în cea din dreapta detalii de vestimentație caracteristică epocii lui Duca-Vodă. Care dintre acestea sunt atestate în operă?

Vestimentație din timpul nostru:

Vestimentație caracteristică sec. XVII:

.....

Fișa nr. 4.

- a) „Fost-au acestu Ștefan vodă om nu mare de statu, mâniaș și de grabu vărsătoriu de sânge nevinovat; de multe ori la ospețe omorâea fără județu. Amintrilea era om întreg la fire, neleneșu și lucrul său îl știa a-l acoperi și unde nu gândiiai, acolo îl aflai. La lucruri de războaie meșter, unde era nevoie, însuși se vâraia, ca văzându-l ai săi, să nu îndărăpteze și pentru aceea raru război de nu biruia. Și unde-l biruia, nu pierdea nădejdea, că știindu-să căzut jos, să rădica deasupra biruitorilor”(„Letopisețul Țării Moldovei” de Grigore Ureche);
- b) Vodă Ștefan , călcând în al patruzecilea an al vârstei, avea obrazul ars proaspăt de vântul de primăvară. Se purta ras, cu mustața ușor încărunțită. Avea o puternică strângere a buzelor și o privire verde tăioasă. Deși scund de statură,cei dinaintea sa, opriți la zece pași, păreau că se uită la el de jos în sus”(„Frații Jderi” de M. Sadoveanu);
- c) „...și cum vru Moldova, așa vrusei și eu. Că vru ea un domn drept, și n-am despuiat pe unii ca să îmbogățesc pe alții... că vru ea un domn treaz, și-am vegheat ca să-și odihnească sufletul ei ostenit... că vru ea ca numele ei să-l știe și să-l cinstească cu toții, și numele ei trecu granița, de la Caffa până la Roma...” („Apus de soare” de B. Ș. Delavrancea).

Sarcină:

Stabiliți care din aceste portrete ale personajului Ștefan cel Mare este mai aproape de cel al personalității istorice. Prin ce se aseamănă / se deosebesc ele? Pe ce detaliu/ detalii se pune accentul într-un portret ori altul? De ce scriitorul respectiv insistă anume asupra acestor trăsături de portret fizic /moral?

Subliniem că rezolvarea unei atare sarcini – compararea mai multor portrete, manifestări de comportament al personajului extrase din mai multe opere literare – îi pregătește totodată pe elevi pentru redactarea unor compuneri sinteză.

Anexa 21:

Procedee de valorificare a operelor epice: situația de opțiune morală

Fișa 1.

Ion, feciorul Zenobiei și al lui Alexandru Pop Glanetașu, este un băiat harnic, chipeș, voinic. Are patima pământului, dar e foarte sărac. Permanent simte dureros prăpastia dintre el și „bogătanii” satului. O iubește pe Florica, cea „cu obrajii fragezi ca piersica și ochii albaștri ca cerul de primăvară”. Dar frumoasa fată e mai săracă decât dânsul. În același timp Ion este iubit de Ana, fiica bogătașului Vasile Baci, care-i cam slută. Căsătoria cu Ana e un mijloc, la îndemâna lui Ion, de a scăpa de sărăcie. Astfel, pe de o parte, personajul dorește să intre în stăpânirea averii lui Vasile Baci, iar, pe de alta, gândul îi zboară tot mai des la Florica.

Cum ar trebui să procedeze Ion?

Soluții:

- a) Dragostea nu e de ajuns în viață. Ea e numai adaosul. Altceva trebuie să fie temelia unei căsătorii fericite. Să se căsătorească deci cu Ana.*
- b) Să se căsătorească cu Florica: nu poți fi fericit cu o ființă pe care nu o iubești.*
- c) Conflictele apar în familie din cauza sărăciei, a neajunsurilor. Nu va fi fericit cu Florica. Să se căsătorească deci cu Ana.*
- d) Să mai aștepte. Poate lucrurile se vor rezolva de la sine.*
- e) Cu timpul, o va îndrăgi pe Ana, care, eventual, poate deveni mama copiilor lui. E o alegere reușită.*
- f) Să se căsătorească cu Ana. Florica îi poate deveni, cu timpul, amantă.*
- g) Dacă ai altă părere, formuleaz-o.*

Fișa nr. 2.

Pe dealul satului Căpriană se înalță Clopotnița lui Ștefan cel Mare. Legenda spune că ea a fost construită de Domnitor în memoria pustnicului Daniil Sihastrul, care nu i-a permis lui Ștefan cel Mare să se adăpostească în cocioabă după înfrângere, zicându-i: „Odiha oșteanului biruit e pe câmpul de luptă unde zac oamenii săi”.

Pentru directorul școlii din sat, Clopotnița, precum și legenda despre ea, nu prezentau nici o valoare. Mai mult: ea parcă-i ședea în gât. Și iată că cineva a dat foc Clopotniței într-o noapte când ploua. Nimeni dintre elevii clasei absolvente, care se mândreau cu istoria acestui locaș, nu s-a dus să stingă incendiul.

După spusele elevei Maria Moscalu, în noaptea aceea le-a fost frică să se ridice în vârful dealului. Directorul, ranchiunos, putea să-i înfunde la examenele de absolvire cu întrebări suplimentare, cu note negative. Așa s-a întâmplat că Clopotnița ardea sus, iar elevii, jos, în sat, lăcrămau.

Cum ar fi trebuit să procedeze elevii-absolvenți ai școlii?

Soluții:

1. Chiar dacă s-ar fi ales cu cea mai grea pedeapsă din partea directorului, elevii trebuiau să salveze Clopotnița, ea fiind monument istoric, care se cere ocrotit.
2. Elevii n-aveau de ce să-și facă griji pentru Clopotniță: era prea veche.
3. Elevii nu puteau salva Clopotnița, pentru că terminau școala și trebuiau să obțină diplome de absolvire cu note bune.
4. Elevii n-aveau de ce să se neliniștească: afară ploua.
5. Știind că împrejurul Clopotniței au fost îngropați strămoșii noștri, că însuși locul e sfânt, elevii erau datori să o salveze.
6. Clopotnița nu era de prea mare folos și de aceea nu trebuie să-i mustre conștiința.
7. Dacă ai altă părere, formuleaz-o.

Anexa 22:

Procedee de valorificare a operelor epice: simularea întâlnirii cu personajul literar

Fișa biografică a personajului;

- personajul:
- locul nașterii și locul de trai:
- vârsta:
- categoria socială căreia îi aparține:
- părinții (date sumare):
- studiile:
- ocupația:
- starea civilă:

Fișa nr. 1 de notare pentru întâlnirea cu personajul:

- Personajul: Rolul atribuit:
- Situații (două-trei) în care își exercită rolul:
- Trăsături de caracter:
- Tip de comportament:
- Opinii ale criticilor literari despre personaj, cu care sunt / nu sunt de acord:

Fișa nr. 2 de notare pentru întâlnirea cu personajul:

- Personajul:
- Punctul de vedere propriu despre personaj:
- Argumente din operă ce susțin punctul propriu de vedere despre personaj:

a) _____

b) _____

Punctul de vedere (posibil) și argumentele (eventuale) ale oponentilor cu privire la personaj:

Punct de vedere

Argumente

a) _____

a) _____

b) _____

b) _____

c) _____

c) _____

Răspunsurile posibile pe care le-ați da pentru a-i convinge pe oponenti să accepte punctul vostru de vedere:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

Fișa nr. 3 de notare pentru întâlnirea cu personajul:

- Personajul:
- Rolul pe care personajul crede că i-l atribuie autorul în operă:
- Punctul de vedere al personajului despre sine și despre faptele sale:

- Eventualele argumente (răspunsuri) ale personajului necesare pentru a-i convinge pe alții (pe elevi) să accepte punctul său de vedere cu privire la comportamentul și faptele comise:

- Eventualele argumente / răspunsuri ale elevilor /oponenților, care să combată / să susțină părerea personajului:

Anexa nr.23:
Trăsături ale operelor dramatice

Sarcini:

1. Completați spațiile cu răspunsul la întrebarea „Ce este important în analiza/interpretarea unei piese de teatru?”

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

2. Completați spațiile libere:

- a) Lipsa naratorului într-o operă dramatică este suplinită de;
- b) Comicul constă în;
- c) Formele comicului sunt:;
- d) Dramaticul se caracterizează prin;
- e) Timpul acțiunii, într-o operă dramatică, coincide/ nu coincide cu cel al reprezentării, deoarece

Fișa 1.

Se dă fragmentul:

JUPÂN DUMITRACHE: Știi dumneata că la lăsata secului am mers la grădină la "Iunion"; erau eu, consoarta mea și cumnată-mea Zița. Ne punem la o masă, ca să vedem și noi comediile alea de le joacă Ionescu. Trece așa preț ca la un sfert de ceas, și numai ce mă pomenesc cu un ăla, cu un bagabont de amplotiat...

IPINGESCU: De unde știi că era amplotiat?

JUPÂN DUMITRACHE: După port nu seamăna a fi negustor. Mă pomenesc că vine și se pune la altă masă alături, cu fața spre masa noastră și cu spatele la comedie. Șade rezemat într-un peș, șade, șade, șade, și se uită lung și galiș la cocoane, se uită, se... Eu, cum m-a făcut Dumnezeu cu ambiț, mă scol ca să plecăm; cocoanele nu! că să mai ședem, că încă nu s-a isprăvit comedia. Încep să mă-ncruntez la bagabontul și mai că-mi venea să-l cârpesc, dar mi-era rușine de lumne; eu de! negustor, să mă pui în public cu un coate-goale nu vine bine... Mai mă uit eu încolo, mai mă fac că nu mă sinchisesc de el... bagabontul cu ochii zgâiți la cocoane; ba încă-și pune și ochilarii pe nas. Tii! frate Nae, să fi fost el aici să mă fiarbă așa, că-i sărea ochilarii din ochi și giubenul din cap, de auzea câinii din Giurgiu.

IPINGESCU: Rezon!

JUPÂN DUMITRACHE: În sfârșit, se isprăvește comedia. Ne sculăm să plecăm; coate-goale se scoală și dumnealui. Plecăm noi, pleacă și dumnealui după noi. Eu îl vedeam cu coada ochiului; dar nu vream să le spui cocoanelor, ca să nu le rușinez. Știi cum e Veta mea,... rușinoasă.

IPINGESCU: Mie-mi spui? n-o știi eu?... Ei? (I. L. Caragiale. O noapte furtunoasă)

Sarcini:

1. Determinați tipul de replici ale personajelor.
2. Raportați personajele, în baza replicilor, la o anume tipologie umană.

Fișa 2. Replica: tipologie și funcție

Se dă fragmentul:

PRISTANDA (apărând în fund și făcând loc cu respect lui Cațavencu să treacă): Pofțiți, cocoane Nicule, pofțiți... (umilit) și zău, să pardonați, în considerația misiei mele, care

ordonă (serios) să fim scrofuloși la datorie. D-voastră știți mai bine ca mine... așa e polițaiul: tată să-ți fie – trebuie să-l ridici? îl ridici! n-ai ce-i face: e misie. De aia (foarte rugător) mă rog să pardonați...

CAȚAVENCU: Îmi pare rău, Ghiță, că mai stăruiești cu scuzele tale... Adică noi nu știm cum merge poliția? (sentențios) Într-un stat constituțional un polițai nu e nici mai mult nici mai puțin decât un instrument!

PRISTANDA: Curat instrument!

CAȚAVENCU: Nu brațul care lovește, voința care ordonă e de vină... Eu chiar am scris un articol în privința asta. Nu știu dacă l-ai citit?

PRISTANDA: Trebuie să-l fi citit, coane Nicule; eu gazeta d-voastră o citesc ca Evanghelia totdeauna; că să nu vă uitați la mine... adică pentru misie... (misterios) altele am eu în sufletul meu, dar de! n-ai ce-i face: famelie mare, renumerație după buget mică...

CAȚAVENCU: Și în sfârșit, cum ar fi posibil martiriul, dacă n-ar exista călăul?

PRISTANDA: Curat, coane Nicule!

CAȚAVENCU (schimbând tonul) : Cetățene, nu uita condiția cu care am venit aici! Am venit în casa prefectului, nu voi însă să dau ochii cu el, nu mă pot așa de ieftin compromite. Am venit chemat de doamna Trahanache, pe dânsa voi să văz.

PRISTANDA: Mai e vorbă, coane Nicule, pe coana Joițica, pe dumneei... conul Fănică nici nu e aicea... Pofțiți, pofțiți, ședeți, coane Nicule, mă duc să spui coanii Joițichii că ați venit... (vrea să plece.)

CAȚAVENCU: Poți să-i adaogi chiar că mă grăbesc să mă întorc în temnița unde m-a aruncat dizgrația dumneaei.

PRISTANDA: Ascult. (aparte.) Mare pișicher! Strajnic prefect ar fi ăsta! (iese aruncând priviri furișe de admirație către Cațavencu.)

(„O scrisoare pierdută”, de I. L. Caragiale)

Sarcini:

1. Raportați replicile personajelor la una din următoarele:
 - agramată; - metaforică;
 - cu subtext;- illogică
2. Analizați fiecare dintre replici din perspectiva corectitudinii exprimării. Formulați concluzia de rigoare.
3. Pronunțați-vă, în baza replicilor, asupra tipologiei personajelor.

Anexa nr. 25:
Studierea noțiunilor de teorie literară

1. Numiți două procedee pe care le folosiți/ care pot fi folosite în procesul de predare a unei noțiuni de teorie literară (metaforă, nuvelă, pastel, rimă, horeu, strofă etc.)
2. _____
3. _____
2. Când predați, de regulă, caracteristicile unei specii literare/ unui gen literar? Încercuiți varianta aleasă:
 - a) anterior interpretării textului literar;
 - b) în timpul interpretării textului literar;
 - c) după interpretarea textului literar
3. Completați spațiile libere în enunțurile de mai jos:
 - a) Îmi place să predau noțiunile de teorie literară, deoarece
 - b) Nu-mi place să predau noțiunile de teorie literară, deoarece
 - c) Cele mai mari dificultăți le-am atestat în predarea următoarelor noțiuni de teorie literară:.....
3. Continuați enunțul: „Studierea noțiunilor de teorie literară este importantă, deoarece
-
-
-”

Anexa 26:
Atitudinea profesorilor față de predarea NTL

1. Continuați enunțurile completând spațiile libere:

a) Îmi place să predau noțiunile de teorie literară, deoarece

b) Nu-mi place să predau noțiunile de teorie literară, deoarece _____

c) Cele mai mari dificultăți le-am atestat în predarea următoarelor noțiuni de teorie literară: _____

d) Studiarea noțiunilor de teorie literară este importantă, deoarece _____

Anexa 27:

Evaluarea competențelor lectoral-literare

Fișa 1. (clasele VII – IX)

Se dă textul:

*Pe ramul verde tace
O pasăre măiastră,
Cu drag și cu mirare
Ascultă limba noastră.*

*De-ar spune și cuvinte
Când cântă la fereastră,
Ea le-ar lua, știu bine,
Din, sfântă, limba noastră.*

(Grigore Vieru: „*Frumoasă-i limba noastră*”)

Sarcini:

1. Construiți două enunțuri în care cuvântul „fereastră” să aibă sens propriu și sens figurat.
2. Identificați figurile de stil ale poeziei și comentați sugestia uneia dintre ele.
3. Precizați în 3-4 enunțuri atitudinea lui Gr. Vieru față de limba maternă cu referință la figurile de stil atestate.

Fișa 2. (clasele a X – XII-a)

Se dau versurile:

*Ce înțeleaptă-i harnica albină!
Ea orice zi și-o-ncepe ca pe-o școală:
Încet-încet, petală cu petală,
Citește toate florile-n grădină*

*Cititul dulce, dulcea oboseală,
Când zboară, încărcată, spre stupină,
Îi dă un aer nobil de regină –
Pendant la truda ei proverbială.*

*Și-aicea, în grădina parfumată,
Ca-ntr-o bibliotecă fermecată,
Descoperi că albina-i sensul florii.*

*Precum tu însuși, omule mărite,
Ești sensul zilelor încărunțite
În minele de sare-ale sudorii...*

(Vasile Romanciuc: „Albina”)

Sarcini:

1. Stabiliți specia literară a poeziei. Susțineți-vă punctul de vedere cu trei argumente.
2. Explicați rolul speciei în constituirea mesajului poeziei.
3. Numiți și comentați figura de stil *sensul zilelor încărunțite/ În minele de sare-ale sudorii* atestată în ultima terțină.

Anexa 28:
Elemente ale versificației: picioarele de ritm

1. Completați conform modelului spațiile libere de mai jos cu cuvinte alcătuite din două silabe, cu accentul pe prima:

Ma-ma, so-ra, vi-ne, plea-că, floa-re, ca-să _____

2. Pronunțați aceste cuvinte evidențiind cu vocea silaba accentuată.

3. Pronunțați încă o dată cuvintele respective executând în timpul rostirii lor mișcări cu mâna dreaptă conform schemei (în jos și în sus), marcând silaba accentuată cu o ușoară bătaie în masă: so↓ ra↑

4. Alcătuiți un enunț /două-trei, folosind doar cuvinte bisilabice cu accentul pe prima (ex.: Ur-sul doar-me toa-tă iar-na). Citiți enunțurile pe silabe executând cu mâna dreaptă mișcări în jos și în sus (vezi schema de mai sus).

5. Continuați enunțurile folosind cuvinte bisilabice, având accentul pe prima, care să corespundă părților de vorbire indicate:

Lumea + adj. pronom. + verb + adverb (ex. : Lumea asta râde tare).

Haina + subs. caz. G + verb copulativ + adj. (ex.: Haina fetei este nouă)

Toamna + verb + verb + adverb (ex.: Toamna cântă, cântă bine)

Vântul + adv., + verb + adverb (ex.: Vântul astăzi bate tare)

6. Continuați enunțurile respectând cerințele:

Ploaia + verb (bisilabic, prima silabă accent.) + prepoziție monosilabică + subst. trisilabic cu accentul pe a doua (ex.: Ploaia bate în umbrele).

Codrul + prepoz. monosilabică + subst. trisilabic, sil. a doua accentuată + verb bisilabic (ex.: Codrul cu tristețe zice).

Luna + verb bisilabic + prepoziție simplă monosilabică + subst. trisilabic cu accentul pe a doua (ex.: Luna plânge în tăcere).

Anexa 29:

Studierea noțiunilor de teorie literară (strofa)

Fișa 1.

1. Împărțiți textul de mai jos în strofe. Motivați de ce anume așa l-ați divizat:

*Se zice și s-a zis că-i un secret
Al artei, să compui macame-arabe
Să știi să faci o odă unei babe
Și fără fond să faci un bun sonet.
Deci vreau cu orice preț să fiu poet –
N-am fond, precum vedeți, și versuri slabe,
Și-njur și număr tropotind silabe
Și șterg mereu și șterg și merge-ncet.
Opt versuri le-am făcut! Așa cu glumă,
Dar stante pede iată mai un vers,
O, de-aș găsi acum o rimă-n urmă;
Dar, haid! Și fără rimă văd c-a mers.
Eu sute de sonete-ți fac de-acuma!
Arhangheli, trâmbițați prin univers!*

(George Coșbuc)

Fișa 2. (extrase din lucrările elevilor):

*Afară-i toamnă, frunză-mprăștiată
Și plouă trist, urât, sfâșietor,
Pe drum i-o lume cu surâs de vată,
Și simt că sunt un jalnic muritor*

*Și plouă trist, și fără încetare,
Pe drum i-o lume leneșă, ursuză,
Lumina celor două felinare
A devenit mai pală și confuză.*

Afară-i toamnă, frunză-mprăștiată

Și plouă trist și fără de culoare...(S.B.)

Afară-i toamnă, frunză-mprăștiată,

Tu ești cea mai frumoasă fată

Ai buzele de trandafir.

(G.Ș.)

Afară-i toamnă, frunză-mprăștiată.

Un vânt colindă prin poteci.

Afară-i toamnă, frunză-mprăștiată.

Tu nu mai știi de vii sau pleci.

Afară-i toamnă, frunză-mprăștiată.

Cocorii au plecat țipând.

Afară-i toamnă, frunză-mprăștiată.

Eu te mai chem, te port în gând.

(A.C.)

Anexa nr. 30:

Test de evaluarea competențelor literar-lectorale

Fișa nr.1:

Se dă textul:

De la început ai fost adusă de vânt

Ca o sămânță.

Am și glumit: "Cine-a mai văzut

Stea adusă de vânt?"

Dar mai târziu,

Când mi te-ai așezat pe frunte

Și-ai început să-ncolțești

Am înțeles că ești o sămânță.

Lacomă, înfiptă sălbatec în creier,

Cu raze aspre închipuind rădăcini,

Ești o sămânță.

Ce păcat

Că planta pe care,

Lumină din lumină, o naști

Nu se poate vedea

Decât după ce

Mă voi fi întunecat.

(„Stea adusă de vânt” de Ana Blandiana)

Sarcini:

1. Formulați, în trei - patru enunțuri, mesajul global al poeziei.
2. Precizați, în două - trei enunțuri, atitudinea autoarei față de problema abordată.
3. Comentați trei imagini artistice identificate în poezie, raportându-le la mesajul global.
4. Formulați, în patru - cinci enunțuri părerea voastră, ca cititori, despre poezie.

Fișa nr.2. (extrase din lucrările elevilor):

- mesajul global al poeziei și atitudinea autoarei față de problema abordată:

a) *Se crede că fiecare om are o stea a lui. Nașterea este legată de apariția unei noi stele, iar moartea – de căderea acesteia. În poezia dată, autoarea tratează problema condiției și a destinului omului de creație. Marcat, investit, fără voia lui, de har - un semn divin („De la*

început ai fost adusă de vânt/ Ca o sămânță”), artistul conștientizează /trebuie să conștientizeze că aceasta va ieși la lumină (V.G.);

c) Omul se naște pentru a împlini un rost, pentru a lăsa în urma sa ceva prin care să dăinuiască în memoria oamenilor. Lumina născută din steaua-sămânță nu este altceva decât sensul pe care omul îl atribuie vieții sale. Plecarea din această lume, în viziunea autoarei, este regretabilă (V.M.)

- comentarea a trei imagini artistice atestate în operă, raportându-le la mesajul global:

a) Simbolul stelei poate fi interpretat ca o cheie a destinului. Nașterea sub o stea norocoasă înseamnă devenire, împlinire („ai început să-ncolțești”). În acest context menționăm și „sămânța”, simbol al germinării, al începuturilor, al viitorului rod. Nu poate rămâne în afara interpretării și personificarea „planta pe care, lumină din lumină o naști”, care, pe lângă faptul că sporește semnificațiile celor două simboluri, sugerează sacralitatea actului de creație și a produsului acestuia. Doar înzestrat cu har divin, creatorul poate purcede la zămislirea operei sale (I.T.);

b) Steaua adusă de vânt” sugerează speranță și inspirație, este simbolul încrederii în viitor, al ghidării pe o anumită cale de către lumina liniștită. El liric trăiește sentimentul că steaua îi protejează viitorul și îi unește forțele necesare pentru extinderea cunoașterii și pentru dezvoltarea emoțională și spirituală (E.A.)

c) Sămânța încolțește în frunte, deci dragostea începe la nivel cerebral, odată cu conștientizarea excepționalității. Steaua adusă de vânt ”prinde rădăcini” la nivelul ființei. Astfel, legătura dintre eu și celest devine una ontologică (N.N.);

- opinia elevilor despre poezie:

a) Poezia este foarte incifrată, dar îmi place, pentru că mă face să gândesc, să fac anumite asocieri între cuvinte. Îmi plac imaginile inedite atestate: simbolurile, metaforele, epitele etc. Cred că Ana Blandiana a reușit să-și sugereze atitudinea și stările într-un mod original (G.I);

b) Îmi place această poezie, pentru că nu se constituie din ofuri și lamentații. E o poezie de idei, foarte bine incifrate în sistemul de imagini artistice. Poezia te invită la un act de creare a propriului text (O.B.)

c) Ana Blandiana este o poetă foarte interesantă, dovadă fiind și poezia în cauză. Încercarea de descifrare deloc ușoară a sensurilor ascunse în straturile adânci ale poeziei a fost destul de incitantă, mai ales că mai mulți colegi au emis idei diferite și de multe ori interesante. Îmi plac poeziile care au la bază arhetipuri (lumina, steaua, sămânța). Poți să vezi ce semnificații le atribuie acestora autoarea (T.R.)

GLOSAR

Diegeză – tot ceea ce aparține istoriei povestite, lumii presupuse sau propuse de ficțiunea operei; fabula, povestea desprinsă din text.

Discurs – mod de prezentare a istoriei /fabulei; totalitatea procedeeelor prin care autorul/ face cunoscute evenimentele.

Valoare in actu – valoarea adăugată.

Viziuni ale narațiunii – unghiul de vedere din care e relatată întâmplarea, relația ce se stabilește între cel ce relatează și povestire.

Structuralism – teorie și metodă aplicată în domeniul unor științe umaniste, care își propun să descopere și să descrie sistemele de relații din știința dată.

Semiotică – știință care se ocupă cu studiul general al semnelor întrebuințate în cadrul vieții sociale/ într-o operă literară etc.

Orizont de așteptare – un cod estetic al cititorului (cunoștințe despre gen, tema, limbaj), dar și extraestetic, trimițând la experiența de viață a acestuia.

Competență lectorală – totalitatea cunoștințelor necesare citirii și înțelegerii textelor.

Competență literară – „cunoașterea de coduri și experiența transtextualității” (P. Cornea).

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnatul, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctor habilitat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele de familie, prenumele: ȘCHIOPU Constantin

Semnătura:

Data:

CV-ul AUTORULUI:



Șchiopu Constantin, doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Anul, ziua, luna, locul nașterii: 1956, 25 iunie, satul. Cășlița-Prut, Cahul
Cetrățenia: R. Moldova
Studii:

- Gimnaziul (școala de 8 ani) din satul natal (1963 – 1971);
- Colegiul Pedagogic din or. Cahul (1971 - 1975);
- Facultatea de Litere a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din or. Chișinău (1975 - 1979);
- studii doctorale la Institutul de Educație Artistică al Academiei de Științe Pedagogice din URSS (Moscova, 1986 -1989)
- Studii postdoctorale la UPS „I. Creangă” (2004 – 2006)

Activitate de muncă, științifică și didactică:

- artist de balet în orchestra de muzică populară „Fluieraș” a Filarmonicii de Stat „S. Lunchevici” (1980 – 1983);
- profesor de limba română în școlile din s. Hrișova, Criuleni (1979-1980), nr. 32 din or. Chișinău (1983-1986), profesor-cumular la Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”, or. Chișinău (din 2002 până în prezent);
- cercetător științific coordonator la Institutul de Științe ale Educației (1990 – 1991);
- conferențiar universitar la Catedra Literatură Română și Teorie Literară, USM (1992 -2003);
- conferențiar la Catedra Literatură Română și Comparată , UPS „Ion Creangă” din Chișinău (2003 - 2009);
- conferențiat universitar la Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Jurnalism și Științe ale Comunicării (din 2009 până în prezent).

Domeniile de interes științific: educația literar-artistică, istorie, critică și teorie literară

Lucrări științifice și științifico-metodice publicate: 1 monografie, 23 de comunicări la foruri științifice internaționale (18) și naționale (5); 5 manuale școlare de limba și literatura română, 6 ghiduri metodologice, 1 culegere (coautor), 1 crestomație, 56 de articole științifice, didactic-metodice dintre care 11 în reviste științifice acreditate (B+, C).

Participări în proiecte științifice naționale și internaționale:

- formator național în cadrul proiectelor Ministerului Educației al R. Moldova (1992 - 2004)
- consultant național în proiectul Ministerului Educației „Educația de Calitate în Mediul Rural din Moldova, Proiect ID nr.P 090340, contract nr.19 din 23 februarie, 2010;
- câștigător al proiectului EMERGE (Erasmus Mundus), postdoctorat, Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași (24.09. 2014 – 14. 07. 2015)

Premii, mențiuni, distincții, titluri onorifice:

- premiul „Prof. Parfenie Guțu” al Asociației Naționale a Uniunilor de Creație pentru succese deosebite în predarea limbii și literaturii române (2014);
- premiul Festivalului Internațional de Teatru și Literatură „L. Rebreanu”, Bistrița, România, ediția a IX-a, 2013.

Activități în cadrul colegiilor de redacție ale revistelor științifice:

- membrul colegiului de redacție al revistei „Limba română”
- membrul colegiului de redacție al revistei „Învățătorul modern”

Apartenența la societăți/ asociații științifice naționale /internaționale:

- membru al Asociației Generale a Profesorilor din România
- membru al Uniunii Internaționale de Presă Francofonă (Paris);

Cunoașterea limbilor: limba română, limba rusă (fluent), limba franceză (fluent)

Date de contact de serviciu:

- str. M. Kogălniceanu 60, ap.2, 2009, Chișinău, R. Moldova, tel. 069506344, 022 245287, schiopu_constantin@yahoo.com