

ANUL XXIV  
Chișinău

# Limba ROMÂNĂ

Nr. 3 (225) 2014 Revistă de știință și cultură



limba  
ROMÂNĂ

Revistă de știință și cultură

Nr. 3 (225) 2014

MAI-IUNIE

CHIȘINĂU



# R|O|M|Â|N|Ă

*Apare la Chișinău din 1991*

ISSN 0235-9111

**Fondatori** Ion DUMENIUK, Nicolae MĂTCAȘ, Alexandru BANTOȘ

**Editor** Echipa redacției

**Redactor-șef** Alexandru BANTOȘ

**Redactori-șefi  
adjuncți** Ana BANTOȘ  
Viorica-Ela CARAMAN

**Secretar general  
de redacție** Oxana BEJAN

**Redactori** Jana CIOLPAN  
Tatiana CURMEI  
Liliana GANGA-ROSTEA

**Lector** Veronica ROTARU

**Concepție  
grafică** Mihai BACINSCHI

**Coperta** Eleonora ROMANESCU, *Primăvara* (fragment)

**Colegiul  
de redacție** Doina ARPENTI (Italia), Gheorghe Mihai BÂRLEA (Baia Mare), Iulian BOLDEA (Târgu-Mureș), Mircea BORCILĂ (Cluj), Gheorghe CHIVU (București), Dorin CIMPOEȘU (București), Anatol CIOBANU, Ion CIOCANU, Theodor CODREANU (Huși), Mircea A. DIACONU (Suceava), Andrei EȘANU, Nicolae FELECAN (Baia Mare), Gheorghe GONȚA, Ion HADÂRCĂ, Dan MĂNUCĂ (Iași), Nicolae MĂTCAȘ, Ioan MILICĂ (Iași), Cristinel MUNTEANU (Brăila), Eugen MUNTEANU (Iași), Sergiu MUSTEAȚĂ, Adrian Dinu RACHIERU (Timișoara), Mina-Maria RUSU (București), Marius SALA (București), Constantin ȘCHIOPU, Ion UNGUREANU, Diana VRABIE (Bălți)

*Orice articol publicat în revista „Limba Română” reflectă punctul de vedere al autorului și nu coincide neapărat cu cel al redacției.*

*Textele nepublicate nu se recenzează și nu se restituie.*

**Pentru corespondență:**

**Căsuța poștală nr. 83, bd. Ștefan cel Mare nr. 134,  
Chișinău, 2012, Republica Moldova. Tel.: 23 84 58, 23 87 03  
e-mail: limbaromanachisinau@gmail.com  
pagina web: www.limbaromana.md**

# S U M A R

## ARGUMENT

---

- Alexandru BANTOȘ  
**BAC-ul, oglindă a școlii și a societății** 7

## EVALUARE

---

- Constantin ȘCHIOPU  
**Testul pentru examenul de bacalaureat: posibile erori și modalități de rezolvare** 10
- Maria HADÂRCĂ  
**Metode și tehnici de evaluare autentică a competenței de lectură** 20
- Marilena PAVELESCU  
**Portofoliul de progres. Evaluarea complementară** 31
- Constantin ȘCHIOPU  
**Evaluarea competențelor de lectură ale elevilor prin intermediul testelor** 39

## RECEPTARE ȘI INTERPRETARE

---

- Maria ABRAMCIUC  
**Receptarea romanului *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu în liceu: componente ale demersului teoretic** 56
- Marin IANCU  
**Opera dramatică. Comedia. *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale (reper interpretative)** 69
- Mihaela CALENICI  
**Formarea la elevi a deprinderilor de a formula ideile unui text narativ (*Căprioara* de Emil Gârleanu)** 76
- Diana VRABIE  
**Reper teoretico-didactice în abordarea textelor de frontieră** 82
- Ana GHILAȘ  
**Textul literar din perspectiva psihologiei procesului de creație** 89
- Diana VRABIE  
**Contextualizarea didactică a temei cărții în ciclul gimnazial** 98

Tatiana MELNIC	
<b>Dezvoltarea inteligențelor multiple la orele de literatură</b>	107
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
<b>Competența proiectivă: abordare managerial-pedagogică</b>	112
Lilia RĂCIULĂ	
<b>Repere teoretico-metodologice în abordarea stilului individual al scriitorului</b>	121

## **DIALOGUL ARTELOR**

---

Tudor ZBÂRNEA	
<b>Între speranțe și capcane</b>	127
<b>Comandă socială și rezistență prin artă (<i>pagini color</i>)</b>	I-XVI

## **LIMBĂ, COMUNICARE ȘI EDUCAȚIE**

---

Marcela VÂLCU	
<b>Despre unele greșeli de exprimare a relației sintactice de coordonare</b>	130
Vlad PĂSLARU	
<b>Dimensiuni pedagogice ale cultivării limbii române în Republica Moldova</b>	135
Gheorghe MOLDOVEANU	
<b>Să ne înțelegem limba, să o iubim și să o respectăm</b>	143
Constantin CUCOȘ	
<b>Reconsiderări privind obiectivele educației estetice</b>	151

## **ATELIER DE SCRIERE ȘI CITIRE**

---

Mariana MARIN	
<b>Atelierul de lectură și discuții – simularea personajului literar</b>	158
Natalia ȘTEFAN	
<b>Atelier de scriere. Elaborarea unui text de ficțiune</b>	167
Vasile FLUERAȘ	
<b>Modelul scrierii procesuale – premisa formării competenței de comunicare scrisă</b>	172
Angela LUNGU	
<b>Dezvoltarea competenței de a vorbi în public prin orele de limba și literatura română și prin activitățile extrașcolare</b>	183

**ABORDĂRI INTERDISCIPLINARE**

---

Natalia CIMPAC

**Tehnici de receptare a textului literar  
din perspectiva transdisciplinară**

191

Nelea CROITORU

**Abordări interdisciplinare la orele de română**

199

**GÂNDURI PENTRU CEI CARE PORNESC LA DRUM**

---

Liliana ROSTEA

**La start! Atenție! BAC!**

206

**EDIȚIE SPECIALĂ**  
*suport didactic*  
*pentru examenul de bacalaureat*  
*la limba și literatura română*

*Dedicăm acest număr de revistă  
tuturor celor aflați în febra examenelor de absolvire.  
Evident, articolele vor fi utile (mai utile!)  
după 1 septembrie, când încep pregătirile  
pentru viitorul BAC.  
Semnate de cunoscuți specialiști în domeniu,  
textele vor contribui, sperăm, la diversificarea  
și optimizarea procesului de predare, la creșterea  
randamentului orelor de română.*

Alexandru BANTOȘ

**BAC-ul, oglindă a școlii și a societății**

A.B. – editor și publicist, redactor-șef al revistei „Limba Română”, directorul Casei Limbii Române „Nichita Stănescu”.

Examenul de maturitate reflectă, în cel mai complex și direct mod, starea de spirit a unui important segment de populație (cea mai tânără și de perspectivă!), de care depinde soarta Republicii Moldova, dacă avem în vedere exodul de creier și forță de muncă fără precedent, înregistrat în ultimii ani. Pe cât de dificilă, pe atât de categorică este întrebarea, la care ar trebui acum să răspundem: câți dintre absolvenții liceelor vor rămâne acasă, beneficiind de condiții pentru a-și construi o traiectorie profesională în consens cu preferințele personale și cu necesitățile societății. Ar trebui, de asemenea, să ne intereseze dacă școala noastră le oferă tinerilor cunoștințe, abilități, deprinderi pentru a deveni adulți de succes, dacă le acordă suficient sprijin informațional și moral pentru a susține cu bine BAC-ul. Cavalcada emoțiilor, stresul inevitabil sunt amplificate de sentimentul responsabilității trăit în preajma acestui moment biografic inedit, dar și de rezultatele examenelor din anul trecut, al căror ecou planează sfidător asupra procesului de organizare a etapei ce încheie învățământul liceal. Informațiile furnizate de Ministerul Educației copleșesc prin mesajul lor dezolant. Cităm din documentul publicat pe site-ul instituției:

„Rata de promovare în sesiunea 2013 a fost scăzută. În sesiunea de bacalaureat 2013 a fost atestată cea mai mică rată de promovare a examenului de bacalaureat din toată perioada de



organizare a acestui examen în Republica Moldova – 68,28%. Rata de promovare în 2013 a fost cu 20 de puncte procentuale mai mică decât în anul precedent. În virtutea introducerii unor elemente noi în metodologia de organizare și desfășurare a examenelor de bacalaureat, datele nu sunt comparabile cu cele din anii precedenți. În consecință, nu este posibilă determinarea, dacă rata scăzută de promovare se datorează diminuării calității studiilor sau unei evaluări mai obiective. Reușita absolvenților a fost joasă. A fost atestat un număr mic de elevi cu medii mari la examenul de bacalaureat: 7 elevi (0,03%) cu media 10, 278 elevi (1%) cu media între 9 și 9,99 și 1.886 elevi (6,8%) cu media între 8 și 8,99. Discrepanța între mediile pe anii de studii și mediile de la examenul de bacalaureat indică asupra evaluării deficiente în timpul anului de studiu și «inflația» de note. Se constată o discrepanță dintre mediile elevilor pe anii de studii și mediile de la examenul de bacalaureat. Dacă o medie de 8 și mai mare pentru anii de studii au avut-o 41,7% dintre candidați, atunci o astfel de medie la examenul de bacalaureat au avut-o doar 7,8% dintre candidați” (<http://edu.gov.md/ro/evenimentele-saptaminii/ministerul-educatiei-a-anuntat-rezultatele-bac-2013-si-noutatile-din-metodologia-bac-2014-15118/>).

De ce și, mai ales, cum am ajuns în această situație deloc optimistă? Rezultatele BAC-ului din 2013 sunt „consecința” noului „mecanism” – transparent, de examinare sau, mai curând, un argument al degradării sistemului educațional? Oricum am interpreta și justifica „fenomenul”, bilanțul acestei „probe de foc” constituie un semnal de alarmă fără precedent pentru învățământ și, cu tot optimismul unora, pare greu de imaginat că lucrurile se vor ameliora repede. BAC-ul din 2014 va însemna o nouă etapă a testării prestației școlii naționale, iar concluziile urmează să fie trase. Se știe însă că schimbarea în domeniu se produce treptat, pas cu pas, prin redresarea autentică a întregului sistem de educație, cu efortul constant, continuu și concertat al tuturor factorilor decidenți: clasă politică – minister – școală – familie. Cine însă va realiza necesara și multășteptata reorientare, dacă numărul celor care se dedică școlii scade an de an, iar circa 30 la sută dintre actualii dascăli sunt de vârstă pensionară? În pofida „măsurilor” întreprinse, personalul didactic de înaltă calificare descrește, învățământul continuând să se confrunte cu numeroase și tot mai complicate probleme. Unele dintre acestea, arhicunoscute, rămân fără soluții, indiferent de culoarea politică a guvernanților. Tergiversarea procesului de reevaluare și de modificare a programelor de

studii, aplicarea fără discernământ a experienței avansate, incompetența, nepăsarea și fluctuația funcționarilor publici, la toate nivelurile, salariile mici, cumetismul, corupția, lipsa conlucrării școlii cu mass-media și cu instituțiile neguvernamentale de profil – sunt câteva dintre reflexele unui învățământ împovărat de sechelele trecutului, impregnat de nesiguranță, impostură și mediocritate, dominat de proiecte „s sofisticate” ineficiente și cu finalitate imprevizibilă.

Frauda, atestată tot mai frecvent, prejudiciază, pe de altă parte, prestigiului școlii, lăsând amprente negative în mentalitatea elevilor (parcă pot fi tănuite marile scandaluri de corupție din economie, jurisprudență, bănci, știință etc.). Să examinăm un detaliu „statistic”, excerptat din informația publicată de Minister:

„La examenul de bacalaureat (din 2013) au fost admiși 27.730 de candidați. Din aceștia, au fost eliminați pentru fraudă 1.133 de candidați, sau 4% din numărul total de candidați.”

Pentru comparație vom menționa că rata celor care încearcă să trișeze la bacalaureat în Franța, de exemplu, este de 0,05% (în Franța copie un elev dintr-o mie, la noi – 40). Regulile de combatere a acestui viciu în țara lui Voltaire (unde nu este utilizat, de altfel, echipament costisitor de supraveghere) sunt drastice: cel care a comis fraudă nu are dreptul să susțină examenele cinci ani consecutiv. Urmările sunt ușor de estimat. Vom sublinia în acest context că în Franța, pentru a asigura calitatea studiilor și pentru a diminua factorii de stres, pregătirile de BAC se desfășoară după un program special pe parcursul ultimilor doi ani de liceu, elevii din clasa a XI-a fiind preocupați, în mod prioritar, de examenul la Limba și literatura franceză (scris și oral), pe care îl susțin la sfârșitul lunii iunie.

De ce nu s-ar prelua această experiență reușită și la noi? Se știe că Limba și literatura română continuă să fie o disciplină de mână a doua, motiv pentru care absolvenții vorbesc și scriu cu greșeli, nu-și pot exprima coerent gândurile, sunt marcați de complexul inferiorității. Reforma învățământului, în faptă, și nu doar în sloganuri de campanie electorală, ar fi bine să înceapă cu regândirea și modificarea radicală a programelor la Limba și literatura română, deoarece disciplina respectivă pune temelia identității și personalității cetățeanului, obligat să aibă un alt statut moral și intelectual, odată cu aderarea noastră la Uniunea Europeană. Numai reformarea școlii, proces neîntrerupt, indispensabil, va conduce implicit și la reformarea societății.

Constantin ȘCHIOPU

## Testul pentru examenul de bacalaureat: posibile erori și modalități de rezolvare



C.Ș. – conf. univ. dr.,  
Facultatea Jurnalism și  
Științe ale Comunicării,  
Catedra jurnalism, U.S.M.,  
profesor-cumulard de  
limba și literatura română  
la Liceul de Creativitate și  
Inventică „Prometeu-Prim”  
din Chișinău. Lucrări recente:  
*Metodica predării literaturii  
române*, Editura Carminis,  
Pitești, 2009; *Arghezi, Barbu,  
Blaga. Poezii comentate.  
Pentru elevi, studenți,  
profesori*, Editura ARC,  
Chișinău, 2010; *Manuale de  
limba și literatura română  
pentru clasa a IX-a* (coautor  
Vlad Pâslaru), a X-a (coautor  
Marcela Vâlcu-Șchiopu),  
a XI-a (coautor Marcela  
Vâlcu-Șchiopu), a XII-a, liceu  
(coautor Mihai Cimpoi).

Înțeleg că ansamblu de activități, în funcție de anumite intenții, ca un proces multidimensional, evaluarea succesului școlar, conform opiniei lui Sorin Cristea, vizează totalitatea rezultatelor elevului, primate din perspectivă informativă (nivel științific, capacități / aptitudini intelectuale) și formativă (atitudini motivaționale și caracteriale importante pentru reușita școlară). Această acțiune, în accepția cercetătorului, relevă și limitele progresului școlar, care exprimă gradul de realizare a obiectivelor specifice la nivelul condițiilor concrete de învățare ale fiecărui elev și colectiv de elevi [1, p. 247].

Evaluarea prin teste de cunoștințe este un procedeu ce valorifică ansamblul de probe standardizate la nivelul conținutului, al condițiilor de aplicare, al criteriilor etalonate. Testele constituie, în general, niște instrumente orientate spre cunoașterea fondului informativ-formativ dobândit de personalitate în procesul educativ [3, p. 98].

La baza oricărui test de cunoștințe stau itemii, care reprezintă cele mai mici unități de con-

Colegiul de redacție al revistei „Limba Română” exprimă sentimentele de grațitudine colegului Constantin Șchiopu pentru implicarea Domniei Sale la elaborarea și coordonarea acestui număr de revistă.

ținut, alese în concordanță cu obiectivele operaționale, asumate conform programei școlare.

Aplicate în cazul examenelor, testele de cunoștințe dobândesc statut docimologic, conținutul și structura lor adaptându-se tipului de examen. Astfel, testul pentru examenul de bacalaureat la disciplina Limba și literatura română conține, de regulă, trei secvențe / subiecte. Primul subiect implică elevul în rezolvarea mai multor sarcini / itemi formulate / formulați în baza unui text literar (de regulă, liric), cel de-al doilea presupune caracterizarea unui personaj dintr-un fragment de text nestudiat (profil real) sau elaborarea unui eseu structurat pornind de la o afirmație / temă (profil umanist), cel de-al treilea solicită crearea / scrierea unor texte cu caracter funcțional (cerere, CV, anunț etc.).

Analiza lucrărilor scrise de către elevi pe parcursul anului de învățământ ne-a permis să depistăm un șir de lacune, pe care le-ar putea comite și în rezolvarea testelor pentru examenul de bacalaureat. În cele ce urmează vom analiza câteva erori frecvente, oferind în același timp sugestii de rezolvare, pornind de la înseși formulările itemilor:

### 1. *Identifică un motiv și comentează-l în câteva enunțuri.*

Problema cu care se poate confrunta elevul este, în primul rând, identificarea motivului. De regulă, elevii determină drept motiv orice cuvânt atestat în secvență. Or, motivul literar reprezintă un element de nivel inferior, o subunitate tematică ce contribuie la tratarea temei operei. Prin urmare, pentru a identifica un motiv, elevul trebuie să găsească în secvență / strofă / fragment cuvintele corelative din punctul de vedere al sensurilor. De exemplu, analiza primei secvențe a poeziei *Floare albastră* denotă că majoritatea cuvintelor („ceruri”, „râuri”, „soare”, „nori”, „stele”, „depărtare”, „piramide”, „mare”, „gândire”, „a se cufunda”), prin trecerea lor de la sensul propriu la cel figurat, funcționează într-un câmp semantic mai larg, și anume, în cel al geniului, fapt care permite a concluziona că în această parte a operei este prezent motivul geniului. Încercările de a considera drept motive imaginile-simboluri „piramidele-nvechite”, „câmpiile asire”, „întunecata mare” ni se par nejustificate. Cât privește comentariul motivului literar atestat, pentru a facilita activitatea elevului, propunem următorul algoritm: a) definirea motivului (geniu); b) indicarea secvenței în care el apare (în prima secvență a poeziei); c) evidențierea cuvintelor corelative semantic și

care scot în evidență motivul respectiv („ceruri”, „râuri”, „soare”, „nori”, „stele”, „depărtare”, „piramide”, „mare”, „gândire”, „a se cufunda”); d) precizarea câmpului semantic pe care acestea îl instituie (al geniului / omului superior); e) descifrarea sugestiilor pe care le transmit cuvintele prin sensurile lor conotative / denotative (...omul superior este absorbit / tentat să cunoască tainele lumii, sugerate de simbolurile „piramidele-nvechite”, „câmpiile asire”, „întunecata mare”); f) formularea temei care este tratată și cu ajutorul motivului în cauză (condiția geniului în contextul lumii terestre).

2. Comentează, în 4-5 enunțuri, semnificația titlului în raport cu mesajul global al operei.

Conform definiției din DEX, prin titlu se înțelege un „cuvânt sau text pus în fruntea unei lucrări sau a unei părți distincte a ei, indicând rezumativ sau sugestiv cuprinsul acesteia”. Referindu-se la titlul operei literare, Paul Cornea menționa că „pentru a-l atrage pe cititor trebuie ca numirea operei să fie nu atât corectă, cât și șocantă, nu atât exactă, cât sugestivă” [2, p. 125]. De reținut, de asemenea, că titlul, ca și versurile, este un element al structurii de suprafață a operei literare și, spre deosebire de temă, de ideea poetică / mesaj, el sintetizează trăiri, gânduri, sentimente, viziunea autorului. Deci pus în situația de a comenta titlul unei opere literare, elevul ar fi bine, mai întâi, să determine:

- a) din ce se compune titlul (dintr-un substantiv / adjectiv, verb, adverb, dintr-o îmbinare de cuvinte, dintr-un enunț, dintr-o figură de stil etc.);
- b) ce legătură are titlul cu tema și cu mesajul textului (este reluat în text / este explicit / încifrat);
- c) ce indică / denumește el: o stare (*Nevroză* de G. Bacovia), o atmosferă (*Plouă* de G. Bacovia), locul (*În parc* de G. Bacovia), timpul (*Când* de Gr. Vieru), specia (*Elegie de toamnă* de Radu Stanca), tema (*Mama* de Gr. Vieru), sentimentul dominant (*Singurătate* de M. Eminescu), personajul (*Orfeu și Euridice* de Șt. Augustin Doinaș), un îndemn (*Lasă-ți lumea...* de M. Eminescu) etc.
- d) dacă titlul conține (sau nu) o sinteză a ideilor transpuse în text (*Arta și iubirea* de N. Crainic).

Pornind de la aceste repere, elevul va putea să comenteze lesne titlul, cele patru-cinci enunțuri ale sale având, de exemplu, următoarea formă: „Titlul poeziei *Floare albastră* este alcătuit dintr-o îmbinare de

cuvinte, care, la rândul ei, se constituie dintr-un substantiv și un adjectiv, acesta din urmă făcând parte din sfera cromatică. Reluat în ultima strofă a poeziei, titlul are valoare de simbol, «floare albastră» fiind expresia însăși a inexprimabilului, a infinitului. De fapt, titlul sintetizează ideile textului: iubirea terestră este efemeră («Și-a murit iubirea noastră») în raport cu cea eternă, din planul idealității, spre care tinde eul liric, întruchipată de floarea albastră («Floare-albastră, floare-albastră»).

3. *Interpretează, într-un text coerent de 5-6 enunțuri, un simbol atestat, comparându-l cu același simbol dintr-o altă operă.*

Dincolo de problema cu care s-ar confrunta (să nu-și poată aminti vreo operă / vers în care este prezent simbolul respectiv), elevul ar putea greși (și, evident, ar pierde puncte) limitându-se la formula de tipul: „În ambele opere acest simbol sugerează...” / „Acest simbol este atestat și în opera ....., sugerând .....” Considerăm că algoritmul soluționării acestui item trebuie să includă cel puțin trei pași: a) să fie comentată sugestia simbolului atestat în poezia dată (ex.: „Simbolul *lună* atestat în versurile «Peste vârfuri trece lună / Codru-și bate frunza lin» sugerează eternitatea universului în raport cu efemeritatea ființei umane”); b) să fie comentată sugestia simbolului atestat în opera la care se face referință (ex.: „Acest simbol, al lunii, este atestat și în poezia *Sara pe deal* de M. Eminescu, în versul «Luna pe cer trece-așa sfântă și clară», poetul scoțând în evidență atât conceptul de *panta rhei*, cât și ideile de renaștere a sentimentului iubirii odată cu lăsarea serii, de deschidere spre cosmos a idilei”); c) să fie comparate cele două semnificații ale simbolului și să se formuleze concluzia (ex.: „După cum reiese din cele două comentarii, simbolul *lună* are semnificații diferite, acestea fiind determinate și de temele abordate de autor în poeziile respective: dorul de moarte și iubirea”).

4. *Analizează, în 5-7 rânduri, rolul pronumelor în personalizarea discursului poetic / a vocii lirice.*

Respectivul item urmărește evaluarea cunoștințelor elevilor referitoare la eul liric, la ipostazele acestuia. Prin urmare subliniem că descrierea poetică se deosebește de una nepoetică și prin faptul că limbajul celei dintâi este afectiv, că fondul ideatic al poeziei (mai ales în lirica meditativ-filozofică) nu se constituie din concepte și idei

pure, abstracte, ci subiectivizate prin trăire. În accepția modernă poezia este o expresie a eului, „vorbire” despre eu. „Scriu (...) și pentru a scăpa de realitate, dar și pentru a-mi afirma realitatea proprie, de asemenea, pentru a-mi da seama mai bine cine sunt”, declara John Ashberry într-un interviu.

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 sensibiliza 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 [4, p. 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 îl determină să vadă. Din această lume el alege și descrie 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 vadă” că poezia este o construcție în interiorul căreia sălășluiește un suflet, că ea reprezintă o afirmare a eului într-o continuă încercare de a se defini pe sine. În final, elevul va putea să descopere emoția dominantă a poeziei (regret, nostalgie, tristețe, bucurie etc.), 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. Or, într-o poezie, eul liric individual are ca mărci gramaticale pronumele personal / posesiv persoana I, singular (*eu, meu*), forma verbelor la persoana I, singular („...suspîn și sufăr”); cel colectiv, care face parte din națiunea sa, dintr-un grup, se exprimă prin intermediul pronumelui personal / posesiv persoana I, plural (*noi, noastre*); eul general (entitate metafizică, ce se confundă cu întreaga omenire) are ca marcă gramaticală pronumele personal persoana a II-a, singular / plural (*tu, voi*); eul dual / perechea celor doi (îndrăgostiți) – pronumele *noi, eu – tu*; iar eul-mască (lirica rolurilor) se realizează prin pronumele *el, ea* sau substantive comune sau proprii. Așadar, propunându-și să comenteze rolul pronumelor atestate în

text, elevul își poate formula gândurile în felul următor: cu referire la poezia *Lacul* de M. Eminescu – „Pronumele personal *eu* accentuează ipostaza unui eu liric individual, dorința poetului de a-și individualiza trăirile. Simțind nevoia de a se destăinui, de a se confesa, el recurge la persoana I, singular («...suspîn și sufăr»); cu referire la poezia *Noi* de O. Goga – „Prezența pronumelui personal *noi* («La noi sunt codri verzi de brad...»), a adjectivului pronominal posesiv *noastre* («...cântarea pătîmirii noastre») accentuează integrarea eului liric în colectivitatea etnică din care face parte, solidarizarea lui cu cei mulți, sentimentul său de empatie”.

Dacă într-o poezie se atestă o alternare a eului individual cu eul colectiv / eul general, elevul va insista pe ideea de joc de atitudini ale autorului operei, în continuare urmând a le preciza (ex.: „În primele strofe ale poeziei *Testament* de T. Arghezi, poetul vorbește de un *noi*, care înseamnă conștiința colectivității din care face parte, ca notă esențială distingându-se sentimentul solidarității. Persoana I plural e un reflex al spiritului de integrare a poetului în colectivitatea socială. Simțind nevoia unei destăinuiri, a unei mărturisiri directe și categorice, autorul, în versurile următoare, adoptă formele eului individual («Eu am ivit cuvinte potrivite...»).

5. Compară, într-un text coerent de 7-8 rânduri, mesajul poeziei date cu mesajul similar / apropiat al altui text studiat.

Menționăm că, pentru a rezolva itemul respectiv, elevul va trebui: a) să enunțe tema poeziei date; b) să desprindă și să formuleze viziunea autorului asupra problemei / temei abordate din prima operă (viziunea asupra iubirii / timpului etc.); c) să enunțe tema abordată în cea de-a doua operă; d) să formuleze viziunea autorului asupra problemei, desprinsă din opera la care se va face referință. Propunem o mostră de rezolvare a itemului: „În poezia *Singurătate*, M. Eminescu abordează tema singurătății. Survenită în urma despărțirii de iubită, solitudinea este pentru el un hău, un pustiu sufletesc ce-l face să se zbată dramatic între amintirile grele care «țărăiesc încet ca greieri» și tristețea dezamăgirilor («Ah, de câte ori voit-am / Ca să spânzur lira-n cui»). Cufundându-se în lumea viselor, a autoiluzionării, eul liric trăiește deopotrivă sentimentul plinului sufletesc («Eu stau șoptind cu draga / Mână-n mână, gură-n gură») și al regretului pentru curgerea implacabilă a timpului («Și mi-i ciudă cum de vremea / Să mai treacă se îndură»).



Mesajul acestei creații se regăsește și în poezia *Departe sunt de tine*, în care autorul abordează aceeași temă a singurătății. Eul liric, retras în solitudinea melancolică, «lângă foc», trăiește emoția unei idile consumate: «Departe sunt de tine», «...dinainte prin ceață parcă-mi treci». În viziunea poetului, durerea este drama unei ființe neînțelese, neînțelegera echivalând cu pustiirea vieții, cu încremenirea simțirii și cu secarea creației”.

6. Comentează, în 10-12 enunțuri, mesajul global al poeziei **Trecut-au anii** de M. Eminescu în raport cu afirmația „Cu toții avem câte o mașină a timpului. Pe unii ne duce înapoi în timp, această mașină fiind numită amintire. Pe alții ne îndreaptă spre viitor, această mașină a timpului purtând numele de visare” (Jeremy Irons).

Conform baremului de corectare elaborat de Minister (un astfel de barem poate fi găsit pe site-ul Ministerului, sesiunea 2013), elevul va avea: a) de formulat mesajul global al poeziei (3 p.); b) de raportat mesajul global la titlu (2 p.); c) de dezvoltat ideea din afirmație (2 p.); d) de relaționat propriul punct de vedere despre mesaj cu afirmația în cauză (2 p.). Ținem să atragem atenția asupra faptului că textul elaborat de elev trebuie să conțină nu mai puțin de 4 alineate, în funcție de cerințe. Textul lui poate arăta în felul următor:

„Poezia *Trecut-au anii* reunește motivele *fugit irreparabile tempus*, soarta schimbătoare, paradisul pierdut al copilăriei, spaima îmbătrânirii, a singurătății și a morții. În viziunea poetului, viața este gemenele morții, vremea fabuloasă a copilăriei fiind pierdută dincolo de pragul timpului mișcător («Pierdut e totu-n zarea tinereții»). Timpul real nimicește, destramă. Emoția eului liric, provocată de sentimentul efemerității noastre, deci de condiția tragică a omului, este tristețea apăsătoare, copleșitoare, cu efecte malefice, paralizante chiar și asupra muzei, a spiritului său lăuntric: «Cu mâna mea în van pe liră lunec».

Titlul poeziei este alcătuit din verbul «trecut-au» (o formă arhaică a perfectului compus cu auxiliarul inversat, care conține deja sugestia vechimii și-l accentuează totodată pe verbul «a trece». Forma gramaticală aleasă pentru substantivul *anii* (articulat hotărât) transmite o concretețe anume: sunt anii pe care poetul îi știe, îi privește în muta lor perindare prin văile amintirii.

Conform lui Jeremy Irons, timpul este implacabil, ireversibil. Amintirile sunt unica mărturie a vieții consumate deja, a curgerii ei spre veșnicul întuneric. Salvarea de sentimentul timpului sunt visele. Ele îi însuflă omului puterea de a învinge sentimentul destrămării.

Poezia *Trecut-au anii* și afirmația lui Jeremy Irons exprimă același mesaj. În opera eminesciană, opoziția dintre trecutul scaldat în lumină, sugerat de metafora «zarea tinereții» și prezentul trist, sfâșietor («azi nu mă-n cântă») amplifică sentimentul perisabilității iminente a omului. Tot ceea ce a oferit farmec vieții de copil («povești și doine, ghicitori, eresuri») a fost înghițit de timpul necruțător. Amintirile și visele, despre care vorbește autorul afirmației, reprezintă cele două fațete ale timpului (trecut și viitor) și, implicit, destinul implacabil al omului”.

7. Raportează poezia la un gen și la o specie literară, argumentându-ți opinia.

Rezolvând acest item, elevii, de regulă, numesc trăsăturile genului și ale speciei în cauză. Or, conform condiției, ei trebuie și să argumenteze orice trăsătură cu exemple din text. Mai jos propunem o variantă de răspuns.

„Poezia *Nervi de toamnă* de G. Bacovia aparține genului liric, deoarece:

a) este scrisă în versuri, aranjate în trei catrene, în care versul al doilea rimează cu cel de-al patrulea («oftează» – «burează»), iar primul și al treilea nu rimează;

b) este prezent eul liric, ale cărui mărci gramaticale sunt pronumele personal, persoana I, singular («eu», «mă», «îmi»), verbele la indicativ prezent, persoana I, singular («stau», «mă duc», «mă-ntorc» etc.).

c) are un pronunțat caracter subiectiv, afectiv, marcat de stările trăite de eul liric (boală, tristețe, pustiu și dezechilibru sufletesc), sugerate de personificarea «copacii oftează», metonimiile-simbol «tuse», «plânset», simbolurile «ploaie» («burează») etc.

Poezia este o elegie cu elemente de pastel, deoarece:

a) sentimentul dominant este cel al tristeții, prezentă într-o gamă variată: boală, singurătate, dezechilibru sufletesc, râs absurd;

b) aspectele de viață care determină sentimentul fundamental al eului liric sunt: toamna, ploaia, boala, frigul și, în ultimă instanță, singurătatea, care devin și simboluri ale poeziei;

c) este prezent un tablou de natură («E toamnă, e foșnet, e somn ... / Copacii, pe stradă, oftează /.../ Și-i frig și burează»).

8. *Caracterizează, în limita a 1,5 pagini, personajul-protagonist din fragmentul dat.*

Trebuie de menționat că orice caracterizare de personaj se realizează în baza câtorva parametri propuși de evaluator. În linii generale, elevii se descurcă destul de bine în ceea ce privește identificarea trăsăturilor de caracter și a modalităților de caracterizare a personajului. Dificultățile și greșelile comise de ei vizează raportarea personajului la un anumit tip uman și la un personaj asemănător dintr-o altă operă. Rezolvând această sarcină, elevii, de cele mai multe ori, neglijează fie statutul social, fie cel psihologic, fie cel moral al personajului. În cazul în care trebuie să definească, de exemplu, statutul psihologic al lui Virgil Tonegaru (romanul *Disc* de G. Meniuc), ei vor trebui să releve următoarele caracteristici și argumente extrase din fragmentul propus: viguros („era o natură plină de vigoare”), satisfăcut de propria îndeletnicire („Era mulțumit că treburile îi merg bine”), nestăpânit („Acasă (...) se irita grozav, dacă era contrazis”), rece, indiferent, dar cu sentimentul datoriei față de soția sa, Năstaca („Față de Năstaca n-avea simțăminte gingașe, deși nu-i refuza nimic”), afectiv („(...) față de Ștefania, fiica sa, avea o mare slăbiciune. O răsfăța în toate”). Referindu-se la statutul moral al acestuia, elevii vor susține cu argumentele de rigoare că personajul este avar („în veșnică goană după bani”), dornic de înavuțire („meseria lui de iconar se transformă în mijloc de înavuțire”), lipsit de orice ambiție de a-și explora și de a-și valorifica talentul, dar cu un spirit întreprinzător („Dacă în tinerețe mai păstrase oarecare ambiție să se distingă prin darul său de zugrav, mai târziu spiritul întreprinzător a evoluat”), autoritar cu soția sa („Acasă dădea dispoziții, cerea să fie respectat”), snob („Acum avea ocazia să calce pragul unor persoane din lumea înaltă, să fie și el o «spiță» din roata epocii”). Conform statutului său social și conform ocupației, Tonegaru este iconar, zugrav, soț și tată. Ca tip uman, el reprezintă artistul / creatorul talentat, dar care nu vrea să se distingă prin acest dar, dornic de înavuțire, superficial, avar, snob, afectiv cu unii și autoritar cu alții, nefiind în stare să-și controleze emoțiile, cerând, în schimb, să fie respectat.

Tratând un alt aspect al itemului, relaționarea personajului din fragmentul propus cu un altul dintr-o operă studiată / citită, elevii, de obi-

cei, scriu enunțuri previzibile, de exemplu, atunci când se referă la Ilie Moromete: „Ca și Ion, Ilie Moromete iubește pământul, considerând că acesta îi asigură nu numai existența, ci și respectul oamenilor”. Chiar dacă afirmația este justă, ea nu le poate asigura elevilor un punctaj maxim. Pentru a-l obține, ei, într-un alineat, trebuie să dezvăluie tipologia personajului din opera pe care o alege și, ulterior, să formuleze concluzia cu privire la asemănările / deosebiriile dintre aceste două personaje. Deci, înainte de a raporta personajul Ion la protagonistul romanului *Moromeții*, elevul va trebui să scrie că: „Ilie Moromete este un țăran cu pământ, dar permanent amenințat să-l piardă. Harnic, autoritar cu feciorii săi, sociabil, el nu devine un rob al pământului, considerând că omul trebuie să aibă și clipe de răgaz pentru a contempla viața. Crede că va putea să reziste tuturor greutăților vieții, construindu-și fericirea pe iluzie, având convingerea că lumea este așa cum și-o închipuie el, că nenorocirile sunt numai ale altora. Acest fapt explică prăbușirea personajului”.

În concluzie subliniem că, în procesul receptării textului literar, caracterizarea personajelor este încă tributară unui schematism (se insistă excesiv asupra trăsăturilor psihocaracterologice). Ceea ce rămâne în afara demersului analitic este tocmai punerea în lumină a anumitor valențe ale personajului privit / analizat din diverse perspective. Or, a caracteriza un personaj înseamnă a-l simți, a-i înțelege comportamentul, a-l raporta la universul de viață ce l-a generat și în care își duce existența, la ideologia epocii exprimată în modelul uman elaborat, a-l judeca valoric, a-i desprinde virtuțile sau defectele lui morale ca tip artistic. Numai realizând, împreună cu elevii, toate aceste obiective, se poate spune că analiza literară a unei opere artistice și, implicit, caracterizarea personajului au o finalitate eficientă.

### Bibliografie ■

1. Sorin Cristea, *Dicționar de pedagogie*, Litera Internațional, București, 2000.
2. Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Iași, 1998.
3. Ioan Holban, *Testele de cunoștințe*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
4. Alexandru Mușina, *Eseu asupra poeziei moderne*, Editura Cartier, Chișinău, 1997.

Maria HADÂRCĂ

## Metode și tehnici de evaluare autentică a competenței de lectură



M.H. – conf. cercetător, dr. în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației, șefa sectorului Teoria Educației. Lucrări recente: *Limba și literatura română*, manual pentru clasa a VI-a (coautori: S. Bolduratu, N. Dabija), *Limba și literatura română. Preparator pentru examenele de absolvire a gimnaziului – 2009 (2012)*, *Proiectarea și realizarea evaluării autentice* (coord. și autor, 2010), *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive* (coautor: T. Cazacu, 2012), *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare* (coord. și autor, 2011), *Formarea personalității elevului în perspective educației integrale* (coord. și autor, 2013).

Între activitățile, procesele și necesitățile de învățare școlară autentică, lectura, ca activitate intelectuală, dar și ca necesitate spirituală de formare-dezvoltare a personalității, ocupă locul central, de aceea competența de lectură a fost considerată dintotdeauna o condiție a reușitei elevului în școală și un mijloc de acces la cunoașterea generală și specializată. De aici rezultă importanța actului lecturii școlare în paradigma generală a învățării și necesitatea formării și evaluării autentice a competenței de lectură – o competență-cheie necesară atât elevului, cât și adultului pe parcursul întregii sale vieți. Prin urmare, competența de lectură trebuie urmărită în formarea și evaluarea pedagogică ca una dintre finalitățile de bază ale educației, în general, și ale educației lingvistice și literare, în particular.

În termeni generali, *metoda* este calea ce conturează întregul demers de proiectare și realizare a acțiunii evaluative, de la stabilirea competenței de evaluare până la construirea și aplicarea instrumentului de măsurare și apreciere, prin care intenționăm să obținem informațiile necesare în vederea adoptării unei decizii în acest sens: a fost sau nu atinsă ținta demersului de formare, stăpânesc elevii la nivelul corespunzător sau încă nu competența avută în vedere.

Principalele metode de evaluare, al căror potențial formativ susține cu adevărat autenticitatea instruirii și individualizarea actului educațional, prin sprijinul acordat elevului în procesul său de formare-dezvoltare, sunt: *observarea activității de lectură, dialogul euristic în baza textului lecturat, analiza și comentariul de text, investigația, portofoliul etc.*

Tehnicile de măsurare și apreciere a competenței de lectură, care pot fi aplicate din perspectiva evaluării autentice, sunt, la rândul lor, multiple și diferite: *observația, discuția, itinerarul de lectură, dezbateră, proiectul, studiul de caz, autoevaluarea etc.*, aplicarea acestei diversități de mijloace sporește autenticitatea, veridicitatea și fidelitatea aprecierii.

**Observarea.** Pentru a se ajunge la o evaluare mai validă și mai eficace în plan didactic, este nevoie, în primul rând, de observarea atentă a procesului de lectură realizat în clasă și de intervenția competentă a profesorului în acest proces. De aceea, în loc de a căuta sau elabora instrumente de diagnosticare sofisticate, sub formă de teste, este mai bine să se investească în formarea capacității profesorului de a observa cum decurge procesul de lectură în cazul fiecărui elev și de a interveni eficient, acolo unde este cazul, prin integrarea procedurilor de evaluare formativă în activitatea didactică, pentru a acorda elevului ajutorul necesar, susține cercetătoarea O. Costea. Or, evaluarea formativă înseamnă, în primul rând, observarea atentă, scoaterea în evidență a dificultăților de învățare ale fiecărui elev, căutarea cauzelor acestor dificultăți, acțiunea corectivă etc.

Observarea, ca metodă de evaluare formativă autentică, îi poate furniza profesorului informații relevante asupra nivelului de formare a competenței de lectură a elevilor săi, din perspectiva capacității de acțiune și relaționare a cunoștințelor, asupra integralității abilităților de care aceștia dispun la o anumită etapă de studiu.

Pentru aplicarea acestei metode, profesorul trebuie să realizeze următorii pași: 1. să precizeze comportamentele-țintă pe care intenționează să le urmărească prin observare în procesul lecturii; 2. să opteze pentru una dintre tehnicile de observare (*observare continuă*, pe un interval de timp sau *observare secvențială*, la intervale regulate); 3. să elaboreze un *instrument* de măsurare-apreciere adecvat obiectului observării, care să-i permită înregistrarea informațiilor culese prin observare.

Ce comportamente concrete ale elevului pot fi urmărite de către profesor în procesul lecturii unui text literar? De exemplu, modul cum elevul se pregătește pentru activitatea de lectură sau cum își îndeplinește sarcinile de lectură, atitudinea acestuia în procesul lecturii sau viteza cu care parcurge textul.

Propunem mai jos o listă de comportamente-țintă, structurată pe acești parametri ai observării, care poate constitui conținutul unei *fișe de observare sistematică a comportamentului elevului* în timpul lecturii:

1. Elevul citește cu atenție, fără întreruperi, mișcând încet buzele, urmărind cu degetul fiecare rând etc.
2. Subliniază cu creionul anumite cuvinte, propoziții, fraze în text.
3. Când întâlnește un cuvânt neînțeles, recurge exclusiv la profesor ori îl caută în dicționar sau în subsolul paginii.
4. Manifestă interes, plăcere sau plictiseală pe parcursul lecturii.
5. A terminat de citit primul / ultimul / odată cu toți.

În cartea sa *De ce și cum evaluăm* [5], G. Meyer recomandă utilizarea metodei observării atât la procedurile de evaluare continuă / formativă a procesului de lectură, cât și în evaluarea finală / normativă a produselor lecturii. Validitatea și relevanța acestei metode, susține autoarea, va depinde, pe de o parte, de situațiile concrete de lectură construite de profesor, în locul unei învățări ordinare, și, pe de altă parte, de „grila de analiză” propusă sau de ansamblul punctelor de reper propuse pentru o observare clinică (grila de observare fiind gândită pentru fiecare elev), precum și, evident, de capacitatea profesorului de a o utiliza și exploata, pentru a-i propune un ajutor adecvat elevului.

În cazul evaluării comportamentului de lectură al elevului prin metoda observării, profesorul poate recurge la utilizarea a două instrumente de colectare și înregistrare a informațiilor: *fișa de evaluare și lista de control / verificare*. Fișa de evaluare se elaborează de către profesor, ea poate fi *individuală* sau *colectivă* și ar trebui să includă, așa cum am sugerat mai sus, principalele comportamente ce urmează a fi observate și, respectiv, înregistrate, la anumite etape ale formării competenței de lectură, astfel încât să configureze întreaga arie comportamentală a elevului în procesul de formare a competenței de lectură.

Propunem, în continuare, exemplul unei fișe de evaluare normativă a competenței de lectură, adaptată după G. Meyer, prin care este vizată observarea comportamentului elevului în procesul lecturii a două tipuri de texte literate: narative și descriptive.

*Fișa de evaluare a competenței de lectură*

Clasa \_\_\_\_\_

Numele elevului \_\_\_\_\_

Perioada \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Perioade de observare / Comportamente-țintă	Per. 1 Niveluri	Per. 2 Niveluri	Per. 3 Niveluri	Per. 4 Niveluri
<i>Elevul poate:</i> 1. să citească fluent, cu voce tare un text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
2. să răspundă la întrebări asupra unui text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
3. să rezume un text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
4. să realizeze un desen, pornind de la un text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
5. să producă, pornind de la textul dat, un text propriu de tip: a. narativ; b. descriptiv.	FB, B, M, S			

Așa cum se poate lesne de observat, fișa de evaluare include abilitățile de bază ale elevului, necesare de urmărit în procesul de formare a competenței de lectură a unui text literar de tip narativ sau descriptiv, deci care trebuie evaluate formativ, perioadele sau datele concrete pe care le stabilește profesorul pentru observare, precum și nivelurile posibile de atins prin fiecare dintre aceste comportamente *foarte bine, bine, mediu, satisfăcător*, care vor fi înregistrate și apreciate. Aplicată periodic, această fișă poate fi utilizată, mai ales, în cazul elevilor precari, pentru a



se urmărește creșterea, de la o etapă la alta, a reușitei școlare pentru fiecare dintre comportamentele vizate, înregistrând, de fiecare dată, nivelul real de stăpânire a abilităților de lectură literară, și, cel mai important, din punctul de vedere al evaluării formative, cu ajutorul ei profesorul poate repera deficiențele și nevoile de formare în ceea ce privește competența dată.

**Dialogul euristic.** În condițiile realizării unei educații centrate pe elev și a promovării unui stil de învățare activă, clasa de elevi trebuie gândită ca un spațiu al dialogului autentic și al cooperării profesor – elev și elev – elev. În acest sens, rolul profesorului de limba și literatura română este de a valorifica din plin textul literar ca resursă pedagogică și de a utiliza cele mai eficiente tehnici de interogare a textului, care să conducă nu doar la o înțelegere adecvată a mesajului global al acestuia, ci și la o înțelegere detaliată dincolo de text.

În proiectarea demersului de evaluare a înțelegerii lecturii prin tehnica întrebărilor vom ține cont de cele trei niveluri de înțelegere a unui text literar, descrise de cercetătoarea E. Calaque (1989), care se suprapun pe etapele modelului stadial de lectură plurală:

1. Înțelegerea imediată, care este nivelul cel mai simplu de percepere a datelor / informațiilor / evenimentelor furnizate, explicate sau descrise într-un text.
2. Înțelegerea detaliată (logică) presupune reperarea unor detalii și informații din text, punerea lor în relație în vederea construirii sensului textului dat. Aceste sarcini cer înțelegerea, punerea în relație și tratarea fiecărei informații furnizate în text.
3. Înțelegerea finală se referă la sensul global al textului citit și implică tratarea în profunzime a înțelesului unui text. La această etapă lectorul trebuie să aibă capacitatea de a suplini lacunele și de a adăuga ceea ce lipsește în text.

Dialogul euristic sau tehnica întrebărilor reprezintă modalitatea cea mai simplă de comunicare și de verificare a înțelegerii unui text, prin intermediul căruia pot fi primite și transmise informații, idei, opinii și sentimente în legătură cu textul citit. Dialogul elevilor în baza textului lecturat nu înseamnă numai un schimb de idei și sentimente, ci mai

„permite tatonarea comprehensiunii, cunoașterea interlocutorului și cunoașterea modului în care s-a petrecut înțelegerea, aprofundarea subiectului de reflecție” (A. Panfil).

Tehnica întrebărilor poate fi utilizată chiar la etapa pre-lecturii, care este momentul proiecției inițiale a sensului unui text: imediat după lectura titlului textului, profesorul poate interoga elevii prin întrebări de tipul: *Ce gânduri vă sugerează titlul dat? Despre ce credeți că va fi textul? Ce așteptări aveți vizavi de acest text?* etc. Sau, dacă mergem pe modelul propus de T. Erica, la etapa întâlnirii cu paratextul, se poate solicita observarea de către elevi a unor elemente însoțitoare, cum ar fi: *Ce vă sugerează subtitlul? Ce imagini are textul? Ce vă spun cuvintele din subsolul paginii?* etc.

Așa cum textul narativ este considerat o re-prezentare a unei / unor acțiuni, iar acțiunea poate fi definită prin ceea ce săvârșește / face cineva, verificarea nivelului de înțelegere a textului, după lectura propriu-zisă, poate fi măsurată printr-un sistem de întrebări care să vizeze circumscrierea acțiunii: *Ce se săvârșește? De către cine? De ce? Împreună cu cine și / sau împotriva cui? Cum?* etc.

Simple, la prima vedere, aceste întrebări țintesc înțelegerea de către elevi a acțiunii ca „o rețea conceptuală” ce include agentul acțiunii, scopul pentru care este realizată, motivele din care se face și circumstanțele realizării, de aceea ele sunt considerate fundamentale pentru înțelegerea imediată a textului și, totodată, ca puncte de plecare pentru realizarea etapelor următoare de înțelegere – finală și dincolo de text.

Întrebările pentru verificarea înțelegerii aprofundate a lecturii sau a relecturii pot viza succesiunea întâmplărilor sau evenimentelor descrise în text, timpul și spațiul în care se produc acestea, personajele antrenate în acțiune etc. La această etapă, evaluarea înțelegerii poate fi organizată în jurul următoarelor întrebări: *Care sunt principalele întâmplări sau evenimente produse în text? În ce ordine sunt prezentate? Ce personaje sunt antrenate în acțiune? Care este timpul și spațiul de desfășurare a evenimentelor?* etc.

Aceste întrebări vor servi drept bază pentru activitățile de rezumare sau de povestire a textului, precum și pentru cunoașterea și înțelegerea unor concepte teoretice: cel de *structură narativă* minimală a unui

text – stare inițială, eveniment declanșator, complicație, rezolvare, finalul acțiunii – sau cel de *momentele subiectului* – expozițiune, intrigă, desfășurarea acțiunii, punctul culminant și deznodământ.

La stadiul post-lectural, profesorul va relua dialogul euristic asupra înțelegerii textului, însă prin întrebări de înțelegere finală. De exemplu: *Care este mesajul final al textului? În ce măsură textul a răspuns așteptărilor voastre inițiale? Ce sentimente v-a provocat lectura textului?* etc. De asemenea, pot fi formulate și întrebări parvenite dinspre „polisemantismul operei” (A. Panfil), localizat de autoare „nu în plinurile textului, ci în blaturile și în zonele de indeterminare ale acestuia” cum ar fi: *Ce așteptări ați avut vizavi de acest text? Ce n-a spus în mod direct textul? Ce poate fi subînțeles?* etc.

Important este ca rolul profesorului și întrebările formulate în cadrul dialogului euristic să fie concepute în viziune modernă, care presupune următoarele:

- profesorul vorbește cât mai puțin posibil;
- profesorul doar facilitează și structurează discuția;
- majoritatea întrebărilor sunt puse de elevi;
- majoritatea întrebărilor sunt problematizate;
- feedback-ul se dă după consultarea opiniilor celorlalți elevi.

**Itinerarul de lectură.** În cadrul orei de curs, înțelegerea unui text se construiește atât prin lectură individuală, cât și prin interacțiunea dintre elevi. Reacțiile imediate ale elevilor și comentariile lor pe marginea textului citit sunt considerate de E. Calaque [1] drept date semnificative pentru evaluator, ca, de altfel, și *itinerarul de lectură* realizat în mod individual de fiecare elev.

Demersul de elaborare a *itinerarului de lectură* (termenul este preluat de la E. Calaque) vizează construirea personală de către elev a sensului unui text, fără vreo intervenție din exterior. În acest mod se poate observa capacitatea elevului de a elabora el însuși o reprezentare mentală coerentă a textului. Itinerarul de lectură parcurs de elev și comentariul, pe care îl face acesta asupra drumului parcurs în elaborarea sensului sunt date observabile care evidențiază calitatea, dar și singularitatea acestei reprezentări.

Itinerarul de lectură se elaborează în mod individual de către fiecare elev, la solicitarea profesorului, care are rolul de moderator și facilitator al activității de evaluare. Pentru a aplica tehnica respectivă, profesorul își pregătește din timp două instrumente de lucru: 1. Textul de citit (copii conform numărului de elevi din clasă) și 2. Un set de sarcini de lucru, repartizate pe etapele consacrate ale procesului lecturii. Schema de mai jos exemplifică etapele de lucru în cadrul unui itinerar de lectură.

<p><b>1. Prima lectură</b> Citiți textul o dată, fără a nota sau sublinia ceva.</p>	<p>1. Elevul citește și își construiește prima imagine mentală, de ansamblu, despre text. Această etapă corespunde unei lecturi fluide, orientate spre percepția de ansamblu a textului.</p>
<p><b>2. Lectura a doua</b> Citiți textul a doua oară, subliniind ce vi se pare mai important, esențial. Rețineți, elementele subliniate (cuvinte, propoziții, fraze) trebuie să se înlanțuie pentru a forma un text mai scurt, dar coerent.</p>	<p>2. Punerea la punct a primei impresii. Elevul obține o reprezentare mai complexă, mai structurată decât prima. Lectorul ierarhizează elementele constitutive ale textului, prin selectarea și organizarea a ceea ce este esențial pentru el.</p>
<p><b>3. Analiza individuală a lecturii</b> Expuneți oral sau în scris ce v-a determinat să faceți anume acest itinerar de lectură.</p>	<p>3. Elevul / lectorul verbalizează comprehensiunea individuală a textului. Este o etapă de analiză reflexivă a itinerarului de lectură parcurs de fiecare elev în parte și vizează explicitarea de către lector a reprezentării sale despre text.</p>
<p><b>4. Etapa confruntării lecturilor individuale</b> Comparați itinerarul vostru de lectură cu cel al colegei / colegului.</p>	<p>Este o etapă de discuții și negocieri asupra înțelegerii sensului textului citit, care permite fiecărui elev să-și evalueze lectura personală, confruntând-o cu a celorlalți elevi. Etapa vizează implicarea lectorului în procesul de argumentare și de justificare a itinerarului de lectură parcurs, schimbul de experiență cu alții, acțiuni care, eventual, pot conduce la modificarea înțelegerii inițiale a sensului global al textului.</p>
<p><b>5. Validarea reprezentării despre text</b> Reveniți la ceea ce ați subliniat în text și elaborați un itinerar final de lectură.</p>	<p>Raportându-se la alții și la modul în care aceștia au înțeles textul, elevul / lectorul își pune la punct comprehensiunea personală a textului și elaborează varianta de înțelegere finală a textului.</p>

Itinerarul de lectură parcurs de fiecare elev și comentariul personal făcut de acesta la fiecare etapă de lucru constituie datele observabile referitoare la calitatea, dar și la singularitatea actului lecturii, care pot fi monitori-

zate și evaluate formativ. Acest demers didactic vizează analiza calitativă a înțelegerii individuale a lecturii, raportarea la modul de înțelegere al altora și elaborarea înțelegerii finale, care este una validă pentru toți.

**Autoevaluarea.** Pentru ca evaluarea lecturii, având un efect formativ, să fie resimțită și de către elevi, este necesar și util ca profesorii să exerseze dezvoltarea capacității acestora de *a se autoevalua*. Însă pentru ca elevii să se poată autoaprecia obiectiv, trebuie mai întâi să cunoască cerințele procesului lecturii, standardele lecturii și criteriile de evaluare a competenței de lectură.

Cunoașterea de către elevi a standardelor lecturii este astăzi mai problematică, deoarece acestea, din păcate, încă nu au devenit un document public, elaborat, la îndemâna profesorilor și pe înțelesul elevilor. Dar criteriile pe care le utilizează profesorul în evaluarea lecturii pot deveni un instrument de lucru și al elevului, prin care acesta să-și măsoare / aprecieze nivelul său de competență lectorală, astfel încât să-și poată regla propria învățare / autoformare. Astfel, cunoașterea de către elev a standardelor și criteriilor de evaluare poate fi transformată într-un lucru foarte util pentru dezvoltarea capacității sale de autoevaluare, or, aflat într-o situație concretă de autoevaluare a propriei învățări, elevul are nevoie de niște puncte de referință mult mai concrete, care să-i arate exact *ce și cât* trebuie să știe / să poată face la un anumit moment al învățării, care să-l ajute să conștientizeze progresele și achizițiile făcute în acest proces, dar și lacunele sale, respectiv, nevoile de perfecționare sau ceea ce mai trebuie de realizat.

De precizat că, din perspectiva instruirii și evaluării autentice, elevul trebuie privit nu doar ca subiect al propriei formări, dar și ca subiect activ al evaluării pedagogice, de aceea el trebuie implicat în procesul evaluării, iar datoria profesorului este de a-i oferi elevului cât mai des astfel de oportunități [3]. Metoda *autoevaluării* este cea mai adecvată scopului de implicare activă a elevului în acțiunea de evaluare, întrucât predispune la autoanaliză și reflecție asupra propriei formări, precum și luarea unei decizii personale în acest sens, dar și în vederea înscrierii actului integrat de predare – învățare – evaluare într-un demers interactiv. Tehnica de evaluare adecvată aplicării acestei metode o constituie *testul de autoevaluare*, iar instrumentul de evaluare potrivit este *lista de control* sau *check list*.

Iată un exemplu de construire a unei liste de control pentru elevi, ce vizează autoevaluarea competenței de lectură. Lista include principalii indicatori de performanță, necesari de atins de către elev, în cazul studierii textelor literare de tip narativ (pentru clasele gimnaziale):

Eu sunt capabil:	Da	Nu	
1. să citesc cu atenție un text narativ			
2. să determin locul și timpul acțiunii în text			
3. să evidențiez etapele desfășurării acțiunii			
4. să deosebesc personajele principale de cele secundare			
5. să explic din context cuvintele neînțelese			
6. să găsesc în text cuvinte cu sens figurat			
7. să identific o descriere			
8. să împart textul în fragmente			
9. să fac planul textului			
10. să redau pe scurt conținutul textului			

Deși pare asemănătoare cu fișa de observare a profesorului, lista de control se deosebește de prima prin faptul că este, în primul rând, un instrument de autoevaluare al elevului, prin care acesta își poate măsura / aprecia propriul nivel de stăpânire a competenței de lectură a textului narativ, chiar dacă, prin intermediul listei date, se poate constata doar prezența sau absența unui indicator concret de competență, fără a se emite o judecată de valoare oricât de simplă. Mai mult, prin informațiile pe care le furnizează metoda autoevaluării, testul de autoevaluare și lista de control elaborată în acest sens pot avea un rol esențial în întregirea imaginii de sine a elevului, pe care acesta o poate raporta apoi la judecata de valoare pe care o emite profesorul.

În concluzie, menționăm faptul că în articolul de față ne-am concentrat atenția asupra metodelor și tehnicilor de evaluare integrată a competenței de lectură, care, în opinia noastră, sunt cu adevărat formative și formatoare și pot contribui, finalmente, la achiziționarea de către elevi a competenței respective. Cât privește evaluarea normativă a competenței de lectură prin metoda testării, subliniem că este reflectată în culegerea elaborată de subsemnata *Limba și literatura română. Teste integrative de evaluare a competențelor lingvistice, literare și de comunicare* [4], pe care o recomandăm spre utilizare tuturor cadrelor didactice și elevilor din clasele absolvente.

**Bibliografie** ■

1. Elizabeth Calaque, *Itinéraires de lecture et construction du sens // Regards sur la lecture, textes et images*, Grenoble, ELLUG, 1989.
2. Octavia Costea, *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Editura Institutul European, Iași, 2006.
3. Maria Hadârcă (coord. și autor), *Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadru conceptual și metodologic*, Chișinău, 2010.
4. Maria Hadârcă, *Limba și literatura română. Teste de evaluare a competențelor lingvistice, literare, de comunicare*, Editura Liceum, Chișinău, 2012.
5. Genevieve Meyer, *De ce și cum evaluăm*, Editura Polirom, Iași, 2000.
6. Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, ediția a II-a, Editura Paralela 45, Pitești, 2000.
7. Ministerul Educației și Științei, *Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele a V-a – a IX-a)*, Chișinău, 2000, 2006.
8. Ministerul Educației, *Limba și literatura română. Curriculum școlar pentru clasele a V-a – a IX-a*.

Marilena PAVELESCU

## Portofoliul de progres. Evaluarea complementară



M.P. – profesoară de limba și literatura română, grad didactic I, prof. mentor, prof. metodist, Școala „Mihai Viteazul”, Târgoviște. Semnează volumele: *Ajută-te singur* (2003), *Metodica predării limbii și literaturii române* (2010), *Limba și literatura română. Activități și evaluări interdisciplinare și transdisciplinare pentru clasele V-VI; VII-VIII* (coautor, 2011), *Școala și biblioteca, factori mediatori ai contactelor culturale* (coord., 2011), *Evaluarea finală standard, limba și literatura română pentru clasa a V-a, a VI-a, a VII-a și a VIII-a* (coord., 2013).

Suntem, de-a lungul întregii noastre vieți, evaluatori și evaluați. Dintr-un fenomen firesc al vieții, benefic pentru individ și societate, școala a transformat evaluarea într-o sursă de stres, cu efecte pe termen lung asupra personalității noastre și a evoluției societății. Catalogăm și suntem catalogați, pentru că așa am fost învățați. Nu este deci de mirare numărul mare de oameni, adulți complexați sau prezentând diverse forme de supracompensare, lipsiți de inițiativă și de spirit critic, ușor de manipulat. Esența evaluării, finalitatea ei și beneficiile acestui proces scapă, din păcate, multora dintre elevi. Vinovatul principal, este, în opinia mea, școala. Prea multă vreme această instituție a fost asimilată evaluării, ca și cum acesta ar fi fost rolul ei esențial. Câți dintre adulți nu-și amintesc nodul în gât ce li se punea când erau ascultați?! Erai elev, trebuia să fii ascultat, evaluat, catalogat.

Dacă dorim ca școala să înceteze de a fi autotelică, trebuie să recentrăm rolurile evaluării, să le redefinim. Și nu mă refer aici la recomandările curriculare, generoase în această direcție, ci la mentalitatea fiecărui profesor, care nu trebuie să uite că evaluarea este doar un instrument și nu un scop în sine. Mai mult decât atât, profesorul trebuie să pună acest instrument în mâna elevului, învățându-l cum



să-l mânăscă întreaga lui viață, pentru a se cunoaște, a-i cunoaște și înțelege pe ceilalți, pentru a deveni un adult echilibrat, responsabil, capabil să-și evalueze corect, potrivit unor ținte specifice și nu la modul general, propriile resurse (psihice, fizice, cognitive, emoționale) și pe ale celor cu care interacționează. Oamenii care știu să se autoevalueze și să evalueze diverse situații, persoane devin mult mai încrezători în ei înșiși, mult mai flexibili, aceștia vor rosti mult mai rar enunțul „am evaluat greșit situația” – semn al eșecului.

Evaluarea trebuie să prilejuiască un dialog continuu, un parteneriat profesor – elev, în care responsabilitatea pentru calitatea învățării să fie echitabil distribuită. Monitorizarea progresului și identificarea nevoilor de învățare ale elevului nu vor mai cădea exclusiv în sarcina profesorului.

Prin superioritatea sa epistemică, experiențială, sigur, și deontică, profesorul rămâne principalul agent în formarea și modelarea personalității elevului, dar trebuie să înceteze a fi unic dirigitor, încurajând elevul să înțeleagă mecanismele stilului propriu de învățare, ca să le poată controla mai bine, câștigând, astfel, o autonomie intelectuală și emoțională ce-l va ajuta de-a lungul întregii vieți.

Un instrument care, după părerea noastră, îndeplinește condițiile acestea, integrând în actul evaluării și dezvoltarea unor competențe-cheie, îl reprezintă portofoliul. O taxonomie simplă a tipurilor de portofolii operează cu următorii termeni: portofolii tematice (cuprind teme corespunzătoare unei unități de învățare sau mai multor); portofolii de prezentare (cuprind selecții ale celor mai reprezentative / reușite teme ale elevului) și portofolii de progres (reflectă activitatea elevului pe o perioadă mai mare de timp).

Am ales ca punct de discuție portofoliul de progres, datorită caracterului său holistic, mai apropiat de realitatea complexă a vieții și de realizarea unor competențe cu grad ridicat de transfer. Evaluarea, în cazul acestei metode, nu se oprește la produs, ci vizează și procesul, ceea ce explică virtuțile sale puternic formative.

### **I. Structura portofoliului de progres**

Structura portofoliului de progres (la disciplina Limba și literatura română) a fost astfel concepută, încât să poată armoniza cerințele exigențelor curriculare ale disciplinei cu libertatea de alegere a elevului.

## A. Conținuturi obligatorii

Deoarece actul educației este unul inevitabil constrângător, pentru realizarea primului deziderat (îndeplinirea exigențelor curriculare ale disciplinei) profesorul stabilește conținuturi obligatorii: un capitol care să cuprindă temele pe fișă (eseuri, compuneri libere, desene, rezumate, texte argumentative, scheme, liste, texte funcționale, produse realizate în grup, redactate de-a lungul semestrului și, eventual, refăcute conform recomandărilor profesorului); un capitol cu materiale auxiliare (fișe cu algoritmi pentru realizarea de comentarii); un capitol cuprinzând lucrările de control, tezele, iar altul pentru jurnalul de lectură.

În structurarea și realizarea acestor capitole sunt integrate competențe de comunicare în limba maternă, limbajul fiind instrument pentru construirea și comunicarea în scris a cunoștințelor despre realitatea înconjurătoare. Fiecare capitol va fi despărțit de celelalte printr-o pagină de gardă, a cărei construire presupune operații de sinteză și analiză, deoarece imaginile trebuie să anticipeze conținuturile.

## B. Conținuturi la alegerea elevului

Dacă dorim să realizăm un adevărat parteneriat între profesor și elev, să-l implicăm pe acesta ca factor activ al propriei învățări, trebuie să-i acordăm dreptul de a avea și opțiuni. Nu ne putem aștepta ca de pe băncile unei școli, în care elevul nu a făcut altceva decât ceea ce i-a spus profesorul, să iasă un adult cu inițiativă (desigur, excepțiile confirmă regula), căci este evident că reușita personală și profesională a individului este determinată de abilitatea de a lua decizii flexibile, dependente de context. Vor fi prezente în portofoliu, în acest capitol, acele piese pe care elevul le consideră reprezentative pentru evoluția sa la limba română și pentru personalitatea lui: fișe bibliografice, ilustrații de carte, rebusuri, compuneri libere, scenarii, interviuri, afișe publicitare, recenzii, reclame etc.

Orice alegere presupune o renunțare și, de aceea, trebuie făcută cu responsabilitate – ceea ce înțeleg în momentul dat elevii. În acest capitol sunt exersate competențe de inovare și creativitate, antreprenoriale, iar la nivel valoric și atitudinal este dezvoltată sensibilitatea estetică a spiritului critic, a gândirii autonome.

Elevul este pus în situația de a selecta, sintetiza și organiza materialul creat de el însuși.

Portofoliul reprezintă un produs cu valențe multiple: este o minioperă de artă, care reflectă cultura estetică, gradul de autonomie și motivația față de învățare.

## II. Procesul redactării

Spre deosebire de alte forme de evaluare, chiar alte tipuri de proiecte, portofoliul de progres cere un efort mare de gestionare, de monitorizarea a propriei învățări. Cuprinzând o largă perioadă de timp, realizarea unui portofoliu presupune perseverență, concentrare și autodisciplină.

Portofoliul înseamnă, deopotrivă, responsabilitate (gestionarea timpului, a materialului), constrângere (termenul final este stabilit de profesor, conținutul majoritar, de asemenea), libertate (opțiunile personale), prilej de reflecție și invitație la autocunoaștere, prin sesizarea, descoperirea intereselor, a punctelor sale tari și slabe.

Sunt valorificate și dezvoltate competențe transversale precum:

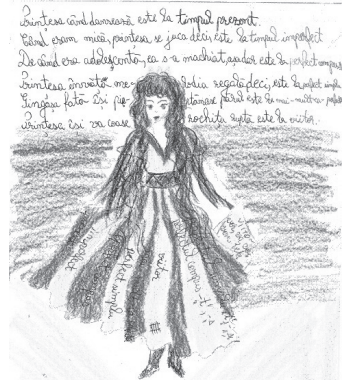
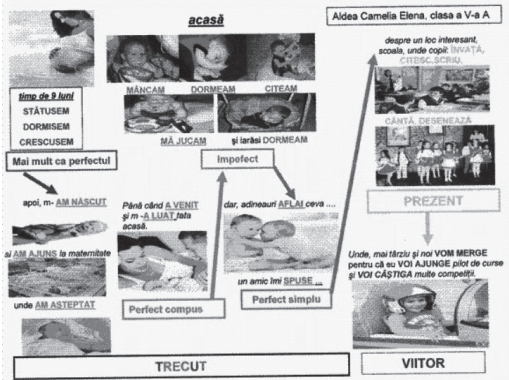
– *inițiativă și antreprenoriat* (deprinderi de management proactiv, incluzând activități de planificare, organizare, gestiune, revizuire, evaluare);

– *a învăța să înveți* (abilitatea de a persevera în învățare, concentrarea pe perioade extinse și reflectarea critică asupra scopurilor și țintelor învățării; abilitatea de învățare autonomă pe baza autodisciplinei).

S-a dovedit, de-a lungul timpului, că gestionarea produselor proprii, a temelor pe fișă, verificate de profesor, a căror realizare a presupus efort, este deficitară, elevii rătăcind multe dintre aceste teme. Responsabilitatea reprezintă o atitudine, o valoare morală, de care omul are nevoie de-a lungul întregii sale vieți. Este foarte probabil ca cel care nu controlează administrarea acestor produse va întâmpina dificultăți și în gestionarea documentelor din profesia, meseria sa, ori, și mai grav, va avea dificultăți în gestionarea propriei vieți.

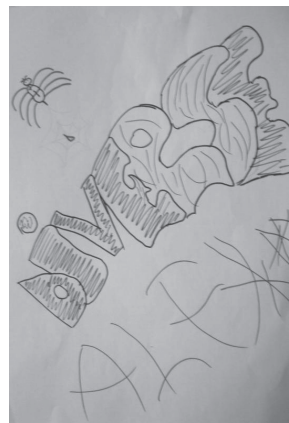
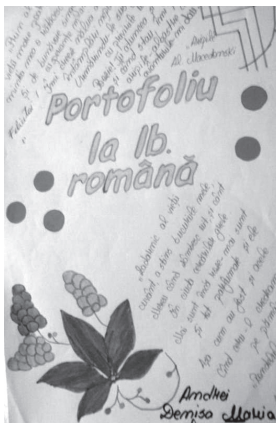
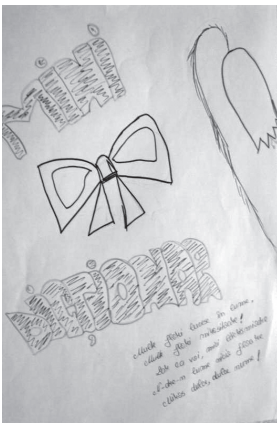
Libertatea care îi revine elevului în formarea aspectului final al portofoliului este prilej de cunoaștere mai bună a punctelor forte și slabe, atât pentru el însuși, cât și pentru profesor.

De exemplu, unii elevi se simt mai confortabil lucrând digitalizat, alții preferă să-și illustreze fișele, clasic. În imaginile de mai jos sunt prezentate două forme diferite prin care elevii au ales să illustreze timpurile modului indicativ.



Se obține, astfel, o radiografiere a gradului de însușire a *competențelor digitale*. Gestionarea timpului este o deprindere ce se transferă ușor în varii situații de viață, de aceea este foarte important ca elevii să o exerseze cât mai des.

Organizarea, construirea fizică a portofoliului, cere și deprinderi specifice *competenței matematice*. Aranjarea, forma finală, numerotarea paginilor în cuprins cere o apreciere numerică pentru a evita prea multe erori (mulți elevi, mai ales în clasa a V-a, spun că au refăcut de câteva ori cuprinsul pentru că nu au apreciat corect numărul de pagini).



Ordonarea, aranjarea fișelor / a pieselor ridică probleme de natură ecologică: cum se poate reconcilia dorința de a avea un portofoliu cât mai frumos și funcțional cu cea de a proteja, în același timp, mediul. În acest moment sunt valorificate deprinderi ale competenței de bază în științe și tehnologii (B) și anume înțelegerea impactului științei și tehnologiei asupra lumii. Problema care se pune este: vor îmbrăca fiecare fișă într-o folie de plastic, ceea ce conferă un aspect mai elegant sau vor îndosaria filele? Elevii trebuie să înțeleagă că la baza cunoașterii unei societăți stă ideea de sustenabilitate economică și este necesar să respingă caracterul consumerist, promovat agresiv de societatea actuală.

Colectarea și gestionarea materialelor solicită deprinderi și aptitudini necesare de-a lungul întregii vieți, în diferite situații, începând cu momentul întocmirii primului CV, a proiectului de diplomă, organizarea unor dosare la locul de muncă și chiar după ce părăsește câmpul muncii (să ne gândim la vârsta a treia, de exemplu, când existența și completarea unei agende poate fi extrem de importantă pentru supraviețuire).

### III. Autoevaluarea

Înainte de a fi evaluat de către profesor, portofoliul va fi autoevaluat de elev, prin completarea unor fișe de evaluare, acestea reprezentând un capitol distinct (Anexa nr. 1).

În procesul autoevaluării sunt integrate competențe transversale, precum cele matematice (stabilirea notei presupune operarea cu numere, determinarea de relații, de proporții); de sensibilizare și exprimare culturală (judecățile de valoare cer deprinderi de apreciere critică și estetică a operelor de artă); competențe pentru a învăța să înveți. Conceptul de originalitate, creativitate, de exemplu, este de multe ori lipsit de consistență pentru elev, de aceea exemplele venite de la colegi au un puternic rol formativ, stimulat.

Întocmirea listei de greșeli implementează competența de a învăța să înveți prin formarea deprinderilor meta-cognitive.

### IV. Prezentarea portofoliului

Competența presupune o activitate, deci este nevoie de un context în care ea să se manifeste. De obicei, contextele în care sunt exersate

competențele de exprimare și argumentare la ora de limba română au un caracter artificial, fiind lipsite, pentru elev, de relevanță practică. Cu totul altfel stau lucrurile în momentul în care elevul este nevoit să prezinte un produs propriu în fața unui public, știind că modul în care se exprimă influențează nota pe care o va primi și părerea colegilor despre el. Ultimul act al evaluării prin portofoliu, prezentarea orală a produsului integrează valori vehiculate de disciplina Limba și literatura română, dar având capacități de transfer foarte largi.

Prima este conștientizarea impactului vorbirii asupra altora și a nevoii de a înțelege și utiliza limba într-un mod responsabil pozitiv și social. Expunerile de acest tip sunt pregustări ale discursurilor publice de mai târziu, exerciții prin care este dezvoltată abilitatea de a face față stresului și frustrării și prin care elevul învață să le exprime în mod constructiv, pregătiri ale ieșirii la rampă în calitate de membru al Cetății.

*Anexa nr. 1*

## **CRITERII DE EVALUARE A UNUI PORTOFOLIU**

### **1. Evaluarea produsului va urmări:**

Aspectul estetic (aspectul exterior; structurarea și aranjarea materialului);  
Integralitatea pieselor din conținutul obligatoriu (eventual, prezentarea în procente);  
Calificativul dominant obținut la temele corectate;  
Jurnalul de lectură (notarea va urmări atât aspectul calitativ, cât și cantitativ).

**50 p.**

### **2. Evaluarea procesului va urmări:**

Capacitatea de a redacta texte coerente, adecvate cerințelor;  
Utilizarea unui material diversificat;  
Nivelul simțului estetic și al creativității dovedit în redactarea portofoliului;  
Competențe de autocunoaștere;  
Abilități de comunicare scrisă;  
Abilități de organizare și disciplinare;  
Atitudine responsabilă față de disciplină;  
Punctualitate în predarea temelor pe fișă.

**40 p.**

### **3. Autoevaluarea portofoliului:**

Prezența grilei de autoevaluare completată;  
Prezența fișei de analiză a modului de învățare.

**10 p.**

**Fișa de analiză a procesului de învățare**

Am înțeles cu ușurință ...

A fost dificil să ...

Cea mai ușoară temă a fost ... pentru că ....

Învăț mai ușor când ...

Învăț cu dificultate când ...

Îmi propun să ...

**Fișa de autoevaluare a portofoliului**

1. Ai efectuat integral și la timp temele? da / nu
2. Ți-ai corectat greșelile? Ți-ai refăcut temele greșite? da / nu
3. Respectă portofoliul tău structura corespunzătoare?  
(coperte, pagina de titlu, pagina de gardă, cuprins)? da / nu
4. Urmărind calificativele și notele obținute la lucrări și teme constăți că:  
ai progresat / ai regresat / ești constant;
5. Numește cea mai reușită temă și subiectele la care ai luat  
cele mai bune note .....
6. Numește două elemente originale din portofoliul tău .....
7. Ce reușești să faci mai bine acum față de începutul anului sau al semestrului?
8. Consideri că ai dovedit originalitate, imaginație  
în organizarea portofoliului? da / nu
9. Ți-a plăcut să lucrez la redactarea lui? da / nu
10. Consideri că portofoliul tău merită calificativul / nota ...  
pentru că: .....

**Bibliografie**

1. *Integrarea competențelor-cheie în demersul didactic (curs de formare)*, pe platforma elearning, CiO ISE.
2. A. S. Langouche, V. Petit, M. C. Philippe, M. Romainville, *Les compétences transversales: une incitation à faire apprendre à apprendre*, <http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info24c.pdf>

Constantin ȘCHIOPU

## Evaluarea competențelor de lectură ale elevilor prin intermediul testelor

### TESTUL nr.1

Argumentați într-un eseu, făcând referințe la lirica poetului, afirmația: „În plan afectiv, legământul poetului Grigore Vieru cu Mama este o formă a iubirii; din punct de vedere psihologic, Ea (mama) polarizează toate sentimentele și trăirile, generând specifica îngândurare a ființei și potențând neliniștile ontologice ale secolului nostru; din punct de vedere moral, este întruchiparea celor mai înalte calități; sub aspect filozofic, constituie principiul matern al întregului univers” (M. Cimpoi).

#### Cerințe

- I. Indicați titlurile a 4 volume de versuri ale poetului.
- II. Relevați ipostazele mamei, stările lirice și atitudinea poetului față de ea.
- III. Comentați câteva simboluri ale maternității din lirica poetului.

#### Rezolvare

I. Grigore Vieru a publicat mai multe volume de versuri: *Un verde ne vede*, *Taina care mă apără*, *Rădăcina de foc*, *Steaua de vineri*, *Acum și în veac*, *Strigat-am către tine* ș.a.

II. Tema mamei, dominantă în lirica poetului, este abordată într-un număr impresionant de poezii, printre acestea înscriindu-se și următoarele: *Sufletul mamei*, *Tăcerea mamei*, *Mamă, tu ești*, *Mă rog de tine*, *Făptura mamei*, *Aer verde, matern*, *Sub stele trece apa* ș.a.



Mitul matern, în lirica poetului, are semnificații profunde și complexe. Din poeziile pentru copii desprindem imaginea unei mame de care este atașat afectiv copilul („Copil, de fruntea mamei / Eu fruntea mi-o lipeam”), a unei ființe unice în univers, precum soarele („Soarele e unul / Mama una este”). Mama apare ca reazem moral, ea veghează, apără și îi însuflețește copilăria („Această punte, Doamne, / De se va prăbuși, / Întinde-s-or în locu-i / Mâini două-a maică-mi”), are capacitatea de a reface întregul, starea de echilibru („Această lună lină, / De nu va răsări, / În locu-i răsări-va / Lin chipul maică-mi”).

Într-un șir de poezii, mama reprezintă valoarea supremă („Câtă vreme rămân / Mamele jos, pe pământ, / Nicio țară nu este săracă”), memoria noastră, izvorul din care ne tragem seva, neuitarea casei părintești, a locului unde ne-am constituit ca neam („Cu roua spicului sub pleoape / Mă-ntorc / Spre ce mi-e sfânt și-aproape: / Spre chipul tău de aur, mamă / Și-mi curge sufletul ca grâul”, *Spre chipul tău!*).

O altă ipostază a maternității este mama-natură, mama-cosmos. În acest caz, vorbim despre o identitate organică între mișcările sufletești materne și cele cosmice. Ontologic, mama se identifică cu elementele naturii și ale cosmosului. Astfel, tremurul frunzelor poamei este consubstanțial cu tremurul sufletului matern, întregul univers astral, transformat într-o cunună de lauri, este pus pe fruntea mamei. Steaua și mama devin două entități inseparabile, lumina universală și cea emanată de chipul matern sunt sinonime cu eternitatea, busuicoul și floarea-soarelui seamănă cu chipul mamei („Dincolo de cerul ochilor tăi, mamă, – Valurile mării. Codrii de aramă, / Iar pe valuri – steaua. Și pe frunza poamei – / Tremurândă umbra sufletului mamei”).

În viziunea poetului, mama și patria sunt două noțiuni care se suprapun. Din poezia *Mamă, tu ești* se desprinde imaginea cosmică a patriei ca mediu geografic, a baștinei, a plaiului, cărora li se dă viață prin ființa mamei. Caracteristicile chipului fizic al mamei sunt complementate de sugestii ale unor trăsături spirituale: mama e veșnică precum patria. Gândul e generat de asociația dintre vârful acoperit de nea al muntelui și părul cărunț al mamei. Ochii mamei sunt ca niște mări albastre care adună liniștea, frumusețea și zbuiciumul vieții, mâinile mamei, asemenea arăturii, sunt dătătoare de rod, respirația ei naște ploi peste glie, insuflă viață pe tot cuprinsul patriei.

Indiferent de ipostaza în care apare mama (mama reală, mama-simbol, mama-valoare spirituală, mama-natură / cosmos etc.), înregistrăm legătura afectivă dintre ea și fiu / eul liric. Neliniștea, dorul, regretul, tristețea,

bucuria de a fi alături de ființa dragă, îngândurarea sunt stările dominante desprinse din universul liric al creației lui Grigore Vieru la tema maternității. Neliniștea poetului este de natură metafizică, provocată de curgerea timpului („Pe drum alb, înzăpezit, / Pleacă mama. / Pe drum verde, înverzit, / Vine draga” sau „Tot mai mititei, / Maică, ochii tăi / Soarele lucește, / Cu greu îi găsește”). Durerea vine din același sentiment al pierderii ființei dragi („Mă doare căsuța, / Grădina ta verde, Toate / Câte-au rămas fără tine / Nu-mi mai e dor de nimeni, mamă, / Numai de tine mi-e dor”). Trăind sentimentul întregului, eul liric se regăsește în chipul mamei ca într-un Altul superior, ideal.

III. Un simbol al liricii vierene este lumina. Divină ca substanța cosmică (*Făptura mamei*), mama este însăși alba lumină („Albei tale lumina închina-mă-voi mult”), lumina fără margini („Lumină fără margini – Preasuflete al mumei”), alba stea, care luminează „fața cestui vechi pământ”. Prefăcută într-o stea, mama poate fi găsită după lumina ce-o emană („Mamă, dacă-ai fi o stea-n cer lină, / Te-aș găsi după lumină”).

Apa, la Vieru, apare ca „expresie a comunicării între lucruri și ființe, ca substanță unificatoare a universului” (M. Cimpoi). Curgerea neîntreruptă a apei simbolizează curgerea sufletului mamei. Dezlănțuirile acvatice stihiale înseamnă autocontemplare, o privire întoarsă spre sine. Apa predispune eul liric la meditații asupra trecerii timpului și asupra sorții schimbătoare. Lacrima este apa sufletului, treapta de vârf a trăirii („Sub stele trece apa cu lacrima de-o seamă”). Totodată, apa este oglinda în care poți vedea oricând ochii mamei (*Ochii mamei*).

Pasărea albastră, pasărea argintie, pasărea din ceruri (*Cine-i pasărea?*) simbolizează cele trei perioade ale vieții umane: tinerețea, bătrânețea și moartea. În *Pasărea* ea e materializarea protestului spiritului matern împotriva morții nefirești, a devotamentului și a marii iubiri față de copiii săi („I-a căutat / Pân-îi albise pana / Pân-când în cioc / Sămânța a-ncolțit”).

## TESTUL nr. 2

Să se comenteze sugestia elementelor de expresivitate din poezia *Făptura mamei* de Gr. Vieru:

„Ușoară, maică, ușoară,  
C-ai putea să mergi călcând  
Pe semințele ce zboară  
Între ceruri și pământ.

În priviri c-un fel de teamă,  
 Fericită totuși ești  
 Iarba știe cum te cheamă,  
 Steaua știe ce gândești”.

### Rezolvare

a) Un prim element de expresivitate îl constituie repetiția. Adjectivul „ușoară”, însoțind cuvântul „maică”, creează o imagine cu semnificații profunde: mama reprezintă o făptură despovărată de materialitatea lumii; ea pare numai spirit; făptura ei este asemenea unei Sfinte Marii de pe zidurile bisericilor, care merge pe nori, fără a le simți împotrirea.

b) Simbolul „Semințele ce zboară / între ceruri și pământ” ar sugera hotarul dintre divinitate / spiritul universal și existența terestră a oamenilor; razele de lumină sau însăși lumina, pe care mama o aduce lumii; credința în bine și frumos.

c) Forma verbului la condițional-optativ („ai putea”), care exprimă o acțiune prezumtivă, accentuează ideea că totuși mama nu este o ființă cerească, ci doar o asemănare cu aceasta. De aici rezultă și neliniștea din priviri, care nu-i un semn al neîmplinirii rostului ei pe pământ, ci, mai degrabă, îngrijorarea, zbuciumul sufletesc, venit din adâncul inimii acestei ființe terestre („în priviri”: ochiul – fereastra sufletului).

d) Forma de plural a substantivului „cer” („ceruri”), are valoare stilistică, ea scoțând în relief ideea de spirit universal, la care poate fi raportată făptura mamei.

e) Personificările „Iarba știe cum te cheamă / Steaua știe ce gândești” sugerează atât ideea de potențare a singurătății și a durerilor mamei, cât și cea de eliberare, prin însăși stabilirea unei comuniuni, ca ființă pământescă (iarba – element terestru) și cosmos / universul spiritual al lumii întregi (steaua – element cosmic).

f) Adverbul „totuși” anulează îngrijorarea, accentuând ideea că fericirea mamei nu poate fi eclipsată. Or, conștientizarea apartenenței la cosmos și, implicit, la sacru o face fericită.

g) Din punct de vedere prozodic, cele două strofe sunt catrene: rima – încrucișată, ritmul – troheu, cu excepția primului vers, în care primul picior este alcătuit din 3 silabe (– I –), al doilea din 2 silabe (I –) și al treilea din 3 silabe (– I –). La sfârșitul versurilor al doilea și al patrulea din fiecare strofă este atestată cezura (lipsa unei silabe).

h) Specia literară – imn. Autorul venerează mama, exprimându-și sentimentul de admirație, de elogiu.

### TESTUL nr. 3

Să se comenteze titlul poeziei *Făptura mamei* de Gr. Vieru, în raport cu versul „Ușoară, maică, ușoară”.

#### *Rezolvare*

Titlul poeziei este alcătuit din două substantive, primul fiind un determinat la cazul nominativ, cel de-al doilea – un determinativ la genitiv. Sensurile de dicționar ale substantivului „făptură” sunt: 1) creatură, ființă înzestrată cu facultatea de a simți și a se mișca; 2) înfățișare fizică, aspect exterior, profil, structură a corpului; 3) mod de a fi; 4) divinitate, dumnezeu, idol.

Raportat la primul vers al poeziei, titlul își descoperă semnificația sa. Astfel, în viziunea poetului, mama, ca ființă / făptură seamănă cu o divinitate, cu o sfântă, care e plămădită din spirit, din lumină. Modul ei de a fi este acela de a aduce lumină (lumina este un substitut al eternității) din marea lumină. Acest fapt îi și conferă statutul de idol.

### TESTUL nr. 4

Comentați versurile:

„Mă rog de tine, ploaie,  
Când zbori către planete,  
Stropește gura mamei  
Și-o apără de sete.

Mă rog de tine, codru,  
Căci anii tăi tot fi-vor!  
Cuprinde-i cald ființa  
Și-o apără de vifor.

Mă rog de tine, iarbă,  
Mângâie-i talpa goală  
Și sarea grea din oase  
Și-o apără de boală.

Mă rog de tine, munte,  
 Cât zboru-o să mă poarte  
 Sărută ochii mamei  
 Și-i apără de moarte”

(Gr. Vieru, *Mă rog de tine*).

### Cerințe

- I. Integrați poezia respectivă în universul liric vierean.
- II. Interpretați rolul invocațiilor retorice, raportându-le la stările eului liric.
- III. Raportați poezia la o altă operă a scriitorului, în care este abordată tema mamei, relevând asemănări și deosebiri.

### Rezolvare

I. Poezia *Mă rog de tine*, alături de alte opere ale lui Grigore Vieru, ilustrează plenar atât viziunea poetului asupra maternității, cât și maniera lui artistică de abordare a temei respective. Această creație a fost inclusă, practic, în toate volumele scriitorului (*Un verde ne vede, Fiindcă iubesc, Scrieri alese, Taina care mă apără ș.a.*).

O scurtă trecere în revistă a creației sale poetice, în care este abordată tema mamei, evidențiază câteva trăsături definitorii:

- a) tema respectivă este tratată prin intermediul mai multor motive semnificative, cum ar fi: moartea, iubita, patria, apa, izvorul, codrul, părul mamei, făptura mamei, tăcerea, războiul, casa părintească (*Nu am, moarte, cu tine nimic, Tăcerea mamei, Cămășile, Război, Izvorul mamei, Mamă, tu ești, Făptura mamei, Acasă* etc.);
- b) nota majoră, axa acestor poezii este legământului afectiv, spiritual al fiului cu mama;
- c) poeziile la tema mamei iau forma unor litanii (ciclul *Litanii pentru orgă*), imnuri (*Imn, Făptura mamei*), meditații (*Floare a mamei, O, mamă*), elegii (*Cântecul mamei, Mama*), poeme (*Poem*), balade (*Cămășile*), cântece de leagăn (*Cântec de leagăn pentru mama, De leagăn*), narațiuni lirice (*Onomastică*), de cele mai multe ori întrebarea retorică (*Ghicitoare fără sfârșit*), invocația retorică (*Rugă*), adresarea retorică (*Mamă, de-ai fi o stea*), repetiția-laitmotiv (*Părul mamei*), dialogismul (*Steaua mamei*) fiind modalitățile artistice preferențiale de exprimare a unei atitudini, a unor stări sau de creionare a unui portret / imagine al / a mamei. Poezia *Mă rog de tine* se înscrie perfect în acest context al universului liric vierean.

II. Din punct de vedere structural, poezia este alcătuită din patru catrene, relaționate unitar atât prin anaforicile „mă rog de tine”, „și-o apăra”, cât și prin cuvintele-cheie „ploaie”, „codru”, „iarbă”, „munte” (elemente ale naturii și cosmosului) și „fruntea”, „talpa”, „ființa”, „ochii” – metonimii ce desemnează maternitatea.

Atitudinea poetului față de mamă este scoasă în evidență de invocațiile retorice, în baza cărora este organizat discursul liric. Retorismul comunică emoție, tensiune, o relație puternică a eului cu ființa pe care vrea s-o apere de vicisitudinile vieții și, mai ales, de moarte. Tocmai din aceste considerente el invocă ploaia, codrul, iarba, muntele – simboluri, respectiv, ale frăgezimii, protecției / eternității, alinării și statorniciei / nemuririi. S-ar putea spune că atmosfera versurilor este senină, răspândind în jur un copleșitor sentiment de gingășie, cu ușoare note nostalgice. Totuși senzația unei neliniști, a durerii ascunse trăite de eul liric nu ne părăsește la lectura poeziei. Trăirile respective vin din conștientizarea efemerității ființei, a sorții schimbătoare, a existenței fragile sau accidentate dramatic de destin și de timp. În această ordine de idei, setea, viforul, sarea, boala, moartea reprezintă forțele amenințătoare, distructive. Personificările „cuprinde-i cald ființa”, „mângâie-i talpa goală”, „sărută ochii mamei”, „și-i apăra de moarte” – părți componente ale invocațiilor retorice – sugerează iubirea filială față de mamă, ca formă desăvârșită a legăturii afective, iubire conjugată cu ideea de nemoarte, de veșnicie. Ideea respectivă este scoasă în evidență și de titlul poeziei. Verbul „mă rog”, prin sensul direct și prin forma lui gramaticală (indicativ prezent – exprimă o acțiune reală ce se realizează în momentul vorbirii), imprimă poeziei caracterul de rugă.

III. Poezia respectivă poate fi raportată la majoritatea creațiilor poetului, în care este abordată tema mamei. Una dintre acestea este *Sub stele trece apa*, operă din care desprindem aceeași legătură afectivă a fiului cu mama, relație sinonimă cu sentimentul de dor. Versul-epiforă „Mi-e dor de tine, mamă” (repetat la sfârșitul fiecărei strofe) accentuează ideea că întreaga lui ființă este consubstanțială cu dorul. Remarcăm în această ordine de idei că în *Mă rog de tine* acest rol îl au anaforicile „mă rog de tine”, „și-o apăra”. Metafora „a ochilor lumină” e o formație veche în sistemul de imagini al gândirii artistice a poporului nostru și se întâlnește mai des în bocete. Semnificația ei este viața – măicuța i-a dat feciorului viață. Aceeași idee se desprinde și din metafora „măicuță – văzduhul gurii mele”. Și în *Sub stele trece apa*, eul liric trăiește intens starea de neliniște, provocată de curgerea ireversibilă a timpului. Simbolurile „vânt hulpav”, „leul iernii cu vifore în coamă”, ca și „setea”, „viforul”, „sarea”, „boala”, „moartea” din poezia *Mă rog de tine* sunt însemnele sorții schimbătoare. Înregis-

trându-le, eul liric exclamă și în acest caz nemoartea, veșnicia mamei: „Măicuțo, tu: vecie, nemuritoare carte / De dor și omenie / Și cântec fără moarte”. O deosebire esențială între prima și a doua poezie rezidă în faptul că în *Sub stele trece apa* feciorul / eul liric simte suflul îmbătrânirii și al morții („Sunt alb, bătrân aproape”, „O stea mi-atinge fața / Ori poate-a ta năframă”), steaua simbolizând veșnicia, iar năframa mamei – o chemare de a urma aceeași cale.

Analizate din perspectiva structurii, ambele poezii au forma unor cercuri, ce se desprind unul din altul, datorită anaferei (în prima poezie) și epiforei (în cea de-a doua), insistându-se astfel la evidențierea *crecendo* a stărilor eului liric, exprimate simplu, ca și sute de ani în urmă: „mă rog de tine” și „mi-e dor de tine”.

### TESTUL nr. 5

Alcătuieți un eseu structurat pe tema „Particularități ale poeziei de dragoste a lui Grigore Vieru”, dezvoltând următorul plan de idei:

- I. Motive dominante și stări lirice atestate în poezia erotică a poetului.
- II. Viziunea poetului asupra iubirii și iubitei.
- III. Modalități artistice atestate în poezia erotică a scriitorului.

#### Rezolvare

I. Poezia de dragoste participă într-o măsură foarte însemnată – și nu numai prin numărul textelor – la constituirea integrității operei lui Grigore Vieru.

Tema respectivă este abordată într-un șir de poezii, cum ar fi: *Cântec de femeie*, *Tu, Pădure, verde pădure*, *De dragoste*, *Vreau să te văd*, *Dor*, *Singuri*, *o, ca dorul*, *Iubitule*, *Blestem de dragoste*, *Leac divin* ș.a. Însuși volumul *Fiindcă iubesc* este reprezentativ pentru poezia de dragoste a lui Grigore Vieru.

Motivul dominant atestat în lirica erotică a poetului sunt: flacăra, lacrima, lumina, sărutul, inelul, soarele, dorul, neliniștea, pădurea, femeia, bărbatul etc.

Un motiv frecvent atestat este cel al dorului. În viziunea poetului, dorul rămâne starea molipsitoare, mistuire, ce adâncește perspectivele trăirii. El vălură asemenea „râului roșiatic” ori asemenea ierbii dese și nimeni nu-i poate opri vălurarea („Vălură dorul / Des ca o iarbă, / Parcă răspunde, / Parcă întreabă”, „Cine-i poate îngrădi / Vălurarea?”). După afirmația criticului literar M. Cimpoi, dorul vierean este „trăire care duce spre esență,

spre taină și deci spre revelația contopirii cu Totul cosmic” („M-am amestecat cu dorul / Ca sângele cu izvorul, / M-am amestecat cu tine / Ca ce-așteptă cu ce vine”).

Un alt motiv este cel al lacrimii. Având valoare de metafora-simbol, lacrima înregistrează în poezia lui Vieru un întreg registru de trăiri. Fiind a timpului, ea pătrunde în lutul sufletesc, punându-l sub zodia dorului și devenind astfel expresia acestui sentiment. Din această viziune rezultă și imaginea „dorul – lacrimă, ce mai plânge o dată după ce a fost plânsă” (*Dor*). Totodată, lacrima înseamnă tensiune și așteptare, chin și înălțare, leac divin („Iubire! Ram de rouă sfântă, / Cânt unic, o, ce mă adaști! / Asupra-ngândurării mele / Tu nu plângi lacrima – o naști”, *Leac divin*). Alte sensuri pe care le dobândește acest motiv-simbol sunt: lacrima – filtrul prin care se vede lumea / echilibrul durerii / semnul singurătații omului ca început al dramei sale existențiale, eliberare de povara intensității / vrajă.

Pădurea, codrul, marea, spații ale reveriei romantice, în lirica lui Vieru devin simboluri ale înstrăinării de iubită („Nu mi-s dragi pe cer nici stele, / C-ai privit și tu la ele. / Nici pădurea verde nu. / C-ai trecut prin ea și tu”, *Nu mi-s dragi*), ale căutării și uitării („Draga i-a fugit. Cu altul. / S-a ascuns în codru. Uuu! / El a smuls pădurea toată, / Însă n-a găsit-o, nu”, „A plecat pe mări, s-o uite. / Clătinat de ape-adânci”).

II. La nivelul trăirilor organice, iubirea – „leac divin”, „ram de rouă sfântă”, „cânt unic”, „vălvătaie deasă, când se stinge, când se-aprinde” – e resimțită ca trăire unică și eternă („Pe tine doar te am pe lume / Și nu voi alte veșnicii”). Ea este implorată mereu patetic („Iubește-mă, cât tânără mai sunt”, „Vreau să te văd, femeie / Sau vino să mă vezi”). Iubita e gândită și așteptată cu ardoare fie senzuală („Sărută-mă mereu, mereu”, „Te caută – ești unde? – / A sânilor mei lapte /.../ Revino, tu! / Vino, hai, sau eu la tine viu / Cântă-mă, cât tânără mai sunt”), fie într-un spațiu al arderii sacre. Sentimentul erotic este unul existențial și are o dimensiune absolută („Te-am iubit așa de tare / Că-nverzea pădurea-n cale /.../ Și așa de înainte / Mai departe de morminte”, *Cântec*; „Și ne vom iubi atât de tare și aproape, / că nici simți-vom, din nou, la rădăcină / cum ne seceră aceeași grea lumină”, *Cântec pentru femeie*). Poetul caută sensul înalt al trăirii erotice, transpunându-se într-o sferă ideală, „nemernicul foc” fiind metafora cea mai sugestivă din întreaga lui lirică, iar „floarea focului” – expresia oximoronică ce „închide dialectica erosului, îmbinarea stranie de zeitățe și demonie” (M. Cimpoi). Sarea pizmei, presurată pe rânile sângerânde ale iubirii, este simbolul imposibilității identificării ideale („Egali pân' dimineață / Vom fi eu și tu, / Doamne, / Cum de-ncăpem în noapte, / Iar



în lumină nu”). Eul liric rămâne de unul singur în sfera ideală, unde-și mai așteaptă iubita. El nu cade pradă amintirilor, ci continuă înverșunat să cunoască / să recunoască, în toată plinătatea ei, starea trăită.

Poezia de dragoste a lui Vieru este, în esență, un elogiu adus femeii, văzută ca o făptură eternă, nelumească („De unde-a coborât? / Făptură nelumească! / Rouă cerească / Pe gura uscată-a / Pământului / Stelele sus / Or fi urmele-i / Toate cuvintele / Se topesc / În numele ei”, „Iar tu, iubito, mi vine / Să cred că ești eternă”) sau ca „spic cosit” („Și-mi cădeai în brațe / Spic cosit, iubito”). Identificată cu o taină, iubita devine ființa sacră, ideală, unică. Astfel, ochii ei fac cerul mai tainic, părul ei, „înrouat ca busuiocul, / Sfințește aerul de sus”, genele-i „sărută pasărea în zbor / Și locul unde cântă” (*Această ramură*).

„Lumină stinsă în lumină”, consubstanțială cu natura, femeia se aseamănă până la confuzie cu vegetalul („Crezând că mângâi părul tău / Eu mângâi jilavele ierbi. / Crezând că ochii îți sărut, / Sărut izvoarele-n amezi. / Crezând că ard la sânul tău, / A spicelor mă ard dogori. / Crezând că numele-ți șoptesc, / Se-acopăr teii dulci de flori. / Și pretutindeni ești doar tu, / Frumoasa mea, doar tu, doar tu – / Lumină stinsă în lumină”). Idila dintre cei doi înseamnă mai mult sărut și privire. Sărutul are valoarea darului suprem („Sărută-mă pe lacrimi / Să-ți nasc copii frumoși”).

Într-un șir impresionant de poezii, iubita ocupă locul mamei, eul liric trăind profund teama îndepărtării / înstrăinării de femeia care i-a dat viață („Tu mereu țineai capul / Spre umărul meu aplecat / Și părul tău lung și superb / Curgea negru între noi / Asemenea unei cascade / Și nu mai era loc / Pentru mama, / Nu mai era loc”, *Onomastică*).

III. Susținută de o mare idee despre iubire, cântând femeia, poezia lui Vieru este în chip necesar solemnă, imnică, uneori gravă. Mai exact ea își găsește formula, care nu este însă foarte stabilă, căci seninătatea, bucuria, extazul, senzualitatea se interpenetrează cu neliniștea, tristețea, acestea din urmă fiind determinate de obsesia curgerii timpului, a sorții schimbătoare și a morții inevitabile. Astfel, în locul imnului apare elegia, care menține gravitatea de ton și de sentiment a poeziei imnice. Modulațiile de rugă, acordurile solemne de imn, cele ușor-sentimentale de madrigal, tonalitățile elegiace, refrenele (*Cântec*), aliterațiile și asonanțele – toate se suprapun grațios într-un registru melodic.

Menționăm și dialogismul ca procedeu compozițional, atestat la nivelul chemărilor, invitațiilor galante (*Iubitule*), al îndemnurilor (*Vreau să te văd, femeie*), al șoaptelor, adresărilor (*A, iubite, A*), al interogațiilor (*Dor, Femeie frumoasă*), al invocațiilor (*Rugă*), al blestemelor (*Blestem de dragoste*).

Autorul recurge și la alte procedee de compoziție, cel mai des întâlnite fiind inelul compozițional (*Rugă, Dor*), repetiția-laitmotiv (*Tu, Ramule*), paralelismul compozițional (*Ce tânără ești!, Alb-albastru*) și antiteza compozițională (*Dacă*).

Un rol important îl joacă interjecția ca procedeu stilistic și ca mod de exteriorizare a trăirilor copleșitoare, a pasiunii, care irump într-un anumit moment (*Singuri, o, ca dorul*).

Construindu-și discursul său liric, în mare parte, cu ajutorul metaforelor-simbol, devenite motive sau lăitmotive ale poeziilor, Grigore Vieru explorează mai multe câmpuri lexicale, cum ar fi: cel al intensității (dogoarea, flacăra, jarul, fulgerul, furtuna, arșița), al perspectivei (departele, aproapele, nesfârșitul, eternul, efemerul), al vegetalului (roua, frunzele, florile, iarba, trandafirul, râul, busuiocul), al cosmicului (cerul, soarele, stelele, luna, lumina, întunericul, aerul), al sacralității (pâinea, ploaia, muntele, marea), al permanenței (vatra, codrul, pământul), al cromaticii (alb, verde, albastru) etc. În acest caz putem vorbi despre diversitatea imaginilor sinestezice atestate în lirica viereană: cromatice, auditive, tactile.

### TESTUL nr. 6

Se propune textul:

„Iubire! Tu, cea ocrotită  
De dulcele luminii mirt,  
Ca miezul unei sfinte azimi  
De coaja ei doar ocrotit.

Înconjurată de lumină,  
Tu însăși din lumină vii.  
Pre tine doar te am pe lume  
Și nu voi alte veșnicii.

Iubire! Ram de rouă sfântă,  
Cânt unic, o, ce mă adaști!  
Asupra-ngândurării mele  
Tu nu plângi lacrima – o naști”

(Gr. Vieru, *Leac divin*).

*Sarcini*

I. Identificați termenii cei mai sugestivi care fac parte dintr-un anumit câmp semantic. Formulați în baza acestora tema poeziei.

II. Comentați renunțarea poetului la „alte veșnicii” în numele iubirii. Comparați această viziune a lui Vieru cu cea eminesciană, desprinsă din următoarele versuri: „O oră să fi fost amici, / Să ne iubim cu dor, / S-ascult de glasul gurii mici / O oră și să mor” (Mihai Eminescu).

III. Definiți viziunea poetului asupra sentimentului iubirii, insistând și asupra modului artistic de exprimare a acesteia în poezie.

IV. Comentați titlul poeziei din perspectiva mesajului și al ideii ce sugerează că în creațiile lirice populare, dar și în cele culte, fata îndrăgostită, de obicei, caută un leac ce ar vindeca-o de stările provocate de iubire.

*Rezolvare*

I. În această poezie autorul abordează tema iubirii, scoasă în evidență de lexemele *iubire, mirt, dulce, tu, lumină, ocrotită, cânt, sfântă*.

II. Asemenea eului liric eminescian, care este gata să-și sacrifice întreaga viață în numele unei dulci ore de iubire („Astfel de noapte bogată, / Cine pe ea n-ar da viața lui toată?”), Grigore Vieru identifică acest sentiment cu veșnicia, renunțând și el la orice altă perspectivă. Or, consideră poetul, iubirea este eternă ca însăși lumina.

III. Chiar în prima strofă a poeziei atestăm o comparație dezvoltată, care scoate în evidență un prim aspect al viziunii poetului asupra iubirii. Pornind de la sensul propriu și de la semnificațiile simbolice ale cuvântului „mirt” – un arbust decorativ, cu lemnul prețios, o emblemă a gloriei și a castității – deducem că, pentru poet, iubirea reprezintă un sentiment dulce, pur, tandru, cast, sinonim cu lumina universală („tu însăși din lumină vii”). Pe parcurs, această viziune a scriitorului este completată de cele două metafore: „iubire – ram de rouă sfântă” și „cânt unic”. Astfel, iubirea devine, în concepția scriitorului, o expresie a binecuvântării cerești, grația care însuflețește și, totodată, oferă posibilitatea de a atinge nemurirea. Din această înțelegere rezultă și refuzul „altor veșnicii”.

IV. Titlul poeziei este destul de sugestiv, mai ales, dacă îl raportăm atât la mesajul operei, cât și la afirmația din item. Or, dacă în poezia populară eul liric (de regulă, fata) caută / dorește un leac pentru a se vindeca de dor, întrucât acesta îi provoacă și durere, în opera viereană iubirea – sentiment sacru (adjectivul „divin”) – este dorită, ocrotită, impactul ei asupra eului fiind unul tămăduitor.

**TESTUL nr. 7**

Comentați versurile:

„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 sfânta limba noastră”

(Gr. Vieru, *Frumoasă-i limba noastră*).

*Cerințe*

I. Comentați poezia, insistând asupra:

- viziunii poetului privind limba română;
- sugestiei figurilor de stil atestate;
- titlului, raportat la mesajul global.

*Rezolvare*

În prefața volumului de poezii *Taina care mă apără*, încercând să definească limba română, Grigore Vieru o compară cu o „oglină, în care, ca o vie și roșie frunză, se vede sufletul nostru”, cu un „cristal incandescent”, cu un „diamant șlefuind asprimile zilei”, cu „o punte bătută cu mărgăritare peste vârtejurile vremii, cu „un murmur astral”. Astfel, asemenea mamei, pământului, patriei, iubirii, limba este „o stea fixă a universului liric al poetului, din centrul căruia se desprinde o pulbere fosforescentă, care e a scripturilor bătrâne, a tinereții naive, a stilului cronicăresc” (M. Cimpoi). Așadar, alături de alte poezii (*În limba ta, Graiul*), *Frumoasă-i limba noastră* se înscrie perfect în acest univers al creației scriitorului.

În poezia propusă, poetul elogiază limba maternă, recurgând la motivul păsării măiestre, care, în mitologia românească, este considerată regina păsărilor, mesagerul zânelor, ea fiind de rang regal. Foarte scumpă la vedere, pasărea măiastră are puteri magice. Trimiterea la acest simbol nu este întâmplătoare. Or, în viziunea lui Grigore Vieru, limba română este atât de scilpitoare, încât și personajul mitologic pare fascinat de armoniile ei. Ea, limba română, asemenea păsării măiestre, are puterea de a vrăji, de a fascina ascultătorul. Ideea este sugerată de personificarea „Cu drag și cu

mirare / Ascultă limba noastră”. Cuvintele „cu mirare” accentuează și mai mult aceste calități ale limbii. Cea de-a doua personificare atestată în poezie („Ea le-ar lua, știu bine / Din sfânta limba noastră”) sugerează ideea de armonie ca trăsătură a limbii române. Astfel, eul liric / poetul rămâne fidel ideii că limba română farmecă prin sonoritatea ei, fiind consubstanțială cu cântecul păsării măiestre. Menționăm și rolul epitetului „sfânta”, care scoate în evidență caracterul sacru al limbii, dat al poporului nostru.

Titlul poeziei este alcătuit dintr-o propoziție enunțiativă, afirmativă, în care rolul primordial îl deține adjectivul „frumoasă”, parte componentă a predicatului nominal, plasat înaintea subiectului și verbului copulativ. Abaterea de la topică / inversiunea respectivă accentuează calitatea limbii române – frumusețea, idee desprinsă din întreg textul operei. În același timp, titlul accentuează și viziunea poetului asupra limbii române.

### TESTUL nr. 8

Se propun versurile:

„Un grai e-un strop de sunet

Topit ca într-o mare

În zvonul veșniciei,

În muzica cea mare.

*Ci în cuprinsu-i rodnic,*

*Cu cele vechi și nouă,*

*Noi încăpem cu toții*

*Și nu ni-e frig când plouă.*

Mă-trebi de unde vine

Cu spicul lui și apa

Arzându-mi, umezindu-mi

Și fruntea, și pleoapa?

Din munții omeniei,

De-acolo curge râul

Și nu-i cântar să poată

Să-i cântărească grâul”

(Gr. Vieru, *Graiul*).

*Sarcini*

- I. Stabiliți locul acestui fragment în poem și comentați succint ideile lui.
- II. Comentați metafora subliniată.
- III. Stabiliți și motivați specia literară în care se încadrează acest fragment.

*Rezolvare*

I. Fragmentul propus se cuprinde în prima parte a poeziei *Graiul*, operă în care poetul, folosind o serie de metafore, dă o definiție laconică și expresivă limbii române („Un grai e-un strop de sunet / Topit ca într-o mare / În zvonul veșniciei, / În muzica cea mare”), demonstrându-i calitățile, în primul rând muzicalitatea și unicitatea ei. Această definiție este o teză de program și totodată o viziune, ce îndeamnă la reflecție. Legământul prin limbă al poetului se revelează ca hrană spirituală („...de unde vine / Cu spicul lui și apa?”). După Grigore Vieru, graiul / limba maternă este asemenea unui fluviu ce curge din tainele sufletului neamului, din adâncuri străvechi de istorie, irigând și fertilizând prezentul și viitorul ei („Din munții omeniei, / De-acolo curge râul”). Valoarea limbii noastre este incontestabilă și fără de preț („Și nu-i cântar să poată / Să-i cântărească grâul”). Limba este pentru Vieru acel „șirag de piatră rară”, cum o definea A. Mateevici.

II. Metafora „în cuprinsu-i rodnic, noi încăpem cu toții” sugerează ideea că limba ne poate aduna grămăjoară ca neam, că prin ea și sub constelația ei noi dăinuim ca popor, ca națiune. Rodnicia limbii va fi sesizabilă de fiecare dintre noi din momentul valorificării ei.

III. Poezia este o odă, deoarece autorul proslăvește limba maternă („Un grai e-un strop de sunet...”), exprimându-și în același timp sentimentul de admirație („un grai e-un strop de sunet”, „cuprinsu-i rodnic”).

**TESTUL nr. 9**

Se propun versurile:

„Știu: cândva, la miez de noapte,  
Ori la răsărit de soare,  
Stinge-mi-s-or ochii mie  
Tot deasupra cărții Sale.

Am s-ajung atunce, poate,  
La mijlocul ei aproape,

Ci să nu închideți cartea  
Ca pe recile-mi pleoape.

S-o lăsați așa, deschisă,  
Ca băiatul meu ori fata  
Să citească mai departe  
Ce n-a dovedit nici tata.

Iar de n-au s-auză dânsii  
Al străvechii slove bucium,  
Așezați-mi-o ca pernă  
Cu toți codrii ei în zbcium”  
(Gr. Vieru, *Legământ*).

#### *Cerințe*

I. Demonstrați că „*Legământ* este una dintre cele mai profunde elogii ale infinitului eminescian” (Fănuș Băileșteanu).

II. Explicați titlul poeziei.

III. Demonstrați caracterul testamentar al poeziei.

#### *Rezolvare*

I. Poezia *Legământ* este o operă cu multe valențe artistice, toate ajustate pe pilonul viziunii lui Grigore Vieru vizavi de creația literară și personalitatea lui Eminescu. Creația eminesciană, sugerată de metonimia „cartea Sa” (sintagma deține o poziție privilegiată în text), reprezintă pentru Vieru valoarea supremă, sub a cărei constelații el își recunoaște, cu plenitudine, statutul de poet: „Stinge-mi-s-or ochii mie / Tot deasupra cărții Sale”. Afirmția este accentuată și de adjectivul pronominal posesiv „Sa” scris cu majusculă. Adverbul „tot” evidențiază în mod deosebit ideea de lectură continuă, permanentă în timp, a operei lui Eminescu. Versurile „Am s-ajung atunce, poate, / La mijlocul ei aproape” denotă dimensiunea creației eminesciene, pe care eul liric / poetul dorește să o valorifice, conștient însă de faptul că „Eminescu este o cetate cu o singură intrare și cu o sută de ieșiri” (Grigore Vieru). Această idee justifică prezența simbolului „carte deschisă”, care scoate în evidență motivul legăturii dintre generații. Or, această relație, în cazul poeziei respective, se realizează grație literaturii, implicit, cărții eminesciene, purtătoare de valori și de spiritualitate: „...Ca băiatul meu sau fata / Să citească mai departe / Ce n-a reușit nici

tata”. Însăși viața poetului Vieru, sensul ei suprem se contopește cu cartea Măriei sale, pe care urmează s-o citească feciorul sau fiica (cititorul, fiecare dintre noi). Cartea aceasta ne orientează spre esențele neamului. Prin cartea Sa noi ne perpetuăm, urmăm atitudinii morale, din care cauză devine de căpătâi, sprijin spiritual („Așezați-mi-o ca pernă”).

II. Raportat la întreaga poezie, titlul semnifică, pe de o parte, legătura indisolubilă a eului liric / a poetului cu opera eminesciană și, pe de altă parte, angajamentul lui de a transmite Cartea generațiilor care vin.

IV. Sentimentul de existență efemeră trăit de eul liric („Știu: cândva (...) / Stinge-mi-s-or ochii mie”) îl determină să lase urmașilor săi un testament spiritual, idee atestată, în mod special, în versurile 7-16. Dacă în secvența întâia a poeziei (versurile 1-6) accentul predicativ cade pe două verbe la indicativ, viitor („stinge-mi-s-or”, „am s-ajung”), care scot în evidență confesiunea, atunci în partea a doua se recurge la o succesiune de verbe la modul conjunctiv („să nu închideți”, „să lăsați”, „să citească”) și unul la imperativ („așezați-mi-o”), acestea accentuând dorința-testament a eului liric. Obiectul acestui testament spiritual îl constituie „cartea Sa” – creație artistică, cod de legi, sprijin, mijloc de legătură între generații. Atestăm și o umbră de îndoială a eului liric în ceea ce privește disponibilitatea / capacitatea / dorința tinerei generații de a prelua această moștenire. Pentru a convinge, autorul revine în finalul poeziei la ideea de carte-reper, treaptă, suport (metafora „pernă”).



Maria ABRAMCIUC

## Receptarea romanului *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu în liceu: componente ale demersului teoretic



M.A. – poet, critic literar, eseist. Dr. conf. univ., Catedra de literatura română și universală, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alecu Russo” din Bălți. Membră a Uniunii Scriitorilor din Republica Moldova și a Uniunii Scriitorilor din România. A publicat versuri, articole de critică literară, eseuri în reviste din țară și de peste hotare: „Basarabia”, „Contrafort”, „Dacia literară”, „Semn”, „Poezia”, „Convorbiri literare”, „Familia”, semnând Margareta Curtescu. Cărți publicate: *Prinsă între clamele speranței*, Chișinău, 1997; *Simple bluesuri*, Chișinău, 2003; *Eternul Orfeu*, Chișinău, 2005.

### 1. Preliminarii: Camil Petrescu, teoretician al romanului românesc modern. Eseul *Noua structură și opera lui Marcel Proust*

Personalitate marcantă a literaturii române din perioada interbelică, prozator tenace, dramaturg, poet, teoretician al romanului, filozof, gazetar și publicist, eseist, cronicar dramatic, Camil Petrescu, admirator al operei lui Marcel Proust, își justifică, pe bună dreptate, titlul de întemeietor al noului roman românesc. Desfășurând o campanie de negare a stilului calofilic, scriitorul susține cu principialitate narațiunea anticalofilică. Afirmă, în acest sens, jurnalul, reportajul, confesiunea, analiza psihologică, romanele sale devenind astfel veritabile „dosare de existență”.

Preocupările teoretice pentru roman ale lui Camil Petrescu s-au cristalizat în mai multe articole și eseuri. În 1927, cu câțiva ani înaintea debutului său ca romancier, scrie și publică în „Viața literară” eseul *De ce nu avem roman*, în care constată, apelând la termeni duri, fisuri serioase în cadrul genului. Deși romanul autohton înregistrase deja o diversitate spectaculoasă de experiențe (*Ion* de Liviu Rebreau-

nu, *Hanul Ancuței*, *Baltagul*, *Zodia Cancerului* de Mihail Sadoveanu, ciclul *La Medeleni* de Ionel Teodoreanu, *Craii de Curtea-Veche* de Mateiu I. Caragiale, *De două mii de ani* de Mihail Sebastian etc.), genul nu se modernizase definitiv, tradiționalismul mai persistând în dimensiuni defel neglijabile. Însuși Camil Petrescu își anunță dezacordul cu starea romanului românesc, ajuns în impas sămănătorist, plătind tribut stilului calofilic. Criticul se pronunță categoric pe marginea subiectului în articolul *De ce nu avem roman?* („Viața Românească”, 1927), în care ostracizează piesele epice în vogă și meditează, totodată, la condiția unei literaturi veritabile. Accentele polemice din articol se conjugă cu discuții teoretice asupra condiției personajului românesc, a literaturii în general: „Cu eroi care mănâncă trei săptămâni cinci măslin, care fumează doi ani o țigară, cu cârciuma din târgușorul de munte și gospodăria cu trei cotețe, a dascălului din Moldova, nu se poate face roman și nici măcar literatură. Literatura presupune firește probleme de conștiință. Trebuie să ai deci ca mediu o societate în care problemele de conștiință sunt posibile”. În opinia autorului, personajul constituie entitatea fundamentală a romanului, căci: „Eroul de roman presupune un zbucium interior, lealitate, convingere profundă, un simț al răspunderii dincolo de contingentele obișnuite. Sau cel puțin, chiar fără suport moral, caractere monumentale, un real conflict cu societatea”.

Debutul ca romancier al lui Camil Petrescu a fost urmat imediat de câteva explicații teoretice, în care autorul își expunea opiniile asupra genului. În faimosul eseu *Noua structură și opera lui Marcel Proust*, rostit, inițial, în formă de conferință, apoi publicat în „Revista Fundațiilor Regale” (noiembrie, 1935), iar ulterior inserat în volumul *Teze și antiteze* (1936), teoretizează conceptul de autenticitate. În literatură, autenticitatea exclude abordarea schematică, geometrică a realului, căci „orice construire raționalistă, deductivă, apodictică, tipizantă” generează dogma acestei literaturi, „caracterul”, „adică o comportare imanentă, logică dintr-o cauzalitate morală cu consecvență mecanică, înfățișată, am spune, *more geometrico*<sup>1</sup>... Literatura oferă cu preferință tipuri ori, mai bine spus, arhetipuri de oameni. Iată un erou... Cum trebuie să se comporte un erou? ... Destul de simplu: un erou e totdeauna viteaz... Iată un avar... Cum trebuie să se comporte un avar? E necesar ca în fiecare manifestare a lui să se vaiete că n-are bani, că e furat. Prin îngrămădire de *trăsături* – termen consacrat și uimitor de caracteristic

pentru acest spirit geometric – prin sporuri de trăsături deci, de același fel, ca și psihologia raționalistă, construiește tipul risipitorului, al pasionatului, al intrigantului, al generosului, al devotatului total”.

Pretențiile literaturii de a evoca tipaje nu sunt justificate. Tipurile umane au constituit preocupările literaturilor clasicistă, romantică, realistă, naturalistă, literaturi anacronice în raport cu realizările științei și filozofiei, or, „o literatură trebuie să fie sincronică structural filozofiei și științei ei...”. Autorul eseului depreciază perspectiva raționalistă asupra realului, adoptată de literatura epică de până la Proust, mecanicistă și necorelată nici cu psihologia („față de psihologi, îndeosebi, această literatură pare întârziată cu un veac”). Noua modalitate de reprezentare a realului se bazează pe intuiție, și nu pe rațiune, care, conform teoriei filozofului Bergson, „nu ne dă decât forme aproximative, globale, că un concept nu se poate aplica realității concrete, că numai cunoașterea intuitivă nemijlocită ne dă aspectul originar, mobilitate vie, inefabilul devenirii... *calitatea și intensitatea*”. „Noua structură” a prozei, în opinia lui Camil Petrescu, denotă o relație directă cu spiritul științelor moderne, în special, cu psihologia și filozofia, iar *intuiționismul bergsonian*<sup>2</sup> și fenomenologia lui Husserl<sup>3</sup> produc un impact evident asupra ei. Bergson și Husserl sunt, în accepția eseistului, „cele mai originale figuri ale filozofiei de azi”. Marcel Proust, scriitorul „*vieții celei mai intime*, aproape inefabile, din câte s-au manifestat vreodată în scris”, este influențat, în special, de filozofia lui Bergson. Camil Petrescu explică pertinent relația în cauză: „Această întoarcere înăuntru, această convingere că absolut nu cunoaștem decât propriul nostru eu, această prețuire a intuiției în dauna deducțiilor raționale, această așezare a *eului* în centrul existenței, cu convingerea că ceea ce ne e dat prin el e singura realitate înregistrabilă, acest video analog lui *cogito* constituie terenul comun dintre metafizica lui Bergson și opera lui Marcel Proust. În acest video (în sensul intuiției complete, evident) găsim cheia care explică și fondul, și particularitățile atât de izbitoare ale lui Proust, felul atât de neobișnuit al structurii lui”.

Arta romancierului francez, în opinia lui Camil Petrescu, e microscopică, *infinitezimală* și se caracterizează prin abordarea detaliului, prin intensitatea scăzută a vocii, prin afirmarea intuitivului în detrimentul raționalului și aplicarea analizei psihologice. Eseistul cedează demon-

strația filozofului. Respingând pretențiile literaturii raționaliste de a construi caractere bine definite, el neagă existența vreunui concept care ar presupune aplicarea unor scheme în vederea inițierii prozatorului în zonele sufletului uman: „Un suflet este el însuși o unitate matematică etern identică ei însăși, cum etern un triunghi echilateral este făcut din trei laturi și trei unghiuri egale.

E concepția raționalistă clasică a substanței imuabile, doctrina leibniziană despre monadele structurale<sup>4</sup>. Sufletul este anume o impermeabilă monadă și e deci de la începutul lumii neschimbător, indestructibil, veșnic prin urmare și predestinat”.

Intuirea „substanței” – iată esența scrisului artistic, iar la substanțialitate se ajunge doar prin evocarea experiențelor trăite de autor, căruia eseistul îi recomandă să abandoneze haina obiectivității. Omnisciența în expunerea romanescă nu constituie decât „propuneri de realitate”, în schimb, narațiunea la persoana întâi, proprie romanelor lui Marcel Proust, comportă cel mai înalt grad de autenticitate, căci naratorul își comunică propriile experiențe vitale. După Camil Petrescu, autoreferențialitatea va conferi discursului dimensiunea autentică. În articolul comentat, declară că se desolidarizează de naratorii care confundă „o propunere de realitate dedusă, cu realitatea originară”. Pretențiilor naratorilor omniscienți, care evocă o existență obiectivă, autorul articolului le opune enunțarea evenimentelor doar de o singură persoană, întâi, reflectarea lor într-o singură conștiință: „Ca să evit asemenea grave contradicții, ca să evit arbitrariul de a pretinde 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*. Aceasta-i singura realitate pe care o pot povesti, dar aceasta-i realitatea conștiinței mele, conținutul meu psihologic. Din mine însumi eu nu pot ieși. Orice aș face, eu nu pot descrie decât propriile mele senzații, propriile mele imagini. Eu nu pot vorbi onest decât la persoana întâi”. Autenticitatea „halucinantă” a operei lui Marcel Proust constă în unitatea de perspectivă și în „aplicația de a spune ceea ce e originar în conștiința proprie”. Pentru claritatea ideii, Camil Petrescu apelează la exemple din domeniul teatrului și al artelor plastice.

O altă problemă discutată în eseu este cea a timpului romanesc. Romanele vechi, tip Dickens, reproduc în mod succesiv traseul existențial al

eroului central, care „crește și scade analog tabloului cunoscut cu roata vieții, abstractizat”. Prezentul reprezintă unica dimensiune temporală a artei, opinează autorul articolului, argumentând: „Dacă existența e pură devenire, dacă e durată ireversibilă în curgerea ei, atunci e toată în prezent, oarecum de vreme ce acesta este termenul ultim al devenirii. Prin urmare, obiectul artei ar trebui să se reducă la descrierea conținutului prezent. Din trecut nu pot lua, pentru că procedeul meu ar fi o abstractizare insolită, viitorul e anticipare goală; prezentul, dacă s-ar putea spune așa, căci nu e oprire, singur îmi oferă preaplinul existenței absolute, cum precizează metafizica bergsoniană”. Timpul trecut, materializat doar în *amintiri involuntare*, se include și el în *fluxul conștiinței, al duratei*.

În continuarea demonstrației, Camil Petrescu afirmă că, prin excelență, discursul românesc autentic se constituie din explorarea resurselor memoriei active, involuntare, al cărei mecanism nu funcționează în conformitate cu un plan, „cu regulile învățate la estetică”, cum se întâmplă în cazul memoriei voluntare. Romanul clasic este construit astfel, căci „cunoștea o prezentare a personajelor, o îmbogățire treptată a lor, un început de conflict, o gradație în acțiune și pe urmă culminația și un soi de perorație”. O carte alcătuită în acest mod nu poate fi decât falsă, consideră teoreticianul, care își expune, într-o formulă accesibilă, conceptul său novator: „În mod simplu, voi lăsa să se desfășoare fluxul amintirilor. Dar dacă, tocmai când povestesc o întâmplare, îmi aduc aminte, pornind de la un cuvânt, de o altă întâmplare? Nu-i nimic, fac un soi de paranteză și povestesc toată întâmplarea intercalată. Dar dacă îmi strică fraza? N-are nicio importanță. Dacă îmi lungește alineatul? Nu-i nimic, nici dacă digresiunea durează o pagină, două, treizeci ori o sută cincizeci”. Această tehnică de narare este preferată de Marcel Proust în *À la recherche du temps perdu* (*În căutarea timpului pierdut*). Semnificațiile în proza scriitorului francez, raportată la creația lui James Joyce, nu derivă din „formale asociații de senzații”, ci din fluxul nestăvilit al memoriei involuntare, „singura care ne poate da realitatea concretă”. Ritmul acestui proces mnezic este instrumentat de elementul afectiv, ce constituie însuși „cimentul” întregii opere proustiene.

La finele studiului, autorul polemizează cu Paul Souday, criticul care îi reproșă lui Proust lipsa de măsură și dezordinea în expunere, inutilita-

tea digresiunilor. Opinia lui Camil Petrescu avansează ideea că, în zonele scrisului artistic, economisirea mijloacelor de redare este „destul de neserioasă”, de vreme ce „spațiul e nelimitat, când timpul e infinit, când oamenii se îndeletnicesc atât de puțin cu fapte vrednice de stimă”.

*Noua structură și opera lui Marcel Proust* a redirectionat evoluția romanului românesc interbelic, imprimându-i sigla modernității. Pornind de la modelul epic, oferit de scriitorul francez Marcel Proust, Camil Petrescu respinge principiile prozei tradiționaliste (clasicistă, romantică, realistă), propunând paradigme inedite în elaborarea unei opere narrative. Autenticitatea, exprimată prin subiectivism auctorial, narațiuni prolixă și introspectivă, stil anticalofilic, prin explorarea fluxului memoriei involuntare, inclus metodic în expunerea la prezent, devine relevantă în ambele romane ale prozatorului român, care îi și ilustrează aceste opțiuni teoretice.

## **2. Geneza romanului *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război***

Primele încercări în proză ale lui Camil Petrescu datează din 1919, când publică în revista „Banatul” din Lugoj, sub titlul comun *O recunoaștere ofensivă*, trei foiletoane<sup>5</sup>. Apoi, în „Vitrina literară” din 21 octombrie 1929, scriitorul se anunțase cu un volum de nuvele despre război, ca, un an mai târziu, publicația „Omul liber” să relateze despre existența unei proze despre viața de după război, semnate de acest autor. În același an, „Vremea” comunica despre două romane, inspirate din experiența sa de combatant, *Romanul Căpitanului Andreescu* și *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*. Aceeași publicație semnala dinamica elaborării ultimului, atestat cu titlul provizoriu *Proces verbal de dragoste și război*<sup>6</sup>. Apariția variantei definitive a romanului în cauză va fi anticipată de publicarea în periodice, pe parcursul anului 1930, a fragmentelor *Drum cu ocol la Odobești* („Tiparnița literară”, nr. 2-3) și *Ultima noapte...* („Facla”, nr. 381).

Ilustrând, în parte, experiența personală a autorului, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* constituie debutul de romancier al lui Camil Petrescu. Opera anunță începutul unei ere noi în evoluția genului, confirmând prezența implantului proustian în tradiția romanului nostru din prima jumătate a secolului al XX-lea. Elementul inedit vizează

structura, perspectiva narativă, raportul autor – narator – personaj, formulei românești tradiționale adăugându-i-se discontinuitatea narațiunii, absența liniarității în expunerea subiectului, renunțarea la conceptul de fabulație în sine în favoarea impactului pe care îl produc circumstanțe concrete din cotidian asupra actului de conștiință. Autorul anulează, realmente, convențiile discursului calofilic, impunând analiza psihologică, descrierea trăirii autentice și a conștiinței subiective, inserarea, în textul beletristic, a faptului frust, a informației documentare.

Editat și promovat de Al. Rosetti (opera apare în două volume la Editura Cultura Națională din București și este difuzată la începutul lunii noiembrie a anului 1930), romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* produce un efect de breșă în interiorul fenomenului. Într-o conferință, la Ateneul Român (15 mai, 1943), Camil Petrescu dezvăluie procesul devenirii acestui roman: „Din motive care rămân numai pentru mine, aveam nevoie în anul 1929 de bani și atunci m-am adresat celui mai luminat dintre editorii noștri, profesorului Al. Rosetti, care pe vremea aceea dirija Editura Cultura Națională. I-am spus că vreau să scriu un volum de nuvele. Ideea l-a încântat, dar am spus că am nevoie cât mai repede să scriu. Mi-a explicat că este ceea ce vrea, deoarece fiind la începutul lui martie ar fi vrut ceva pentru mai. M-a întrebat care ar fi prima nuvelă, pentru a-i da titlul volumului. Mă gândeam adesea că prima nuvelă s-ar petrece în preziua declarării războiului și atunci i-am dat acest titlu care a rămas. Ne-am înțeles, prin urmare, că va apare un volum de nuvele. Am dat amănunte despre alte nuvele care ar fi putut apare acolo. Am scris în 15 zile prima nuvelă, dar n-a fost nuvelă, fiindcă s-a întins atât de mult, încât a luat 150 de pagini. M-am dus la profesor și i-am explicat marea încurcătură. A fost părerea mea de a-i pune încă 70 de pagini și să-l fac roman de 220 de pagini”.

### 3. Compoziție, subiect, conflict

Scris în manieră proustiană, romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* se compune din două părți distincte, în care sunt evocate, la persoana întâi, două experiențe, „bine conturate, oarecum simetrice, între care există un relativ echilibru” (Marian Popa). În prima parte, este mărturisită, la timpul trecut, povestea iubirii dintre Ștefan Gheorghidiu și soția sa, Ela. După un debut fericit, relația lor de iubire degradează în gelozie și suferințe. Proiecții fictive, întâmplările recon-

stituie o acută dramă sentimentală, suportată de un intelectual hiperlucid, al cărui spirit analitic îi devine, în ultimă instanță, cauza propriului supliciu. Rememorările încep cu descrierea unor pasaje luminoase din biografia studentului la filozofie, care nutrește sentimente sincere pentru Ela, studentă la litere. Mariajul cu aceasta decurge armonios până când o moștenire neașteptată, provenită de la un unchi bogat, îi dezvăluie tânărului realități nebănuite: societatea mondenă, pe care acesta o respinge fiind preocupat de lumea ideilor, o preocupă tot mai mult pe soția sa, care, satisfăcută de noul statut social, se lasă absorbită de mrejele vieții materiale. Existența tinerei sale neveste se derulează între distracții nocturne, escapade în locurile pitorești, flirturi și aventuri de amor, ceea ce îi declanșează în sufletul soțului-filozof stări dramatice.

Partea a doua, axată pe evenimente reale, include memorialul de combatant al protagonistului, care, aflat în primele rânduri ale frontului, participă la confruntările armate din Ardeal dintre trupele române și cele imperiale. Drama de conștiință, trăită acut de Ștefan Gheorghidiu în prima parte a romanului, se dizolvă într-o dramă comună. Veridicitatea evocărilor se confirmă prin inserarea, în cadrul acestei părți, a jurnalului de campanie aparținând plutonierului Camil Petrescu. Atmosfera din timpul primului război mondial este relatată obiectiv, autorul propunându-și să fixeze nu atât episoade batalice (doar capitolul *Ne-acoperit pământul lui Dumnezeu* evocă imagini apocaliptice), cât imensa catastrofă umană, provocată de marele flagel, condiția individului în situații-limită. Ca și în articolele sale de publicistică, romancierul, în manieră polemică, demitizează imaginea războiului, insistând pe ideea de experiență cognitivă și de modalitate de verificare a propriului eu. Războiul este proiectat în două ipostaze: realitate obiectivă (spațiu al morții) și reflex în conștiința eroului.

Deși critica literară din anii '30 (Eugen Lovinescu, Pompiliu Constantinescu, George Călinescu), în virtutea unor prejudecăți, găsea lacunară acest gen de structură, imputându-i lipsa unui unități factive, legătura accidentală dintre părți, neomogenitatea narațiunii etc., totuși între cele două cărți există o relație organică. Ambele experiențe fuzionează în una singură – cea a *scriiturii*. Iubirea și războiul sunt aduse cu abilitate „la numitorul comun al aceleiași situații umane: o dramă a lucidității agresate” (Gabriel Dimisianu). Jurnalul, nu ca gen, ci ca formă a scri-



sului autentic, asigură unitatea romanului. În fond, opera în ansamblu este concepută ca un memorial de front al combatantului Ștefan Gheorghidiu, aflat împreună cu trupa la graniță, deasupra Dâmbovicioarei. Șirul de evenimente este întrerupt, căci mai jos naratorul se anunță preocupat doar de ampla istorie despre iubire și gelozie, actualizată în urma unei discuții despre căsătorie, dragoste și gelozie, declanșată la popota ofițerilor de o știre penibilă: achitarea la proces a unui ofițer care își omoară soția infidelă. Urmează o narațiune aglomerată în detalii, o relatare precisă, lucidă, dintr-o singură perspectivă, a bărbatului, a situațiilor, comentate, analizate cu scrupulozitate de către personajul-narator. Erosul este disociat la modul psihologic, trecut prin sistemul inteligibil al intelectualului. După o expunere extinsă a experienței de război<sup>7</sup>, trăirile erotice, restabilite în totalitate, se epuizează odată cu ultimele fraze ale textului. Dominat de conștiința eșecului, de incertitudini și gelozie, Ștefan Gheorghidiu, după neconținute meditații și analize lucide, într-o teribilă confruntare cu sine și cu războiul, obosit și indiferent, renunță la Ela, pe care o concepe ca pe o femeie ordinară. În final, revenit acasă, pune punct acestei relații: „A doua zi m-am mutat la hotel pentru săptămâna pe care aveam s-o mai petrec în permisie. I-am dăruit nevesti-mi încă o sumă ca aceea cerută de ea la Câmpulung și m-am interesat să văd cu ce formalitate îi pot dăruia casele de la Constanța. I-am scris că-i las absolut tot ce e în casă, de la obiectele de preț la cărți... de la lucruri personale, la amintiri. Adică tot trecutul”.

„Un asemenea roman se rupe de ordinea prozei tradiționale prin faptul că e îndeajuns de complicat prin detalii pentru a fi dificil de rezumat sau extrem de lesne de indicat prin câteva rânduri generale”, conchide Marian Popa, comentatorul operei lui Camil Petrescu.

#### 4. Cuplul Ștefan Gheorghidiu – Ela

Lumea romanului se organizează în jurul unui număr nesemnificativ de personaje, fiecare reprezentând conștiințe și opțiuni individuale. Protagonistul, Ștefan Gheorghidiu, este, în primul rând, o perspectivă naratologică (unică!), o „reprezentare mentală, ghidată strict de indicațiile textului” sau „un orizont de conștiință” (Vasile Popovici). Fiind unica marcă a enunțării și un unic punct de vedere, acest eu-narator și, concomitent, actant organizează subiectul romanului, care se constituie, în exclusivitate, din propriile-i evocări. Statutul personajului-povestitor

se profilează clar din atitudinea sa față de cele relatate, din raportul său cu celelalte personaje, în ambele cazuri prevalând subiectivitatea. În amplele expuneri ale experiențelor de dragoste și suferință, aglomerate în cartea întâi, eroul își relevă identitatea, scindată între rațiune și pasiune, între luciditate și autosugestie. În capitolele dedicate războiului, însă, individualitatea personajului se atenuază și se dizolvă în galeria de chipuri, el transformându-se într-un simplu combatant. Spiritul său, exaltat odinioară de reflecții, axiome, incertitudini, supoziții, în virtutea unor întâmplări spontane, se stinge și se dizolvă în lumea traversată de mari crize existențiale.

Antrenat într-o dificilă aventură de cunoaștere și autocunoaștere, disociind cu înverșunare situațiile, demontându-le, apelând la un complicat mecanism analitic, fostul student la filozofie trăiește în interior, la cotele maxime ale unei sensibilități acutizate, drama intelectualului superior, care aplică lumii propriile dimensiuni – cele ale perfecțiunii și chiar ale absolutului. Prin această prismă, își concepe relația de dragoste cu Ela, considerând că: „acei care se iubesc au drept de viață și de moarte, unul asupra celuilalt”, axiomă neconfirmată până în finalul romanului. Suferința i-o declanșează propriile supoziții, bănuieli, el însuși reclamând lipsa de certitudine în ceea ce privește fidelitatea soției sale: „eram însurat de doi ani și jumătate cu o colegă de la Universitate și bănuiam că mă înșală”. Critica literară a insistat pe ideea de gelozie, atribuindu-i eroului camilpetrescian acest viciu. Însuși eroul confirmă că nu gelozia, ci neconcordanța de principii și valori îl derutează și îi provoacă un grav dezechilibru lăuntric, că motivul catastrofei personale se explică prin necorespunderea propriilor tipare cu cele ale lumii: „Nu, n-am fost nicio secundă gelos, dar am suferit atâta din cauza iubirii”.

Captiv al unei conștiințe supralucide, al unor principii și tipare existențiale, racordate la sublim, antrenat mereu în descifrări de enigme, în definirea unor certitudini, Gheorghidiu devine un tip inflexibil, fapt ce, până la urmă, îi induce eșecul în raportul său cu lumea obiectivă. Personajul nu admite relativitatea adevărului, replicându-i verișoarei sale, care, în contextul discuției despre obiectivitate, consideră că, uneori, este necesar să recunoști că și adversarul tău are dreptate: „Raportate la același punct nu pot să existe două adevăruri, opuse, în același timp. Dacă adversarul meu are dreptate, nu uneori, ci foarte adeseori, atunci

renunț eu la opinia mea – și pentru asta încă îți trebuie curaj – și o împărtășesc pe a lui, dar tot cu pornire și hotărâre. Indiferență nu poate fi în niciun caz, căci există o pasiune a adevărului”.

Linear și rigid, personajul „pune în toate o patimă”, conform Elei. Polemicile sale vizează o lume care nu va fi vreodată perfectă și în raport cu care el este cu desăvârșire incompatibil, căci, aplicându-i măsura idealității, o vede tot mai defectuoasă. De aici rezultă drama sa, consumată în interior, exteriorizată doar prin gesturi sumare, inexpresive, inadecvate trăirilor lăuntrice, prin replici ironice, convenționale, cel mai frecvent. Este, în opinia unui contemporan al autorului, scriitorul Mihail Sebastian, „drama inteligenței care se simte atacată, până în adâncuri, la cea dintâi abatere de la ordinea ideală a existenței”.

Spirit introvert, Ștefan Gheorghidiu concepe lumea obiectivă doar ca pe un reflex în propriul sistem mental, căci, susține filozoful, „singura existență reală e aceea a conștiinței”. Și Ela, femeia vieții lui, devine o componentă a acestei dimensiuni: „Și, în organizarea și ierarhia conștiinței mele, femeia mea era mai vie și mai reală decât stelele distrugător de uriașe, al căror nume nu-l știu”.

Cuplul Ștefan Gheorghidiu – Ela, antrenat în același spectacol, al iubirii, este constituit din două perspective diferite asupra existenței: filozofului profund, analist i se opune mentalitatea materialistă, superficială a soției sale, o altă Galatea, zămislită de conștiința bărbatului care își asumă irevocabil această ființă: „Simțeam că femeia aceasta era a mea în exemplar unic, așa ca eul meu, ca mama mea, că ne întâlnisem de la începutul lumii, peste toate devenirile, amândoi, și aveam să pierim la fel amândoi”.

Personajul feminin întruchipează un concept auctorial, întreținut și ilustrat minuțios pe tot parcursul romanului. Evoluția sa are loc doar prin decizia personajului-narator: în conștiința lui, Ela constituie, inițial, întruchiparea unicității. Proiectate retrospectiv, frecvențele schițe de portret din cartea întâi o desemnează ca pe expresia frumuseții desăvârșite: „Cu ochii mari, albaștri, vii ca niște întrebări de cleștar, cu neastâmpărul trupului tânăr, cu gura neconținut umedă și fragedă, cu o inteligență care irumpea, izvorâtă tot atât de mult din inimă cât de sub frunte, era, dealtfel, un spectacol minunat”. „Frumusețea ei era toată spontaneitate și mișcare”, constată îndrăgostitul Gheorghidiu.

Conștientizându-și inferioritatea intelectuală în raport cu soțul-filozof, Ela își revede condiția, după intrarea lor în cercurile mondene, când, mărturisește personajul-narator, „a descoperit că neștiința mea la dans e o inferioritate, că neglijența (relativă, foarte relativă) în îmbrăcăminte e un fel de dovadă de «lipsă de rasă»”. Treptat, prinsă în mrejele snobismului, ea își dezvăluie interesele meschine, ca, în ultimele capitole, să degradeze (tot în viziunea naratorului) până la ideea de prezență plată și vulgară. Teatrală și falsă, făcându-și din interese mărunte distincții, „aservită stilului vulgar al lumii pe care o admiră”, încă în finalul primei cărți, Ela își pierde identitatea de femeie unică, se uniformizează. Toate se întâmplă iarăși în conștiința naratorului: „Am privit-o cu indiferența cu care privești un tablou. Și frumusețea ei blondă era acum de reproducere în culori, vreau să spun că avea ceva uscat, fără viață, așa cum e diferența între culoarea uleioasă și grea a tabloului original și între luciul banal al cromolitografieii”.

*Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, definit de autor drept „un roman cu o tehnică anapoda”, constituie o inovație în arta romanescă de la noi. Autentică, în primul rând, prin transferarea subiectului din spațiul realului în cel al conștiinței, cartea este elaborată în mod riguros, autorul explorând cu luciditate orice detaliu: psihologic, comportamental, vestimentar etc. Aglomerarea de amănunte, caracteristică, în special, primei părți, complică narațiunea. În partea a doua, unde, de rând cu tema războiului, se prelungește și subiectul erotic, expunerea devine temperată, sobră. Stilul anticalofilic, aplicat metodic de autor, implică, întâi de toate, analiza lucidă a stărilor de conștiință, abordarea minuțioasă a zonelor rațiunii, explorarea stărilor interioare ale personajelor. Astfel, sunt motivate frecvențele deducției la care recurge personajul-narator. Referindu-se la substanța narativă a romanului, Tudor Vianu îl definește ca pe „...o scriere în care arta analizei câștigă unul din succesele ei cele mai mari”.

### **Verificați-vă cunoștințele:**

- Explicați diferențele dintre un narator omniscient și unul subiectiv.
- Ce teorii filozofice ale lui Marcel Proust au stat la baza concepțiilor despre roman?
- Prin ce se caracterizează „noua structură” a prozei moderne, în opinia lui Camil Petrescu?

- Care a fost impactul operei lui Marcel Proust asupra romancierului român?
- Explicați în ce constă relația dintre cele două cărți ale romanului *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*.
- Comentați drama erotică a eroului camilpetrescian, din perspectiva afirmației sale: „Pentru mine, dragostea aceasta era o luptă neîntreruptă, în care eram veșnic de veghe, cu toate simțurile la pândă, gata să previn orice pericol”.
- Realizați caracterizarea Elei, urmărind raportul naratorului cu personajul feminin.

**Note** ■ <sup>1</sup> În mod geometric.

<sup>2</sup> *Henri Bergson* (1859-1941), filozof idealist francez, promotor al teoriei că lumea evoluează ascendent, iar acest proces se produce conform unui principiu spiritual, mistic („evoluția creatoare”). Pentru Bergson gândirea rațională echivalează cu o abordare mecanică și convențională a lumii, esențială, în acest sens, fiind intuiția, forma irațională de cunoaștere a adevărului. De aici derivă și intuiționismul, concept promovat cu insistență de filozof. Iraționalismul lui Bergson a influențat asupra literaturii și artei europene din prima jumătate a secolului al XX-lea.

<sup>3</sup> *Edmund Husserl* (1859-1938), filozof idealist german, fondator al fenomenologiei. A susținut că domeniul „conștiinței pure” îl constituie obiectele ideale suprasensibile, care pot fi cunoscute doar prin intermediul intuiției.

<sup>4</sup> Aluzie la teoria filozofului german *Gottfried Wilhelm Leibniz*, adept al idealismului obiectiv. Conceptul său filozofic se axează pe ideea că materia este constituită din *monade*, substanțe spirituale active, indivizibile, independente unele de altele. Fiecare monadă oglindește întregul univers. Monada supremă este Dumnezeu, care asigură concordanța dintre activitatea celorlalte și creează „armonia prestabilită”.

<sup>5</sup> Germenele viitorului capitol *Post înaintat la Cohalm* din romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*.

<sup>6</sup> Un alt titlu provizoriu al romanului este *Proces-verbal de dragoste și răzbunare*.

<sup>7</sup> Imaginea războiului este evocată de personajul-narator pe două planuri: din perspectiva evenimentului real, trăit, dar și ca o reflecție în conștiința sa.

Marin IANCU

## Opera dramatică. Comedia. *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale (*repere interpretative*)



M.I. – dr., profesor titular de limba și literatura română la Colegiul Bilingv „George Coșbuc”, București, și la Școala Gimnazială nr. 1, Voluntari, jud. Ilfov. Autor de manuale școlare. Critic și istoric literar. De-a lungul anilor semnează volumele:

*Dicționar de personaje călăresciene* (2001), *Creangă, altfel* (2008), *Marin Preda, el însuși. Antologie de reflecții, opinii literare, confesiuni și pilde morale* (2013), *Al. Piru. Severitatea spiritului critic* (2013). Membru titular al Uniunii Scriitorilor din România.

**I. Succint portret al scriitorului** (drumul spre cunoașterea esenței operei caragialești).  
Repere: I. L. Caragiale, geniul incontestabil și maestrul suprem al comediei și prozei scurte; spirit de observație și o extremă luciditate. Opera lui I. L. Caragiale – amplă imagine a moravurilor și instituțiilor timpului său (*Momente și schițe*). Ca dramaturg, I. L. Caragiale pune bazele comediei moderne prin: *O noapte furtunoasă*, *O scrisoare pierdută*, *Conu' Leonida față cu Reacțiunea*. Se va comenta următoarea opinie critică: „Nu va fi posibil să se scrie istoria socială a veacului nostru al XIX-lea fără o continuă referință la opera lui Caragiale” (Tudor Vianu).

**II. Studiul textului.** Se vor selecta fragmente din *O scrisoare pierdută*, ilustrative pentru:

- caracterul și evoluția conflictului;
- momentele subiectului;
- relațiile între personaje și evoluția comportamentală a acestora;
- carențele intelectuale ale personajelor;
- contrastul între pretenția de a aparține unei lumi nobile și originea / nivelul real.

Lecția se poate desfășura în baza unor momente de muncă independentă, organizată

pe grupe: grupa I – probleme de vocabular, grupa a II-a – probleme morfo-sintactice, grupa a III-a – particularitățile ortografice, fonetice și de punctuație.

Elevii se familiarizează cu suportul lingvistic al textului (mijloacele lexicale de portretizare a personajelor, diversitatea lexicală, coexistența formelor corecte și a celor incorecte). Se are în vedere, de asemenea, expresivitatea frecvenței unor semne de punctuație și oralitatea textului. După citirea comediei și a fragmentelor din manual, *subiectul* poate fi astfel realizat de către elevi:

Acțiunea se desfășoară în capitala unui județ de munte. Conflictul între ambițiosul avocat Nae Cațavencu, din opoziție, și grupul fruntaș al conducerii locale este generat de pierderea de către Zoe Trahanache a unei scrisori de amor ce i-a fost adresată de Tipătescu, prefectul județului. Scrisoarea este găsită de Cetățeanul turmentat și sustrasă de Cațavencu, pentru a fi folosită ca mijloc de șantaj pentru a obține candidatura. Șantajul o sperie mai ales pe Zoe, care, de teama compromisului public, îi influențează pe Zaharia Trahanache și pe Tipătescu, obținând de la aceștia promisiunea candidaturii lui Cațavencu. Tipătescu îi oferă acestuia diferite funcții în schimbul scrisorii, dar adversarul nu cedează. Când totul părea rezolvat, lucrurile încep să se complice. De la București se cere, fără explicații, să fie trecut pe lista candidaților un nume necunoscut: Agamemnon Dandanache. În final, conflictul se rezolvă, scrisoarea revine la Zoe prin intermediul Cetățeanului turmentat. Sosit de la București, Dandanache își dezvăluie strategia politică, dovedindu-se la același nivel de ticăloșie cu Nae Cațavencu. Fără scrisoare, Cațavencu se simte dezarmat, umil și speriat, acceptând să conducă festivitatea în cinstea noului ales. Toată lumea se împacă, pasiunile dispar ca prin farmec și totul se termină într-o atmosferă de carnaval, de mascaradă, de sărbătoare și împăcare.

**III. Interpretarea textului.** Elevii analizează *structura compozițională* a piesei *O scrisoare pierdută* – comedie în patru acte, primele trei urmărind o acumulare gradată de tensiuni și conflicte, acțiunea din actul final desfășurându-se într-o atmosferă destinsă, asemănătoare cu cea de dinaintea pierderii scrisorii.

Tehnica este cea a amplificării treptate a conflictului, întreaga mișcare se derulează concentric, în jurul pretextului, piesa *O scrisoare pierdută* având arhitectură circulară.

Se pot propune următoarele tipuri de exerciții:

a) Urmărind acțiunea comediei *O scrisoare pierdută*, povestește pe scurt subiectul fiecărui act, urmărind acțiunile grupurilor Tipătescu – Zoe – Trahanache (A) și Farfuridi – Brânzovenescu – Dandanache – Cațavencu (B).

b) Indică personajele reprezentative în comedie pentru următoarele instituții: presă, administrație publică, școală, poliție, justiție și familie.

c) Având în vedere eforturile personajelor pentru salvarea aparențelor, motivează acțiunile lor, precizând ce ar fi însemnat publicarea scrisorii pierdute pentru Tipătescu, Zoe, Trahanache și, în altă ordine de idei, ce semnificații are deținerea unei scrisori pentru grupul Cațavencu, Dandanache și Farfuridi.

d) Explică, din perspectiva luptei pentru puterea politică, ce categorii de personaje reprezintă: Tipătescu – Zoe – Trahanache; Cațavencu – Farfuridi – Dandanache.

**IV. Opera dramatică.** Se vor dezbate la clasă următoarele probleme:

- structura operei și delimitarea secvențelor;
- modul de expunere caracteristic;
- poziția autorului în text, relația specifică autor – personaje, prin raportarea la opera epică – lirică;
- structura unei opere dramatice, prin raportare la piesa de teatru *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale.
- selectarea unor replici ilustrative pentru frecvența elementelor comice (care stârnesc hazul).

**Repere:**

– Piesa de teatru pune în lumină un conflict dramatic ce a cunoscut forme diferite și al cărui tip de rezolvare determină existența mai multor specii dramatice.

– Structura operei dramatice cuprinde, de obicei, acte (părți), tablouri, scene.



– Conflictul dramatic desemnează elementul fundamental al structurii operei dramatice.

– Opera dramatică denotă o deosebită intensitate, o anumită gradație și o concentrare remarcabilă a conflictului. Conflictul dramatic antrenează personaje sau grupuri diferite de personaje, generând și dezvoltând, de fapt, subiectul piesei de teatru. Ciocnirea forțelor angrenate în conflict este urmată de criză, apoi de dezechilibru și, în final, de deznodământ.

Se va indica modul de expunere dominant în opera *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale. De observat acțiunea ce se desfășoară concentric în jurul unui pretext, deznodământul comic. Sarcini de lucru:

a) Comentează modul de organizare a textului dramatic *O scrisoare pierdută*.

b) Transcrie, din diferite scene ale piesei, câte patru indicații scenice și de decor, relevante pentru portretele personajelor și pentru descrierea atmosferei.

c) Identifică, în fragmentele reproduse în manual, elemente proprii creației dramatice: replici ale personajelor, sub formă de dialog sau de monolog; indicații de regie și de decor.

d) Numește pretextul în jurul căruia se desfășoară întâmplările evocate.

e) Dă exemple de două situații conflictuale din piesă.

– Opera dramatică *O scrisoare pierdută* se definește prin: intriga (întâmplările provocate de pierderea unei scrisori de amor); conflictul (intersectarea intereselor și sentimentelor personajelor în desfășurarea evenimentelor prezentate); desfășurarea acțiunii (declanșarea conflictului și desfășurarea gradată a acțiunii); compoziția (modul de expunere: dialog, monolog); indicațiile autorului de regie și scenografie; unități (etape) succesive în desfășurarea acțiunii (subiect dramatic, intrigă dramatică, conflict dramatic, deznodământ).

– Opera dramatică este creația literară scrisă sub formă de dialog și destinată interpretării scenice.

**V. Caracterizarea personajelor** se poate efectua prin muncă independentă.

## Exercițiu

Alcătuieți o succintă caracterizare a personajelor, respectând următorul plan:

- indicațiile autorului asupra personajelor;
- principalele acțiuni ale acestora;
- evoluția comportamentului;
- trăsătura cea mai evidentă a caracterului;
- analiza limbajului;
- încadrarea personajului într-o tipologie.

Model: Ștefan Tipătescu, ca prefect al județului, își folosește avantajele de serviciu în propriile lui interese. Disperat de pierderea scrisorii și transformat de Cațavencu în obiect de șantaj, Tipătescu aplică o tactică de atac împotriva lui Cațavencu, încălcând legea chiar. Apărându-se, Tipătescu își dezvăluie mentalitatea și firea. Abuzul de putere este arma principală. Deși pare un orgolios fără măsură, personajul nu are ambiții politice, mulțumindu-se cu liniștea pe care i-o asigură Zoe: „*Moșia – moșie, foncția – foncție, coana Zoițica – coana Zoițica: trai, ne-neaco, cu banii lui Trahanache... babachii!*”.

## Reper:

– Modalități de portretizare specifice textului dramatic: prin acțiune (fapte, atitudini, gesturi); prin limbaj (efecte comice); prin nume.

Realizate într-o viziune clasică, personajele se încadrează într-o tipologie comică, având o dominantă de caracter.

Elevii sunt solicitați să răspundă unor întrebări de tipul:

- a) Evidențiază evoluția personajului Zoe pe întreaga desfășurare a acțiunii piesei *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale.
- b) Analizează rolul lui Nae Cațavencu în dezvoltarea unei suite de situații comice.
- c) Indică stereotipurile de comportament și de limbaj ale lui Trahanache.
- d) Completează portretul moral al lui Ștefan Tipătescu, precizând ce trăsături ne dezvăluie replica sa: „Eu sunt un om căruia-i place să joace pe față”.

**VI. Natura și mijloacele comicului.** Aspecte descoperite de elevi prin activitatea în grup, dirijată spre reliefaarea mijloacelor de realizare a comicului:

- comic de situație – rezultat din fapte complet neprevăzute și de combinații neobișnuite între personaje (pierderea și găsierea scrisorii; întâlnirea Tipătescu – Cațavencu);
- situație comică – personaje comice – idei cu un limbaj comic;
- comicul de limbaj – ticurile verbale, greșelile de vocabular, încălcarea regulilor gramaticale, ticuri verbale, clișee verbale, stâlcirea cuvintelor;
- comicul de caracter (ipostazele personajelor);
- comicul de moravuri (relația Tipătescu – Zoe, de exemplu);
- comicul de nume (Trahanache, Cațavencu, Dandanache ș.a.).

### **VII. Comedia. Sursele și procedeele comicului.**

Elevilor li se cere să observe și să sintetizeze mijloacele de caracterizare a personajelor:

- Comicul de nume: sugerează originea, viața sufletească, modul în care acționează personajele.
- Comicul de limbaj: subliniază contrastul între aparență și esență.
- Comicul de situație: ilustrează lupta eroilor pentru a impune aparența spre care aspiră sau pentru a salva aparențele.

În activitatea pe grupe se pot propune următoarele exerciții de identificare a surselor comicului, importante pentru cunoașterea categoriilor comediei (situațiile, limbajul, moravurile, caracterul).

- a) Alegeți pasaje ilustrative pentru ticurile verbale ale personajelor Zaharia Trahanache, Ghiță Pristanda, Tache Farfuridi. Ce trăsături vă sugerează aceste ticuri?
- b) Indicați două replici pe care le considerați reprezentative pentru portretul moral al lui Agamiță Dandanache (actul IV, scena III).
- c) Evidențiați situațiile comice în care este surprins Zaharia Trahanache.
- d) Demonstrați că *O scrisoare pierdută* este o comedie de moravuri.

**Reper:**

– Comedia este specia genului dramatic care înfățișează personaje, moravuri sociale într-un mod ce stârnește râsul, având întotdeauna un final comic.

– *O scrisoare pierdută* este o comedie de moravuri sociale, politice, familiale, ilustrate prin comportamentul unor personaje aflate în conflict.

**VIII. Exerciții de autoevaluare.**

a) Argumentați care dintre atitudinile de mai jos vi se pare că exprimă poziția autorului față de lumea evocată: a) râde cu simpatie de eroii săi; b) lasă personajele să se compromită, detașându-se de ele; c) critică societatea descrisă, chiar prin situațiile și eroii aleși.

b) Referindu-vă la piesa *O scrisoare pierdută*, indicați patru elemente specifice comediei.

c) Explicați, din această perspectivă, semnificația titlului comediei *O scrisoare pierdută*.

d) Comentați, într-o compunere de 10 pagini, pornind de la replica finală a lui Pristanda „Curat anticonstituțional!”, caracterul comic al conflictului din *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale.

e) Demonstrați, într-o compunere de maximum 15 rânduri, că *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale este o comedie. Valorificați, în acest sens, și următoarea afirmație: „Limba pe care o pune Caragiale în gura personajelor sale este deci un mijloc al dotării, al localizării, al tipizării, ca atare un mijloc al criticii” (Tudor Vianu).

Mihaela CALENICI

## Formarea la elevi a deprinderilor de a formula ideile unui text narativ (Căprioara de Emil Gârleanu)

M.C. – profesoară de limba română, școala „Ion Jalea”, Constanța, România. Studii de doctorat la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chisinau. A publicat articole vizând didactica limbii și literaturii române: *Compunerea-caracterizare a personajului literar: repere teoretico-literare și metodologice, Stimularea creativității elevilor prin metoda ipostazelor fantastice* ș.a.

Textul narativ este rezultatul procesului de enunțare, reprezentând o istorie reală sau ficțivă. Acest tip de text ia forma povestirii. Într-un text narativ sunt relatate evenimente care implică unul sau mai multe personaje, prezentate în locuri și momente de timp determinate. Concret, textul narativ se prezintă ca o istorie povestită, cu început, conținut și final. Indicii temporali fac posibilă derularea istoriei. Personajele săvârșesc acțiuni, vorbesc, au emoții, sentimente. Povestirea este redarea universului ficțiunii, univers constituit din logica acțiunilor și din logica personajelor, și se realizează prin înlănțuirea și alternarea discursului naratorului cu cel al personajelor. Elevii vor parcurge textul narativ și se vor concentra asupra întâmplării povestite, pentru ca în timp, prin lecturi succesive și studiu pe text, însoțit de repere clare explicative, să dobândească cele mai importante concepte operaționale specifice unui text narativ.

Apreciind importanța formării deprinderilor de a formula ideile principale ale unui text, în activitatea de dirijare a învățării se vor parcurge cinci etape ce urmează a fi conștientizate și aplicate, în vederea rezolvării sarcinilor de muncă independentă cu textul.

1) *Formarea deprinderii de a delimita în text un fragment ale cărui enunțuri sunt grupate în jurul unei idei principale.*

Elevii sunt deja familiarizați cu structurarea conținutului narațiunii pe momentele subiectului. Fiecare fragment, centrat în jurul unei idei, reflectă conținutul unei etape a narațiunii sau o întâmplare: situația inițială, cauza, care determină schimbarea situației inițiale, provoacă desfășurarea acțiunii în continuare, depășirea situației-limită și situația finală.

Corelând cele două modalități de lucru cu textul, structurarea pe etape a narațiunii și structurarea fragmentelor grupate în jurul unei idei, elevii vor delimita cu ușurință secvențele-cheie ale textului.

Aspectul formal al textului, constituirea sa în unități logice structurate în paragrafe distincte poate ajuta elevul în realizarea cu succes a acestei sarcini de lucru.

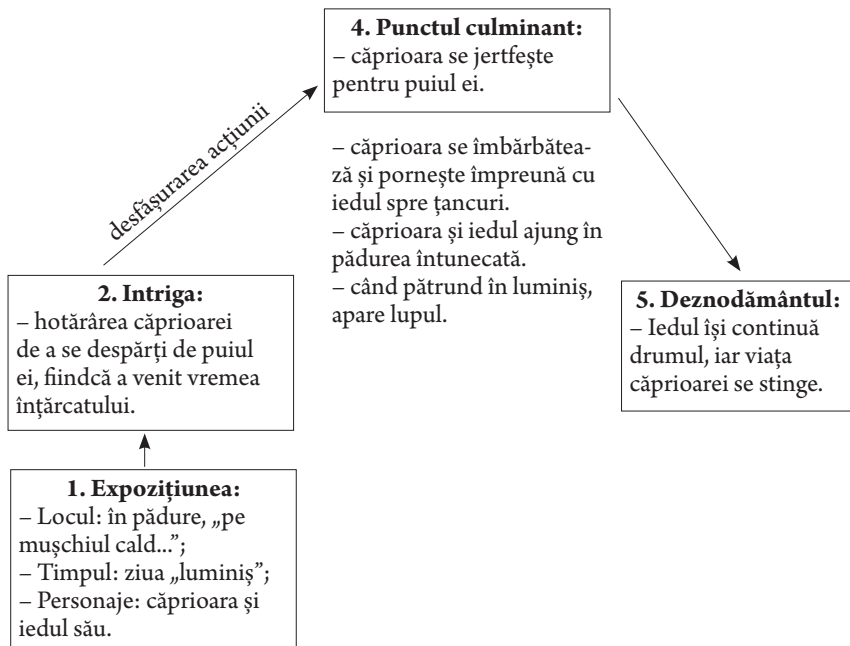
2) *Inițierea elevilor în modul de formulare a unei idei principale.*

Formularea ideii principale se realizează printr-un enunț care transmite o informație esențială desprinsă din fragment, poate cuprinde cuvintele-cheie, cu încărcătura semantică revelatoare. Ideea principală nu are o singură formă obligatorie. Ea poate fi exprimată printr-o propoziție dezvoltată, enunțiativă sau interogativă, printr-un titlu (grup de cuvinte care nu conțin un verb cu funcție de predicat) sau printr-un enunț ce cuprinde 2-3 propoziții legate prin înțeles. Indiferent de forma în care este exprimată o idee, conținutul ei trebuie să rămână același. Toate ideile principale ale unui text narativ vor fi formulate respectând aceeași formă, aleasă ca avantajoasă.

3) *Inițierea elevilor în redactarea planului de idei principale în corelație cu momentele narațiunii.*

Pentru fixarea momentelor principale ale narațiunii, ca și pentru facilitarea actului de formulare a ideilor principale, activitatea de redactare a planului de idei se poate realiza sub forma unei scheme sau într-un tabel liniat, elevii observând corelarea ideilor cu momentele narațiunii.

Momentele principale ale narațiunii	Ideile principale
Situația inițială (expozițiune)	1. Căprioara își dezmiardă iedul cu dragoste.
Cauza care determină acțiunea (intriga)	2. Fiindcă a venit vremea înțarcatului, căprioara trebuie să se despartă de puiul ei.
Desfășurarea acțiunii	3. Căprioara se îmbărbătează și pornește împreună cu iedul ei spre țăncuri.
	4. Căprioara și iedul ajung în pădurea întunecată.
	5. Când pătrund în luminiș, apare lupul.
Depășirea situației-limită (punctul culminant)	6. Căprioara se jertfește pentru puiul ei.
Situația finală (deznodământ)	7. Iedul își continuă drumul, iar viața căprioarei se stinge.



Pentru fixarea succesiunii ideilor și a întâmplărilor în narațiune, se pot realiza exerciții de tipul celor propuse în manual, prin care se pune accent pe observarea semnificației verbelor folosite: „Notați în caiete verbele care surprind acțiunile celor două animale de-a lungul drumului lor.” Cerința îmbinării stilurilor de învățare pe parcursul secvențelor de învățare se poate realiza prin folosirea unor imagini sugestive pentru momentele narațiunii: „Ordonăți desenele date pentru a reface firul logic al întâmplărilor din narațiune” sau care, prin caracterul static / di-

namic, pot ilustra modurile de expunere folosite de autor (descrierea / narațiunea): „Căutați în text verbele corespunzătoare celor două situații ilustrate mai jos. Scrieți aceste verbe în două coloane. Comparați verbele din cele două coloane. Arătați prin ce se deosebesc momentele în care sunt surprinse personajele.”

Elevii ar putea rezolva astfel:



stă  
a întins  
se lasă dezmiardat

se îmbărbătează  
sare  
pornește  
se avântă  
zburdă  
să scoboare  
să străbată

Elevii vor observa că verbele din prima coloană exprimă starea, atitudinea statică, în timp ce verbele din a doua coloană sunt de mișcare. Prin succesiunea rapidă a verbelor la modul indicativ, timpul prezent, întâmplările sunt aduse în prim-plan, exprimând dinamismul acțiunii. Autorul reușește să-l facă pe cititor să trăiască drama căprioarei, să înțeleagă pilda de curaj și sacrificiu.

Prima imagine este corelată cu tabloul calm, plin de dragoste și duioșie. Într-o atmosferă de liniște și frumusețe, căprioara își dezmiardă puilul. Modul de expunere folosit este descrierea. Fragmentul face parte din expozițiune.

A doua imagine ilustrează, prin acțiune, „sufletul ei de fugarnică”, însușire caracteristică personajului principal, anunțată în intrigă. Personajele sunt surprinse în desfășurarea acțiunii, modul de expunere utilizat fiind, de această dată, narațiunea.



La una dintre orele de sistematizare a cunoștințelor se poate aplica o metodă activă care să antreneze elevii în dezvoltarea capacității orale și scrise. Se propune elevilor un **exercițiu de comunicare**: jocul de puzzle. Elevii clasei vor fi împărțiți în trei grupuri. Fiecare grup dispune de DEX, textul suport *Căprioara* de Emil Gârleanu și notații științifice despre căprioară sau lup (fișe / referate). Pe tablă vor fi fixate trei cercuri, structurate astfel:

Grupul I:

- a) date științifice despre căprioară;
- b) date încărcate de emoție artistică (extrase din textul lui Emil Gârleanu);
- c) de creat câte un enunț în care cuvântul „căprioară” să formeze un epitet și o comparație.

Grupul al II-lea:

- a) date științifice despre lup;
- b) *lupul* în viziunea artistică a lui Emil Gârleanu;
- c) de creat un acrostih / catren / enunț satiric (ironic) despre lup.

Grupul al III-lea:

Observați complexitatea sentimentelor exprimate prin cuvântul *ochi*:

- a) *căprioara* (complexitate emoțională, sensuri artistice); exemple: „privește (...) simțământ” = mângâiere, grijă maternă; „ochii se tulbură de apa morții” = jertfa; „cu capul întors spre iedul ei” = dorința de ocrotire și dincolo de moarte;
- b) *lupul* (sensurile artistice ale privirii); exemple: „ochii străluceau lacom” = bucuria vânatului; „văzând prada mai mare uită iedul și se repede la ea” = lăcomie satisfăcută;
- c) *iedul* (emoții artistice): „cu ochii închiși se lasă dezmiertat” = bucuria ocrotirii; „deschide ochii (...) behăind vesel” = simte libertatea.

Echipa care va completa prima cele trei segmente ale cercului va începe prezentarea. Prezentările tuturor echipelor nu vor depăși 15 minute. Se finalizează cu o concluzie. Prin acest joc de puzzle elevii învață cooperând, comunică, iar partea de joc stimulează trăiri variate, în ciuda regulilor ce se respectă. Marele avantaj al metodei rezidă în faptul că

la sfârșitul orei toți elevii au parcurs aceleași sarcini de lucru, în ritmul propriu, reținând concluziile formulate: textul literar nu poate face abstracție de studiile științifice, fiecare tip de text oglindind un anumit tip de gândire: narativă sau, respectiv, logico-științifică.

### **Bibliografie**

1. Emil Gârleanu, *Din lumea celor care nu cuvântă*, Editura Regis, București, 2009.
2. Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sâmihăian, *Limba română*, manual pentru clasa a V-a, Editura Humanitas, 2004.
3. Carmen Iordăchescu, *Să dezlegăm tainele textelor literare*, clasa a V-a, Editura Carminis, Pitești, 2000.
4. Victoria Pădureanu, Matei Cerkez, Flori Lupu, *Limba română*, clasa a V-a, Ghidul profesorului, Editura All, București, 1999.
5. Alina Pamfil, *Narațiunea – strategie fundamentală de construcție de sens*, în „Perspective”, revista de didactica limbii și literaturii române, nr. 2 (17) / 2008, p. 2-9.

Diana VRABIE

## Repere teoretico-didactice în abordarea textelor de frontieră



D.V. – dr. conf. univ.,  
Universitatea „Alec Russo”,  
Bălți, Catedra literatura  
română și universală.  
Autoarea volumelor *Urme  
pe nisip* (2005), *Cunoaștere  
și autenticitate* (Premiul  
*Didactica* al Salonului  
Internațional de Carte, Iași,  
2009), *Literatura pentru  
copii* (Premiul Ministerului  
Educației al Salonului de  
Carte pentru copii, Chișinău,  
2010).

*Literatura de frontieră* beneficiază de mai multe nume, fără a avea unul „canonizat”, oscilând, periodic și ocazional, între *literatura de mărturisire*, *paraliteratură* sau *literatură fără ficțiune*, *literatură a biograficului* etc.

Chiar în absența unui „nume de botez” omologat, acest tip de literatură invadează spectaculos rafturile librăriilor, angajându-se într-o competiție fermă cu speciile consacrate. Minunată revanșă a „autorului eliminat din ecuație”, vorba lui Eugen Simion, literatura de frontieră rămâne un segment ce își seduce necondiționat cititorii. Autorii, la rândul lor, sunt generoși. Jurnalele, confesiunile, amintirile retrăite prin scris, interviurile, autobiografiile necenzurate, corespondențele, eseurile autobiografice, convorbirile eclipsează nonșalant, în ultima vreme, literatura de ficțiune.

În acest context, ne-am propus să configurăm dimensiunea didactică a literaturii de frontieră, importantă în sensul însușirii de către elevi atât a literaturii române, cât și a celei universale, în formulă diacronică, dar și interpretativă.

În urma analizei curriculei, am constatat că speciile autobiografice se studiază în ciclul gimnazial, în clasa a V-a, conform ediției din 2010. În ediția din 2006, la ciclul gimnazial speciile autobiografice nu erau preconizate

pentru studiere. Concomitent, se optează, în vederea ilustrării speciei, pentru un text care este mai degrabă de ficțiune, deși cu un profund substrat autobiografic, decât de mărturisire, cum este cel al lui Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*, propus pentru studiere de către autorii manualului de limba și literatura română, clasa a V-a<sup>1</sup>.

În *Curriculumul la limba și literatura română* pentru ciclul liceal, ediția din 2006, lucrările autobiografice erau recomandate pentru lectură și interpretare în toate cele trei clase:

- în clasa a X-a, predarea literaturii era axată pe studiul particularităților de gen, precum și valorizarea operei literare, indicându-se necesitatea cunoașterii și asumării conceptelor literare ce contribuie la conturarea specificului unei opere autobiografice (narațiune – narator – naratar – personaj – timp – spațiu). La capitolul *Proza cultă* era indicat modulul *Statutul autorului – naratorului personajului în romanul mitic, obiectiv, social, psihologic, autobiografic etc.*
- în clasa a XI-a, conținuturile recomandate se structurau pe studiul diacronic al literaturii, ceea ce permitea și valorificarea autobiografiei ca aspect al unui anumit curent literar (cum ar fi modernismul sau, mai exact, proza existențialistă românească).
- în clasa a XII-a, elevului i se mai oferea șansa de a studia textul autobiografic, dacă profesorul opta pentru studierea monografică a unor scriitori care au ilustrat și această specie literară, cum ar fi Marin Preda (*Viața ca o pradă*). În respectivul context era recomandată și lucrarea lui Lucian Blaga *Hronicul și cântecul vârstelor*.

De asemenea, curriculumul pentru clasa a IX-a prevedea studierea literaturii române după principiul tematic, ceea ce nu excludea studierea textelor de factură autobiografică. Să luăm drept exemplu modulul *Eu și semenii mei, adolescenții*, în cadrul căruia erau propuse, printre alte texte, volumele: *Hronicul și cântecul vârstelor* de Lucian Blaga și *Aventurile unei fete cumiști* de Simone de Beauvoir.

Constatăm că actualul curriculum vădește o discretă orientare către specia jurnalului. Dacă aceasta era, practic, ignorată de conținuturile curriculare ale ediției din 2006, în actuala ediție ne sunt propuse o serie de texte relevante: *Jurnal de călătorie în China* de Nicolae Milescu-Spătaru; *Jurnal de călătorie în Africa* de Vasile Alecsandri; *Europolis* de Jean Bart

ș.a. Pe lângă aceasta, sunt propuse spre studiere și alte scrieri care pleacă de la convenția jurnalului (*Romanul adolescentului miop* de Mircea Eliade), de la cea a amintirilor (*Oceanul întors* de Radu Petrescu) sau de la cea a memoriilor (*Viața ca o pradă* de Marin Preda). Considerăm că un spor calitativ în ceea ce privește receptarea de către elevi a jurnalului s-ar realiza prin studierea unor fragmente din *Jurnalul fericirii* de N. Steinhart, *Însemnări zilnice* de Titu Maiorescu, *Jurnal* de Mircea Cărtărescu, *Jurnalul unui jurnalist fără jurnal* de Ion D. Sârbu ș.a.

Analiza operelor diaristice, practică în școli, rămâne încă tributară *schematismului* excesiv, care impune demersului analitic o ordine invariabilă; *practicilor dualiste*, care analizează separat „conținutul” și „forma” operei; tendințelor de a închide semnificațiile plurivoce ale operei în anumite formule critice, considerate unicele posibile. Această situație trădează un anumit dogmatism metodologic, ieșit dintr-o concepție depășită despre literatură, care pune în penumbră specificitatea ei artistică.

Ca și în cazul textelor de ficțiune, metodologia modernă a analizei literare a operelor diaristice trebuie să țină seama „de principiul *tratării diferențiate* a textelor, de principiul *analizei simultane a relației dintre conținut și expresie*, de principiul *participării active* a elevului, toate acestea așezate pe o *viziune organică* asupra operei literare”<sup>2</sup>.

Propunem în cele ce urmează câteva sugestii didactice de predare a jurnalului în ciclul liceal. Am luat drept suport literar *Jurnalul de călătorie în China* al lui Nicolae Milescu-Spătaru, recomandat de autorii *Curriculumului la limba și literatura română*, ediția 2010, pentru studiere în clasa a XII-a.

La etapa *actualizării unor cunoștințe și impresii de lectură* se poate propune realizarea „Diagonalelor unui eu enciclopedic”, elevii fiind solicitați să pregătească în prealabil eseuri în care să analizeze, să dezbată și să-și formeze opinii personale privind viața și preocupările științifice ale lui N. Milescu Spătaru. Efectul acestei abordări a lucrurilor va fi sporit prin lectura textelor-suport, extrase de profesor din jurnalul scriitorului. În modul acesta, elevii se familiarizează cu opera științifică a lui Milescu Spătaru, devenind cunoscători ai creației și vieții sale.

*Cooperarea dintre profesor și elev* solicită, inevitabil, comunicare, adică o discuție orientativă. Elevii vor fi întrebați dacă socot că există un mod

specific de a scrie, în cazul fiecărui scriitor; sau dacă pot oferi o formulă de gândire a actului creator. În modul acesta, elevii vor identifica și vor valorifica importanța laboratorului de creație a autorului. În cazul lui N. Milescu Spătaru acesta poate fi raportat la spațiul călătoriei.

Pentru *explorarea jurnalului propriu-zis* vom pleca de la următoarele fragmente:

<p>1. „...Orașul Beijing are în partea de miazăzi două ziduri de construcție puternică și se povestește că pe aceste ziduri pot alerga fără nicio piedică 12 călăreți, atât sunt de late, căci între ziduri au turnat pământ de l-au bătătorit... Noaptea, în orașul Beijing veghează străji pe ziduri și pe ulițe, iar ziua străjuiesc în fața porților eunuci, care adună taxele de la toți aceia care intră în oraș, însă de la străini nu iau nimic... În orașul Beijing puține sunt ulițele care să nu fi fost așternute cu piatră, iar pe ulițe se află săpate fântâni și de amândouă părțile sunt săpate șanțuri mari îndreptate spre râuri și lacuri. Și când plouă, prin aceste șanțuri se scurge apa de pe ulițe și ulicioare, iar din curți apa de ploaie se scurge în ulițe prin niște tuburi...”</p>	<p>Lectura fragmentelor ne dezvăluie o unitate a reflecției științifice, afânate de capacitatea uimitoare de descriere. Paginile descriptive sunt în strânsă legătură cu activitatea de cercetare științifică a autorului, care i-a furnizat material pentru a re-pune în funcțiune evenimente consumate într-un timp istoric. Arta îi oferă posibilitatea de a pătrunde misterele universului; îl cunoaște pe acesta prin intermediul culturii și îl re-construiește în / prin actul scriptural.</p>
<p>2. „...Cetatea cea roșie, împărătească, clădită... prin măreție și prin frumusețe, ea întrece toate cetățile împărătești europene. Și aici se află palate minunate, grădini mari, păduri, pâraie și dealuri făcute de mâna omului... Zidurile sunt din cărămidă dar tavanul de lemn este sprijinit pe coloane înalte, rotunde, sculptate și aurite, iar grinzile sunt vopsite în felurite culori...”</p>	<p>Creația vs. Istorie este pentru N. Milescu o bătălie câștigată în favoarea celei dintâi. N. Milescu Spătaru este o fire enciclopedică, care, prin deprinderi și informații dobândite de-a lungul vieții, reușește să dea viață unei panoplii de opere științifice, ce dobândesc profunzime bazându-se unele pe altele.</p>
<p>3. „...Zidul începe la Marea de răsărit și înconjoară toate ulusurile (satele) imperiului chinez pe o lungime de 1500 de verste (1000 de mile). El urcă peste stânci și munți înalți și coboară prin văi adânci și înguste. Zidul este clădit la temelie din bolovani mari de granit necioplit, deasupra căruia s-a zidit cărămidă. Când chinezii vorbesc despre el, spun că atunci când a fost clădit, în munți n-a mai rămas piatră, în pustii n-a mai rămas nisip, în mări apă, iar în păduri copaci...” (Nicolae Milescu Spătaru, <i>Jurnal de călătorie în China</i>).</p>	<p>Opera accentuează latura afectivă, spirituală, însă, fără voia autorului, emoțiile și ideile se întrepătrund. Discursul scoate la iveală inteligența, abilitatea și, nu în cele din urmă, calitățile excepționale de spion ale primului ambasador rus și călător român la porțile etern bine păzitei Țări a Florii de Mijloc. Notațiile diariste formează un tot fără să aibă un scop artistic / literar, sporind, astfel, autenticitatea și expresivitatea discursului.</p>

O altă aplicație pe text poate porni de la următoarea sarcină:

Spre *comprehensiunea și interpretarea faptelor expuse diaristic*, putem porni de la activizarea elevilor prin adresarea unei probleme teoretice:

Identificați pasaje / idei prin care să se interpreteze discursul jurnalului.

### DISCURS DIARISTIC

<p><b>Titlul textului</b> face trimitere la specia autobiografică în care se încadrează (<i>Jurnal</i>), dar și la tematica acesteia (<i>Jurnal de călătorie</i>); includerea în titlu a toponimicului (China) e simptomatică pentru scrierile referențiale.</p>	<p><b>Marcarea sau indicarea cronotopului</b>, în calitate de reper temporal, dar și convenție a speciei – consecințe vizibile în fragmentările mediului social, familial. În cazul jurnalului lui N. Milescu Spătaru nu se respectă legea lui Blanchot (ex. miercuri, 3 ianuarie), ci avem de a face, mai degrabă, cu trimiterea spre unii indici temporali ce permit localizarea.</p>	<p><b>Identitatea autor – narator – personaj.</b> Atenționăm că pactul autobiografic (P. Lejeune) are un aspect mai special. Naratorul se ascunde în spatele persoanei întâi plural, ca imagine a „monoculului” (în accepția lui Dan C. Mihăilescu). Persoana utilizată conferă un grad sporit de autenticitate.</p>
--	---	--

„Ar trebui să abordăm jurnalul nu atât pentru adevărul celor înregistrate, ci ca expresia bătăliei de a te elibera de obsesia adevărului?”  
(Henry Miller, *The cosmological Eye*)

Pretinzând să aducă o informație despre realități exterioare ale textului, lucrările subiective au drept scop nu simpla verosimilitate, ci adevărata asemănare, nu efectul de real contează, în cele din urmă, ci imaginea realului. Asemănarea poate fi identificată la două nivele: al elementelor povestirii (criteriul exactității, ce vizează informația) și, mai important, al totalității povestirii (criteriul fidelității, ce vizează semnificația).

În cazul de față, jurnalul reprezintă, mai degrabă, o cronică cu accente culturale, în care monotonia și banalitatea țin de o anumită regu-

laritate a informației. Astfel, *Jurnalul* lui N. M. Spătaru se poate citi pentru lucidele constatări și judecăți asupra unei întregi epoci și a oamenilor ei.

Prin urmare, un atare demers didactic poate scoate din monotonie receptarea textului literar în cadrul orelor din liceu, reușindu-se un comentariu la care participă afectivitatea, interesul și nivelul cognitiv și metacognitiv al elevului, conștienți de faptul că orice metadiscurs despre literatură, extrinsec operei, aparținând scriitorului – jurnalul, în cazul nostru – oferă elemente pentru constituirea unei poetici care generează noi interpretări.

În urma studierii fragmentelor de jurnal, elevii ar trebui orientați spre o serie de concluzii, cum ar fi:

✓ Îmbrăcat deopotrivă în haina însemnărilor zilnice de drum, dar și în cea a unei „scrisori a spătarului către Țarul Alexei Mihailovici, trimisă din satele de pe Naun cu fiul boierului Daur, Ignati Milovanov, în 17 aprilie 1675”, jurnalul lui N. M. Spătaru respectă principiul calendaristic dintr-o perspectivă memorialistică.

✓ Autenticitatea acestor notații este indiscutabilă, având în vedere imensa responsabilitate pe care și-o asumase spătarul și pioșenia manifestată față de cneazul rus.

✓ Pe lângă relatările vizând evenimentele trăite de echipa misiunii diplomatice în China, obligat să le facă prin specificul angajamentului, Nicolae Milescu Spătaru relevă, în această lucrare, foaia de observație a explorării științifice a unor ținuturi prea puțin cunoscute europenilor.

✓ Sentimentul de participare directă a cititorului la călătoria prin ținuturile îndepărtate este atât de puternic, încât unele aridități ale consemnării stricte a râurilor, orașelor, gârlițelor, prin ritmicitatea interioară, conferă dinamism lecturii, descătușând imaginația.

✓ Pe N. Milescu Spătaru nu-l interesează numai aspectul geografic al ținuturilor, ci și cel etnografic. Privirea lui iscoditoare caută să surprindă și viața specific omenească pe care o trăiesc populațiile atât de variate ca înfățișare pe acele îndepărtate meleaguri: ocupația, armele, manifestările religioase, superstițiile.



În cele din urmă, *Jurnalul de călătorie în China* reprezintă un exemplu elocvent de surprindere a pulsului unei comunități, deopotrivă cu a cotidianului cultural al unui om plasat într-un topos specific.

- Note** ■ <sup>1</sup> Alexandru Crișan, Sofia Dobra ș.a., *Limba și literatura română*, clasa a V-a, Editura Știința, Chișinău, 2005.
- <sup>2</sup> Corneliu Crăciun, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Editura Emia, Deva, 2004, p. 13.

Ana GHILAȘ

## Textul literar din perspectiva psihologiei procesului de creație



A.G. – conferențiar universitar, doctor în filologie, Departamentul Literatura Română și Teoria Literaturii, Universitatea de Stat din Moldova. Membru al Asociației de Filologie și Hermeneutică Biblică din România. Domenii de cercetare: literatura română contemporană, relația Biblie – literatură artistică, psihologie și literatură. A publicat monografia *Romanul anilor '60. Modelul bonus pastor* (2006), mai multe studii și articole.

Receptarea textului literar, realizată în discursul critic și în cel didactic, presupune atât *analiza literară* a imaginarului artistic (abordare intrinsecă), cât și *interpretarea* textului ca demers nodal al hermeneuticii literare (abordare extrinsecă). Se știe că analiza literară, ca descoperire și conștientizare a resorturilor emoției produse de lectura textului, scoate în evidență valoarea estetică a discursului și, respectiv, specificul viziunii artistice a personalității creatoare, prin relevarea structurii compoziționale, a problemelor abordate și a modului de realizare artistică a lor la diverse niveluri ale textului. Interpretarea implică, în principal, explicarea și înțelegerea textului, precum și cunoașterea de către receptor a unor aspecte teoretice din alte domenii ale gândirii și spiritualității umane: filozofie, psihologie, psihanaliză, antropologie, mitologie etc. Astfel, după cum observă cercetătorul Adrian Marino, hermeneutica presupune o interpretare subiectivă, dar nu arbitrară a unui text [7, p. 287]. Or, dacă ne referim la realizarea traseului hermeneutic literar, receptorul trebuie să aibă drept punct de plecare cunoștințele sale din domeniul respectiv, demonstrând în fapt că alegerea „grilei” de interpretare implică „nu o simplă tehnică a descifrării, ci un mod de gândire” [4, p. 487]. În așa fel,

descoperim și alte lumi ale imaginarului artistic al unui autor, descoperindu-ne totodată și pe noi înșine.

Este evident că asemenea demers critic și / sau didactic se edifică, în primul rând, pe metoda interdisciplinarității, un exemplu elocvent constituindu-l relația psihologie – literatură, „colaborare” dintre cunoașterea artistică și cunoașterea științifică psihologică realizată, respectiv, de scriitor, critic literar, cadru didactic. În cele ce urmează ne vom axa cercetarea pe conceptul de psihologie a procesului de creație, ca perspectivă de interpretare a textului literar, urmărind cum se manifestă spiritul de observație, talentul de transfigurare artistică a etapelor procesului de creație în nuvela *Sania* a lui Ion Druță [6, p. 253-268].

Din punct de vedere metodologic, se impune mai întâi abordarea aspectului teoretic al problemei. Astfel, creativitatea, dimensiune complexă a personalității, este o capacitate sau o funcție a unor aptitudini speciale și a imaginației. În literatura de specialitate, dimensiunile creativității sunt considerate a fi: procesul de creație, produsul creat, personalitatea creatoare, mediul sau climatul social al creației. Procesul creativ se prezintă ca o succesiune productivă și o desfășurare discursivă de operații, stări, mecanisme psihologice ale creatorului. Opera artistică este situată „între un proces inefabil, premergător (creația) și un altul observabil, ulterior (contemplarea); (...) deschizătoare a unui alt proces – receptarea – în afara căruia își pierde rațiunea finalistă, cea de a comunica” [9, p. 3].

Dintre investigațiile estetice ale psihologiei procesului de creație le evidențiem pe cele ale lui L. Rusu care accentuează rolul contemplării artistului în procesul de creație, cercetătorul insistând asupra creației ca proces și asupra personalității artistului [10]. Esteticianul și criticul literar T. Vianu a dezvoltat abordarea estetică a procesului creativ, adoptând modelul explicativ: prepararea, inspirația, inovarea, execuția [11]. Cercetătorii M. Bejat, N. Pârvu, ca și G. Neacșu și S. Marcus – pentru psihologia artei actorului – au adoptat același model explicativ al psihologiei creației, în special, al artei [cf. 9]. Un rol deosebit îl are studiul monografic al cercetătorului bulgar M. Arnaudov, intitulat *Psihologia creației literare*.

În abordarea noastră vom avea drept punct de plecare etapele sau fazele procesului de creație propuse de Graham Wallas în lucrarea sa *Arta gândirii*, și anume: *pregătirea sau faza de acumulare, incubația sau gestația la nivelul inconștientului, iluminarea sau inspirația, verificarea rezultatelor* [12], dar vom apela și la alte idei privind evoluția, dinamica și manifestarea acestui proces.

Intrând în lumea imaginarului artistic al lui Ion Druță, chiar dacă din perspectivă psihologică, nu estetică, constatăm specificul viziunii autorului asupra lumii, lirismul și psihologismul prozei sale, umorul fin și stilul popular al narării. Din punct de vedere al psihologiei procesului de creație, nuvela *Sania* începe cu descrierea și nararea apariției ideii, concepției. Această fază incipientă, numită și *primum movens*, este un punct de plecare printr-o germinare relativ lentă: „Când într-o bună vreme nucul din fața casei s-a uscat, moș Mihail și-a scos cârja din tindă, și-a dat pălăria pe ochi și a început a se plimba în jurul lui de-ți părea că-i numără crengile. I-a măsurat tulpina și din ochi, și cu șchioapa, a încercat de nu dă drumul la coajă și tocmai spre chindii, când ciubotele au început să i se pară cam grele, a pus cârja la locul ei și a așezat pălăria omenește. Pe urmă și-a zis în gândul lui: «Am să fac o sanie»”.

Mesajele non-verbale – detaliul „și-a așezat pălăria omenește”, descrierea / urmărirea fiecărui gest al personajului – transmit un anume tip de gândire al acestuia, firea lui cumpătată și, în același timp, modul de apariție a ideii-imagini, ceea ce Th. Ribot numește „încolțirea ideii”. Tot din incipit se conturează două personaje principale – bătrânul și nucul, de asemenea îmbătrânit; dar și ideea că vârsta nu este un impediment pentru a visa și a realiza ceva frumos.

Specialiștii afirmă că, odată „încolțită ideea” sau tema fiind descoperită, urmează o perioadă de gestație, de incubație. Iluminarea difuză, însoțită de emoții, poate să se dezvolte, să se amplifice, să prindă contur clar sau poate să dispară, dacă nu are suport forte, în acest context un rol important revenindu-i personalității creatoare și circumstanțelor în care aceasta se află. În cazul personajului din nuvela druțiană, apariția concepției, intenția creatorului este susținută de imaginația sa, transfigurată artistic prin lirism creat prin mijlocirea asonanței, repetiției, fapt ce evidențiază specificul stilului autorului – împletirea elementului epic cu cel liric în discursul narativ (ca și în cel dramatic, de altfel):

„O sanie – atâta îi trebuie omului și iar e om. Numai să-i faci o sanie pe care au visat-o toți lemnarii de pe lume câți au fost, o sanie pentru care și cel de seama ta ți-ar zice bade, o sanie care ar plânge după drum și drumul după dânsa. Mare lucru-i o sanie...”

Descoperirea și interpretarea temei de către artist – moș Mihail ocupă un spațiu esențial în economia discursului, autorul demonstrând astfel că fantasma pune stăpânire pe omul de creație, indiferent dacă acesta are o experiență bogată în domeniul respectiv sau nu are defel, esențială este credința în realizarea și trăirea acestei idei / imagini. Ca un moment de saturație vine următoarea etapă ce urmează după preparare – incubația, considerată și o fază de așteptare, în care creatorul, deși este racordat încă la problemă, își schimbă terenul de confruntare din zona conștientului într-o zonă mai periferică, mai obscură a psihicului [8], cum afirmă psihanalistii – în inconștient [2].

În același timp, incubația impune o orientare spre experiența interioară și aici naratorul apelează la momente din trecutul personajului, accentuând, astfel, o trăsătură de caracter a acestuia – cumpătarea. Prin îmbinarea planurilor real – imaginar, prezent – trecut, obiectiv – subiectiv, din punct de vedere psihologic asistăm la desfășurarea procesului germinării, care este întrerupt, perturbat de factori exteriori, aici de soție. Acest personaj este introdus în acțiune, la nivelul discursului, prin conjuncția adversativă *dar*, care, după cum se știe, în textul literar are funcția stilistică de a răsturna cele afirmate anterior: „*Dar* l-a zărit baba stând pe gânduri cu toporul subțioară și l-a pus să-i facă niște surcele, să nu prindă toporul rugină. Apoi i-a trebuit (...) o căldare de apă proaspătă și moșul și-a văzut de necazuri”; „*Dar* și asta a fost până la o vreme – până a luat baba sama că buza toporului a început a se întu-neca”, iar zilele „fugeau una după alta, de parcă erau de furat”. Prin stil indirect liber, aspect caracteristic pentru discursul narativ al autorului, sunt create tipurile psihologice ale celor doi soți și, totodată, starea creatorului – moș Mihail care există / trăiește parcă în două lumi: una obiectivă, exterioară și cealaltă subiectivă, interioară. Detaliul artistic, gestul devin procedee de realizare artistică a psihologismului, autorul subliniind nu atât rolul muncii în viața omului, cum se vehicula, ci procesul psihologic al creației, urmărind stări, gânduri, trăiri ale artistului-tăran:

„Răsărea soarele și-l găsea (...) mutând toporul în mâna stângă. Și zile întregi îl vedea umblând prin ogradă cu luleaua stinsă în dinți. Părea că a uitat și de nuc, și de sanie. Tocmai spre chindii, când găsea, în sfârșit chibriturile în buzunar, îi făcea deodată vânt toporului într-o ciotcă și rămânea dus pe gânduri.

Pe urmă, zi după zi, îl vedea tot mai des stând în mijlocul ogrăzii și privind undeva deasupra cămării, de parcă mai venise o primăvară în anul acela și el aștepta să se arate cocostârcii”.

Gesturile trădează momentele de reverie ale personajului (luleaua stinsă în dinți; găsea, în sfârșit, chibriturile în buzunar; rămânea dus pe gânduri). Spațiul și timpul sunt diferite: curtea (ograda) și zborul, înălțimea cocorilor și a fantasmelor care îl duc departe, în alte lumi și în alte timpuri; se pare că în această ogradă este puțin loc pentru zborul gândurilor, ideilor, imaginației sale, el „privind undeva deasupra cămării”, deasupra ideilor pragmatice ale babei și ale vecinului. De aici și comparația care aduce în imagine lumina, înnoirea, albul ce plutește deasupra, ca și ideea sa, numai de el știută și văzută cu ochii lăuntrici („de parcă mai venise o primăvară în anul acela și el aștepta să se arate cocostârcii”).

La nivel inconștient și subconștient, imaginea apare în formă difuză, gesturile și detaliul artistic contribuind, în mai mare măsură, la obiectivarea concepției și la sugerarea stărilor. Fantasma, reveria devin aspecte ale vieții interioare a personajului, pe care autorul le transfigurează artistic printr-un psihologism de factură obiectivă, exterioară: naratorul numește procesul psihic și transmite, explică gândurile personajului:

„Și zi de zi – fie că îngropa via, fie că înnoia gardul – se gândea numai la sanie. Din vreme în vreme își mija ochii și parcă vedea în fața lui ceva ușurel, sprinten și frumos – o învăluire voinicească ce-l tulburase pe la opt ani, când ridicase pentru întâia oară toporul în mână. Și toată viața, cum găsea un topor bun, cum prindea miroznă de surcele proaspete, îi răsărea în minte acest ceva ușurel, sprinten și frumos.

Și tocmai acum, la bătrânețe, a înțeles că era vorba de o sanie. O sanie, dar nu din cele care seamănă iarna paie pe drumuri, iar vara nici câinele nu-și poate găsi umbră sub dânsa. Avea să fie o sanie cum n-a mai fost alta pe lume – o sanie, că i se oprea moșului suflarea când se gândea la dânsa”.

Constatăm două aspecte ale procesului creativ, din exemplul de mai sus: incubația are o structură inconștientă și impune o orientare spre experiența interioară a artistului. În această fază este pregătită iluminarea sau clipa de inspirație, care (incubația sau germinarea) în textul druzian decurge lent, pe o perioadă de un an. Naratorul se oprește asupra fiecărui moment din viața personajului, relevând astfel amplificarea ideii inițiale, fapt ce trădează și firea introvertită, lirică a lui moș Mihail. Totodată, ne convingem de faptul că materialului și tehnicilor de lucru li se adaugă prin invenție ceva esențial – stilul creatorului. Reveriile personajului sunt întrerupte în discurs de descrieri de natură ce denotă trecerea timpului și pare că el, creatorul, nu face nimic, nu întreprinde nimic în realizarea planului său: „Greu venea primăvara... (...) Vara de vreo cinci ori a mutat nucul de pe un loc pe altul (...), îi cunoștea fiecare ciotișor (...), și când se culca noaptea pe pătisorul dintre cei doi prăsazi, începea să-l cioplească în gând. (...) Apoi se apuca s-o lege și dinspre ziuă îi părea că vede alături o săniuță lipită și cu tălpile, și cu inima de pământ, vedea coșul ei alb, fecioresc, și-i părea că aude cum își desface ea aripile, gata-gata să zboare”.

În planul receptării, încetinirea acțiunii, prin insertia peisajului sau prin descrierea meticuloasă a fiecărui instrument pe care îl pregătește moșul pentru a începe lucrul, pregătește cititorul, ținând acțiunea încordată, pe care, stilistic, naratorul o degajă cu o frază de umor: baba, supărată, „îi făcea niște borșuri, că i se opreau în gât”. Factorii interni și externi, care declanșează și întrețin demersul creator, sunt diferiți, uneori chiar nu coincid defel. Or, soția abia așteaptă ca el să construiască cât mai repede sania pentru a o vinde („Și nu mai rămăsese chiar atâta, dar cu cât era mai aproape de minunea sa, cu atât mai multe zile fripte îi făcea baba”), iar vecinul îi tot sprijină ușa zile întregi, „îi plătea pe tălpi cât a cere, restul îl face el la alt lemnar. Dar moșul vedea de acum săniuța – o viață de om cioplește el lemn, i-a amorțit fiecare încheietură, (...) – el vede acum săniuța, vede caii înhămați la ea, vede fețe zâmbind asupra vântului – și râdea când Niculăieș suna gologanii, mutându-i dintr-un buzunar în altul”.

Momentul inspirației (ca etapă a procesului de creație) este transformat artistic prin elemente poetice, iar la nivel psihologic printr-o pendulare între planul cognitiv și cel afectiv, prin muncă asiduă și tensiune

psihică, prin vibrație afectivă a creatorului: „Și ca să nu-și mănânce inima amândoi, moș Mihail și-a făcut un pat în cămară (...) și nu se mai arăta zile întregi. De dimineață încuia ușa, lua o bucată de lemn și erau pe lumea aceasta numai el și sania. Domol, tăcut, sta zile întregi în picioare lângă vârstac și cioplea, și vorbea cu sania, și-i îngâna melodii apucare din bătrâni. Erau pe lume numai el cu sania și săvârșea bătrânul taina cea mare a omenirii – taina muncii”. Am spune mai curând: „taina creației”.

Personajul druțian construiește sania din reveriile sale în primăvară, clipele de inspirație, spontaneitatea gândirii și a mișcărilor fiind transfigurate de autor prin detaliu artistic: „(...) niciodată în viața lui de lemnar surcelele nu săreau așa de departe. (...) Lucra într-un fel de amețea-lă. Atâta doar că deseori i se usca cerul gurii – pesemne, nu mâncase demult”.

Naratorul încetinește și de această dată acțiunea, însemnând fiecare gest, mișcare a personajului în momentul executării operei, demonstrând cum este materializată, în cele din urmă, ideea creatoare și / sau cum omul de creație armonizează întregul: „Pentru prima dată s-au așezat tălpile saniei în dungă, apoi au apărut oplenele, coșul, dar moșul se străduia să n-o vadă în întregime – clipa asta o păstra pentru sfârșit.

Spre amiază sania era gata. A adunat surcelele din jurul ei, a dus instrumentul în cămară și l-a așezat la locul lui. Apoi și-a aprins o lulea, a ieșit în prag, s-a rezemat de ușor și s-a uitat la sanie. O săniuță sprintenă sta în mijlocul ogrăzii, soarele se scâldea în coșul ei și sania lucea, de-ți părea că s-a mai vărsat o picătură de lumină peste acest mult pătimite pământ”.

Stilul și viziunea lui I. Druță se observă aici prin contopirea naratorului cu personajul și al artistului-personaj cu creația sa – moș Mihail și sania. Timpul și spațiul însă par a fi opuse bucuriei creatorului: e primăvara, iese iarba, e soare, iar bătrânul a pregătit sania care nu are unde zbura – stă în mijlocul ogrăzii. Totuși semnificațiile spațial-temporale ale imaginii sunt de natură spirituală, căci centrul este „prin excelență un indicator simbolic al zonei sacralului, al punctelor de contact cu realitatea absolută”, fiind considerat și „ca «loc» unde tendințele contrare din interiorul creației se anulează” [3, p. 89; 92]. Astfel, centrul care



unește cerul cu pământul unește artistul cu creația sa și cu divinitatea. Imaginea devine un omagiu creatorului și creației, prin luminozitatea și căldura pe care o emană.

Aflăm aici, din punctul culminat al acțiunii, o similitudine cu aforismul lui Lucian Blaga din *Pietre pentru templul meu*: „Poți dori ceva așa de chinuitor și de tare, încât împlinindu-ți-se, nu te mai bucuri: – te-a costat prea mult suflet”. Îl recunoaștem pe personajul druțian, care, după ce privește cu bucurie sania, exclamând: „Îi frumoasă, bat-o pustia...”, „s-a așezat pe prag – au venit bătrânețile, nu mai poate. S-a uitat prin ogradă – o ogradă pustie, fără stăpân. Un pom dezbinat lângă gard – n-a avut cine să-l lege la vreme”. Este ieșirea din starea de obsesie, este coborârea pe pământ, în spațiul profan din înalțurile creației.

Etapa verificării (evaluării) în procesul creativ presupune o confruntare între modelul mental și rezultatul obiectiv, concret, realizat deja, pe care personajul druțian îl apreciază mulțumit: „Îi frumoasă, bat-o pustia...”. Dar mai necesită și verificarea receptorilor ce pot primi sau respinge opera, produsul final: sania lui moș Mihail nu este apreciată de soție, care l-a părăsit până a fi aceasta finisată, iar sătenii au păreri diferite: „– Ia te uită, măi! – Vrăjmașnică sanie. – Bunișoară, numai când a gătit-o! Cui îi trebuie?”. Detaliul artistic sugerează gândurile și perseverența personajului, ca și chinurile creației prin care a trecut acesta: „Și a zâmbit moș Mihail – sârmanul om surd, multe a mai pierdut pe lume! Și-a ascuns sub căciulă cele câteva șuvițe înclieate de sudoare și s-a apucat de lucru”.

Simbolul focului, al frunzelor arse aduce în memorie stările din tinerețe, în inconștientul personajului intuim că se perindă fantasme, frânturi de cuvinte, care, treptat, prind contur într-o imagine concretă: „Apoi, zâmbind, a tot răscolit focul multă vreme, alegând câteva cuvinte, așezându-le în rând și, în sfârșit, când au fost gata, le-a rostit: «Dacă nu era sanie, trebuie să fi fost căruță. Căruța-i mare lucru»”. În acest context, urmărim, din punct de vedere psihanalitic, primele două faze (din cele cinci, după D. Anzieu [1]) ale unui alt proces de creație al personajului: a încerca o stare de sesizare (surprindere, presimțire) și a conștientiza un reprezentant psihic inconștient; vor urma: a instanța respectivul reprezentant ca un cod al operei și a alege un material apt să doteze acest cod cu un corp, a compune opera în detaliile ei; a prezenta

opera în afară. Aceasta însă va fi o altă istorie a omului pentru care a crea înseamnă descoperire, căutare, chin și plăcere, recunoașterea sau neînțelegerea celor din jur.

### Bibliografie ■

1. Didier Anzieu, *Psihanaliza travaliului creator*, traducere de Bogdan Ghiu, Editura Trei, București, 2004.
2. Didier Anzieu, *Le corps de l'œuvre. Essai psychanalytique sur le travail créateur*, Editura Gallimard, Paris, 1981.
3. Daniel Cojanu, *Ipostaze ale simbolului în lumea tradițională*, Editura Lumen, Iași, 2009.
4. Paul Cornea, *Interpretare și raționalitate*, Editura Polirom, Iași, 2006.
5. Ion Druță, *Scrieri*, în 4 volume, vol. 1, Editura Literatura Artistică, Chișinău, 1989.
6. Ana Ghilaș, *Psihologia procesului de creație în viziune literar-artistică*, în *Philosophical and humanistic postmodern views*. International scientific conference: Iași, 21st of May – 3rd of June 2012, coord. Ana Caras, Elena Unguru, Editura Lumen, Iași, 2012, p. 253-268.
7. Adrian Marino, *Hermeneutica lui Mircea Eliade*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1981.
8. Anca Munteanu, *Incursiuni în creatologie*, Editura Augusta, Timișoara, 1994.
9. George Neacșu, *Psihologia procesului de creație artistică*, Editura Academiei Române, București, 1999.
10. Liviu Rusu, *Eseu despre cunoașterea artistică. Contribuții la o estetică dinamică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989.
11. Tudor Vianu, *Estetica*, Editura pentru literatură, București, 1968.
12. G. Wallas, *The Art of Thought*, în P. E. Vernon (coord.), *Creativity*, Penguin Books, Harmond Sworth, Middle Sex, England, 1970.

Diana VRABIE

## Contextualizarea didactică a temei cărții în ciclul gimnazial

Scopul receptării literaturii române în școala de cultură generală este de a forma *gustul estetic*, ca parte integrantă a *educației* generale a elevilor. Indiscutabil, în scopul formulat mai sus – urmărit de *lectura literară* – se includ și alte obiective formative, cum ar fi: „dezvoltarea gândirii, formarea orizontului intelectual-cultural, a concepției despre lume și viață, cultivarea dragostei față de patrie, de cultura națională ș.a.”<sup>1</sup>. Finalitatea esențială a însușirii literaturii române în școală rămâne însă: „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”<sup>2</sup>. Un rol deosebit de important în realizarea sarcinilor formative ale obiectului îi revine profesorului. Prin participarea activă, emoțională în procesul de receptare, profesorul *crează* o atmosferă specifică, climatul necesar ajustării sensibilității elevilor la înalta tensiune de sentimente și idei ale operelor.

În *Concepția educațională a disciplinei*<sup>3</sup> este menționat faptul că lingvistica și știința literară reprezintă cele două domenii educaționale care se integrează în disciplina Limba și literatura română.

*Scopul educației literar-artistice* este formarea cititorului cult de literatură artistică și a pre-

miselor pentru educația artistic-estetică generală<sup>4</sup>. *Componenta literară* a conținuturilor EL / ELA se constituie astfel din:

- a) texte literar-artistice și folclorice;
- b) texte literare interpretative consacrate: studii și eseuri de analiză și comentarii (hermeneutica literară);
- c) texte științifice: de teorie și istorie literară, estetică etc.;
- d) texte / materii didactice despre învățarea / realizarea activităților de lectură.

Așadar, pentru configurarea viziunii de ansamblu asupra predării unei teme din cartea de gimnaziu, profesorul trebuie să-și creeze un portofoliu didactic conținând opere literare la tema cărții, fragmente și texte de istorie literară, care să analizeze tema cărții în creația unui scriitor, dar și suporturi didactice în vederea predării temei literare în cauză.

Analizând conținuturile *Curriculumului la limba și literatura română* pentru ciclul gimnazial, am constatat că tema cărții apare recomandată pentru toate clasele, de unde deducem atenția justificată a autorilor curriculumului pentru subiectul dat. Astfel, aceasta apare fixată începând cu clasa a V-a, la capitolul *Cartea – obiect cultural. Texte literare și nonliterare*. Regăsim tema cărții și în programa clasei a VI-a, la modulul *Cartea – obiect cultural. Structura cărții*, dar și la clasa a VII-a, în cadrul unui modul, cu un conținut dens, *Cartea – obiect cultural (momente din istoria cărții-manuscris, ale cărții tipărite și ale cărții electronice)*. În clasa a VIII-a tema va fi abordată la modulul *Cartea – obiect cultural. Biblioteca virtuală / electronică. Cărțile audio*, iar în clasa a XI-a, la modulul *Cartea ca mijloc de comunicare. Publicațiile periodice*.

Textele de lucru propriu-zise sunt lăsate la discreția profesorului, care are libertatea să aleagă dintr-un areal tematic suficient de generos (*Cuvânt de Tudor Arghezi, Tiparnițe mănăstirești* de Lucian Blaga, *Monologul interior al unui e-book* de Umberto Eco, *Cum ar trebui să citim o carte?* de Virginia Woolf etc.)

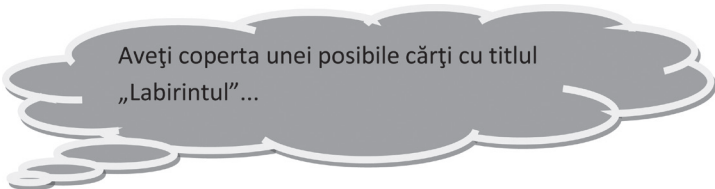
De menționat că predarea temei cărții în gimnaziu își propune să formeze și să dezvolte competența literară a cărei trăsătură definitorie „o constituie «creativitatea» deoarece în orice lectură literară nu e vorba

doar de utilizarea (adecvată «situației») a diverselor convenții, care formează genul, stilul, gruparea, autorul, ci și de capacitatea de a inventa senzuri complementare, de a stabili legături și a produce inferențe. Căci orice operă se înscrie într-o zonă a posibilului literar pe care n-o epuizează, practic, nici un sistem de convenții<sup>5</sup>. De aceea considerăm necesar ca profesorul să dea dovadă de multă perspicacitate în alegerea textelor care ar trebui să depășească linia tradiționalistă și să cuprindă creații din literatura modernă și postmodernă, pentru a îmbogăți perceperea elevilor față de literatură.

Lectura operelor care tratează tema cărții dezvoltă și competența culturală atunci când sunt aplicate mecanisme adecvate, unul dintre acestea fiind identificarea corectă a textelor care să-i ajute pe elevi să-și dezvolte „aptitudinea de a integra și ierarhiza cunoștințele, de a le folosi în mod productiv”<sup>6</sup>.

Pentru o mai bună contextualizare a temei date, ne-am propus să cercetăm și conținuturile manualelor în vederea evaluării concordanței dintre conținuturile curriculare și cele ale manualelor. Deoarece investigația noastră vizează identificarea temei cărții în clasa a VII-a, am cercetat manualul de *Limba și literatura română* semnat de Tatiana Cartaleanu, Mircea Ciobanu, Olga Cosovan<sup>7</sup>.

Manualul demarează cu unitatea *Cartea – obiect cultural*, pentru studiere fiind propuse textele *Tiparnițe mănăstirești* de Lucian Blaga și *Monologul interior al unui e-book* de Umberto Eco, foarte sugestiv selectate, în opinia noastră. Ele ilustrează evoluția în timp a cărții ca obiect: de la tiparnițele mănăstirești la *e-book*-urile moderne. Receptarea lucrărilor este ghidată de rubricile *Studiul textului*; *Lectura interogativă*; *Aplicare și creație*; *Deschideri*. Remarcabile sunt reproducerile picturale care însoțesc textele, facilitând apropierea de tema cărții: *Labirint* de Albertas Gurasas; *Tiparniță medievală*, imagine dintr-un manuscris de la 1520; *Evanghelistul Marcu*, tetraevanghel din 1492 etc. Aceste reproduceri pot servi drept soluții de activare:



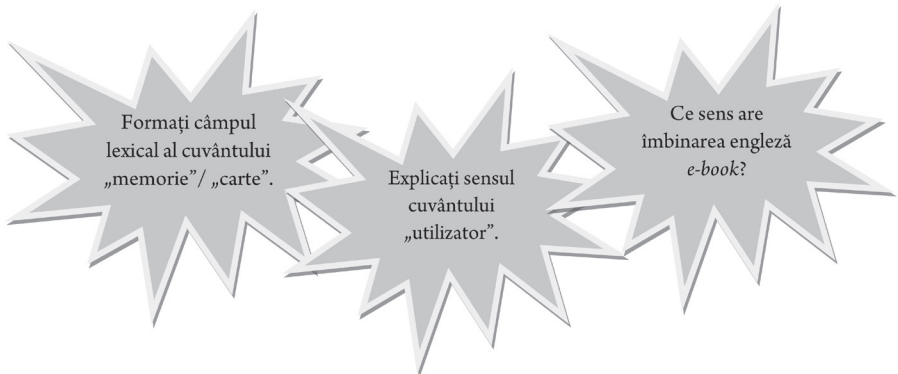
Aveți coperta unei posibile cărți cu titlul „Labirintul”...

Descrieți interiorul  
acestei cărți...

Despre ce ar fi cartea,  
dacă ați scrie-o voi?

Face parte dintr-o serie  
/ colecție de cărți?

Pentru studiul textului, autorii manualului propun o serie de exerciții lexico-semantice:



*Lectura interogativă* ghidează elevul în „pliurile” textului, invitându-l:

- să identifice factura textului: literară / nonliterară;
- să identifice particularitățile limbajului poetic;
- să comenteze afirmația („umbra mănăstirilor este prielnică gândului ridicat în cer”);
- să comenteze rolul anumitor figuri de stil;
- să divizeze textul, pornind de la modalitățile tehnice de reproducere a lucrărilor scrise etc.

La formularea sarcinilor autorii manualului au ținut cont de „principiul valorii certificate: valoare națională / universală a operei / creației scriitorului”, dar și de „principiul plinătății axiologice”<sup>8</sup>.

Pentru rubrica *Aplicație și creație* s-au propus o serie de exerciții, având ca miză dezvoltarea creativității elevilor, gen *Fabrica de literatură*:

Scrie un eseu: *Cartea care sunt*. Vorbește în el despre tine (ce ești, ce îți place, cum ești) de parcă ai vorbi despre un personaj: cartea. Poți fi carte electronică, audio-book, manuscris etc.

La rubrica *Deschideri* sarcinile vizează o completare a informațiilor cu deschidere spre domenii complementare (grafică, internet, tipografie):



Considerăm că elevilor le-ar fi de un real folos informațiile vizând elementele paratextuale ale cărții, care constituie tot atâtea chei de descifrare a acesteia. Spre exemplu:

*Supracoperta* este coperta care mediază primul contact, cel superficial, dintre carte și cititor. Tehnologia modernă permite realizarea unei infinite game de modele și culori pe care cărțile le pot „îmbrăca”. Doar că acest „înveliș” facilitează abia contactul fragil cu oameni și opere, strict vizual și vag informativ (prin prezența pe coperta exterioară și pe coperta propriu-zisă a numelui / numelor autorului / autorilor și a titlului cărții).

*Pagina de gardă* este prima pagină din volum, pe care figurează doar numele autorului / autorilor și titlul cărții (inserate în partea de sus a paginii).

*Pagina de titlu* este „cartea de vizită”, componenta care furnizează cea mai mare parte a informațiilor privitoare la statutul și structura cărții (motiv pentru care aceasta trebuie consultată atunci când se realizează descrierea bibliografică a unei cărți, și nu supracoperta sau coperta).

*Autorul* este persoana care a conceput, scris și căreia îi aparține de drept conținutul cărții publicate; are obligațiile și drepturile ce decurg din acest statut.

Noțiunile respective ar completa informația din manual referitoare la *editură, tipografie, siglă* etc., iar elevul ar avea o imagine clară asupra procesului de producere a cărții ca obiect, dar și a mărcilor acesteia.

Dincolo de avantajele pe care le comportă lucrul cu manualul, această acțiune nu trebuie suprasolicitată. Manualele rămân să reprezinte o permanență în procesul de învățământ, dar valorile lui funcționale trebuie sporite de către profesor. Utilizarea creatoare amplifică valențele informative și formative avute în vedere de către autori.

Totodată, improvizația, superficialitatea produc o impresie dezagregabilă asupra elevilor și afectează esența atitudinii lor față de manual. În desfășurarea acestui prim contact cu cartea școlară, profesorul are la îndemână *Cuvântul autorului / autorilor*, în care sunt precizate concepțiile după care a fost realizat manualul, este comunicată structura lucrării și obiectivele urmărite. Este bine ca profesorul să acorde o atenție

importantă acestei prefețe. Didacticianul Corneliu Crăciun ilustrează numita operație prin interpretarea unui eventual text, care să preceadă manualul de clasa a IX-a. Noi îl considerăm potrivit, inclusiv pentru clasa a VII-a, acceptabil pentru analiză, ca un text nonliterar.

*Dragi elevi,*

*Un manual este ușa care vă așteaptă să o deschideți. Dincolo de ea sunt promisiuni și certitudini. Dacă ați deschis-o, pășiți cu încredere mai departe, fără să uitați că fiecare pas în plus spre cunoaștere presupune, în același timp, efort și bucurie. Bucuria de a reîntâlni ceea ce ați învățat în anii de dinainte, de a descoperi lucruri și perspective noi, texte originale și elemente inedite de comunicare, așa cum au fost ele pregătite și adunate între pagini de carte școlară pentru a servi preocupărilor și așteptărilor celor care acum sunt în clasa a IX-a. Unele pagini mai păstrează ceva din spiritul de joacă al copilăriei, altele sunt mai grave și mai pretențioase, pentru că voi înșivă ați mai crescut. Vi se adresează acum texte și chestiuni de limbă mai complicate, mai sugestive, deși simțiți încă nevoia ca, din când în când, să trageți cu ochiul spre copilărie.*

*Un manual este o invitație pe care, așa cum se întâmplă și în cazul unei poezii, al unei cărți de călătorii sau de eseuri, al unei piese de teatru, autorul a realizat-o convins că va găsi în cititori (de data aceasta elevi și profesori) un partener. De aceea vă invit să parcurgem împreună cele cinci teme în jurul cărora a fost selectat materialul de literatură, să însușim tehnicile de interpretare a textului literar, să identificăm vocile autorului și țesăturile narrative ori profilul distinct al fiecărui text, să reflectăm asupra componentelor limbii, pentru a-i da importanța cuvenită și respectul meritat, fiindcă o exprimare corectă, coerentă și clară ne prezintă în fața oamenilor într-un mod convingător și ne câștigă respectul lor. Să acordăm atenția cuvenită atât textului literar, cât și textului nonliterar, pentru că amândouă sunt expresii actuale ale comunicării umane și ne privesc îndeaproape, în calitatea noastră de ființe ale unui secol pe care-l dorim mai intelectual, mai moral și mai tolerant prin cunoaștere și acceptare.*

*Un manual poate deveni un prieten, dacă oferă experiențe utile pentru a păși mai departe în viață; și le oferă cu dragoste și grijă, iar voi – și acesta este gestul de recunoștință supremă – să-i întoarceți paginile, să vă străduiți să intrați în dialog cu autorii lui, să polemizați cu ei, să călătoriți alături de*



*ei, să visați laolaltă, dar să și vă exprimați ceea ce credeți și ceea ce ați vrea să întrebați sau să contestați. Dacă unele lucruri par mai dificile, gândiți-vă că prietenul bun nu trebuie să vă ferească de greutăți, să le elimine din fața voastră, pentru ca drumul să fie neted și fără asperități, el trebuie doar să vă ajute să le depășiți, mai cu seamă să vă învețe cum să nu cedați în fața lor.*

*Un manual este un instrument de lucru, pus la îndemâna voastră și a profesorilor voștri. El nu este făcut să stea pe un raft ca un bibelou, nici în servietă ca un obiect uitat. El trebuie folosit la școală și acasă, trebuie respectat, dar nu menajat. Cu cât este deschis mai des, cu atât i se confirmă valoarea. Datorită lui veți învăța să învățați.*

*Cu aceste gânduri, vă doresc vouă și dascălilor voștri să aveți parte de succese în descoperirea lumii comunicării, a literaturii, a cinematografului, căreia să-i aduceți partea voastră de energie, sensibilitate și frumusețe. Și de încăpățănare de a duce mai departe ceea ce este<sup>9</sup>.*

Sugestii de interpretare a textului:

1. Câte părți pot fi identificate în text? Care este conținutul lor?
2. Cine vorbește? Cui i se adresează?
3. Câte alineate conține? Cum începe fiecare alineat? Există vreun element comun care le apropie? Ce vă sugerează acest fapt?
4. Descoperiți structuri specifice adresării directe.
5. Care sunt promisiunile autorului? Cum v-ați dat seama că lucrarea are un singur autor?
6. Ce vor învăța elevii prin intermediul acestui manual?
7. Care sunt funcțiile manualului (așa cum se desprind ele din text)?
8. Care este tonul adresării? (alegeți o variantă de răspuns sau mai multe)
  - ✓ sobru;
  - ✓ amical;
  - ✓ distant;
  - ✓ confesiv;
  - ✓ mobilizator etc.

Observăm că unitatea „Cartea – obiect cultural” este extrem de productivă, din punct de vedere didactic, deschisă celor mai variate metode didactice. Ca strategii de lucru ar putea fi aplicate diverse tehnici

de scriere sub impactul lecturii, de la *Reacția cititorului la Jurnalul dublu (triplu)*. De asemenea, poate fi eficientă aplicarea tehnicii *În căutarea autorului*, având în vedere că mărcile stilistice ale textului, în mod normal, reflectă epoca scrierii lui.

Sunt recomandabile tehnicile de stimulare a creativității, care duc „la libertatea în gândire și în expresia verbală, dar și la înțelegerea de alt nivel a textului”<sup>10</sup>. În acest context, *Biografia cărții* ar fi o tehnică interesantă de ghidare a imaginației, pe care o putem aplica prezentând elementele paratextuale ale unei cărți (imagine, grafică, titlu, autor etc.). O altă strategie originală, valabilă, mai ales, pentru lecția de sinteză, ar fi *Blogul scriitorului*, care nu implică obligatoriu accesul elevilor la internet în timpul orelor, însă e necesar ca ei să cunoască fenomenul de *blog* și *blogging* și să aibă cel puțin experiența lecturii blogurilor. Blogul poate fi folosit în accepția sa de „carnet de notițe” online, cu idei, impresii despre cărțile citite, reacții la evenimente. Blogul poate reflecta un moment important al vieții scriitorului sau o anumită perioadă biografică. În calitate de text paraliterar, blogul le permite creatorilor un anumit grad de libertate a imaginației, însă profesorul va defini clar limitele ficțiunii și va urmări ca personalitatea reală a scriitorului să rămână în vizorul *bloggerilor*. Dacă ideea de blog este străină elevilor sau profesorului, se poate recurge la varianta tradițională a tehnicii, *Jurnalul scriitorului*, care presupune simularea unor pagini din jurnalul intim al autorului.

În concluzie, procesul didactic trebuie să fie cât mai variat din perspectiva utilizării strategiilor și tehnicilor de predare, mizându-se atât pe creativitatea profesorului, cât și a elevului. Totodată, metodele utilizate trebuie să-l determine pe elev să conștientizeze necesitatea de a cere informații textului și de a decide importanța acestor informații, relevând impactul cărții ca sursă de cunoaștere.

Curriculumul școlar la disciplina *Limba și literatura română* oferă o mare libertate profesorului în alegerea operelor de referință, de aceea el trebuie să selecteze cu grijă textele literare, ținând cont de vârsta elevilor și de interesele lor de lectură, pentru că numai în acest fel strategiile didactice își vor atinge scopul: formarea personalității elevului.

**Note**

<sup>1</sup> Constantin Parfene, *Literatura în școală*, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 1997, p. 22.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>3</sup> *Limba și literatura română*. Curriculum școlar, clasele a V-a – a IX-a, Editura Lyceum, Chișinău, 2010, p. 5.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>5</sup> Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 88.

<sup>6</sup> Paul Cornea, *op. cit.*, p. 86.

<sup>7</sup> Tatiana Cartaleanu, Mircea Ciobanu, Olga Cosovan, *Limba și literatura română*, clasa a VII-a, Editura Știința, Chișinău, 2012.

<sup>8</sup> *Limba și literatura română*. Curriculum școlar, clasele a V-a – a IX-a, p. 8-9.

<sup>9</sup> Corneliu Crăciun, *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*, Editura Ema, Deva, 2004, p. 221.

<sup>10</sup> *Limba și literatura română*. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală, Editura Cartier, Chișinău, 2010, p. 99.

Tatiana MELNIC

## Dezvoltarea inteligențelor multiple la orele de literatură



T.M. – profesoară, Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”, mun. Chișinău.

Una dintre importante teorii recente din domeniul psihopedagogic este legată de numele americanului Howard Gardner, care publică în 1983 lucrarea *Teoria inteligențelor multiple*. Autorul formulează ideea conform căreia nu există un singur tip de inteligență, fiecare dintre noi fiind de fapt deținătorii unui *profil* de inteligență. „Este de cea mai mare importanță să recunoaștem și să dezvoltăm toată diversitatea de inteligențe umane și toate combinațiile de inteligențe. Dacă recunoaștem acest lucru, cred că vom avea cel puțin o mai bună șansă de a ne ocupa în mod adecvat de problemele pe care le întâmpinăm în viață.”

Teoria lui H. Gardner susține că omul prezintă următoarele tipuri de inteligență:

1. Inteligența verbal-lingvistică;
2. Inteligența logico-matematică;
3. Inteligența vizual-spațială;
4. Inteligența corporal-chinestezică;
5. Inteligența muzical-ritmică;
6. Inteligența interpersonală;
7. Inteligența intrapersonală;
8. Inteligența naturalistă.

Problema inteligențelor multiple se regăsește și în cercetările autohtone. Astfel, autoarele Maria Hadârcă și Tamara Cazacu menționea-

ză: „cunoașterea profilului de inteligență de care dispune un elev sau altul, a interesului și dezinteresului elevului pentru anumite discipline școlare îi va permite cadrului didactic să personalizeze actul educațional, stabilind strategii didactice de diferențiere și individualizare a instruirii” [5, p. 21].

Dezvoltând acest tip de învățare, profesorul stimulează elevii să devină capabili să elaboreze proiecte personalizate de învățare, să-și asume responsabilitatea desfășurării învățării, conștientizând, aplicând, (auto)evaluând, gestionând și dobândind progresiv autonomie în propria formare [1, p. 63].

*Scopul cercetării aplicative a acestei teorii* este studierea literaturii de specialitate și relevarea unui set de tehnici didactice care vor contribui la dezvoltarea inteligențelor multiple la elevi.

*Obiectivele cercetării aplicative* vizează următoare acțiuni:

- determinarea profilului de inteligență la elevi și realizarea în acest sens a unor demersuri educative;
- valorificarea și dezvoltarea inteligențelor individuale la elevi bazate pe instruirea diferențiată în cadrul activităților curriculare și extracurriculare;
- dezvoltarea atitudinii activ-participative a elevului în cadrul lecției și sporirea motivației învățării;
- formarea și dezvoltarea competenței comunicative a elevului.

*Ipoteza cercetării aplicative.* Procesul de formare și dezvoltare a inteligențelor multiple la elevi poate deveni eficient dacă tehnicile și mijloacele didactice utilizate de profesor sunt centrate pe elev și oferă posibilitatea ca acesta să perceapă, să înțeleagă și să-și valorifice potențialul creativ.

Lucrând asupra cercetării și implementării acestei teorii la clasă, este necesar ca profesorul să propună elevilor, mai întâi, un chestionar, pentru a determina ce tipuri de inteligențe caracterizează colectivul de elevi. Identificarea profilului de inteligență permite stabilirea metodelor didactice pe care le poate utiliza profesorul, de exemplu: *învățarea prin descoperire, descoperirea prin analogie, eseul de cinci minute, harta conceptuală, metoda de explorare mijlocită bazată pe demonstrație prin scheme și imagini*. De asemenea, în organizarea activităților extracurriculare care prevăd participarea la conferințe, concursuri de creație, se poate utiliza *metoda proiectului sau a sintezei*.

Ulterior, profesorul pune în fața elevilor o serie de sarcini didactice care stimulează dezvoltarea inteligențelor multiple ale fiecărui copil și care permit valorizarea tuturor elevilor, inclusiv a elevului cu dificultăți de exprimare, oferindu-le tuturor șansa de a avea satisfacția propriei reușite. Deși este foarte dificil să dezvolți toate tipurile de inteligență în cadrul unei ore, totuși prin *lucru în echipă* – formă de activitate care facilitează învățarea prin cooperare – elevii cu profil de inteligență asemănător sunt stimulați să interacționeze, să se simtă parte integrantă a unui grup care le pune în valoare aptitudinea / talentul. Iată, de exemplu, cerințele aplicate elevilor în clasa a X-a în baza poeziei *Cuplu* de Ana Blandiana:

*Grupul inteligenței vizual-spațiale, naturaliste:*

– Realizați o reprezentare grafică a raportului *eu – tu*, așa cum se configurează în poezia *Cuplu* de Ana Blandiana (fig. 1).

– Stabiliți relațiile polare existente în poezie, încercând o clasificare a opozițiilor care se conturează la nivelul imaginilor artistice (fig. 2).

*Grupul inteligenței muzical-ritmică, interperso-nală:*

– Creați un portativ imaginar pentru textul poeziei, utilizând simbolurile cunoscute ale notelor muzicale.

*Grupul inteligenței logico-matematică:*

– Decodificați printr-un grafic sau printr-o formulă matematică mesajul poeziei (fig. 3).

*Grupul inteligenței lingvistice:*

– Sintetizați, în 7-8 rânduri, ideile esențiale expuse de colegii voștri din cele 3 grupuri.

Acești itemi au stimulat interesul elevilor, făcându-i să coopereze activ, distribuindu-și rolurile în grup, fără participarea profesorului, acesta având doar funcția de îndrumător. Bazându-se pe competențele anterioare, elevii au fost capabili să realizeze cu ușurință sarcinile propuse.



Fig. 1



Fig. 2

$$\left(\frac{1}{2}\right) + \left(\frac{1}{2}\right) = \left(1\right)$$

*Oricât mare în puterile mele și a peștii.*

Fig. 3

În clasa a XI-a, după studierea romanului *Pădurea spânzuraților* de Liviu Rebreanu, se propun patru variante de evaluare formativă. Elevii realizează unul dintre itemii propuși (la alegere), în funcție de tipul de inteligență dominant.

1. Scrie un eseu de o pagină despre evoluția personajului principal din romanul *Pădurea spânzuraților* de L. Rebreanu, care să aibă ca motto întrebările lui Klapka din Capitolul 5: „Cum să zic eu toate acestea pentru ceva... pentru un vis?” (*inteligența lingvistică*).

2. Prezintă într-un grafic dezechilibrul sufletec al lui Apostol Bologa. Interpretează-l în 5-6 rânduri (*inteligența logico-matematică*) (fig. 4).

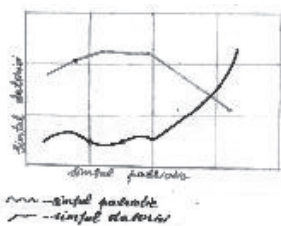


Fig. 4

3. Asociază stările sufletești ale personajului cu elementele naturii identificate în roman (*inteligența naturalistă*).

4. Comentează, pe o pagină, următoarea teză: *Apostol Bologa – expresia unei crize morale și psihologice* (*inteligența intrapersonală*).

Evaluând lucrările elevilor, s-a constatat că ei au realizat doar primele trei variante dintre cele patru propuse. Aceasta denotă faptul că inteligența intrapersonală este mai puțin caracteristică grupului de elevi supus experimentului.

Stimularea inteligențelor multiple, în aceeași clasă de elevi, presupune favorizarea unui mediu de învățare interactiv, asigurarea dezvoltării unui climat favorabil activităților diferențiate, crearea premiselor pentru dezvoltarea gândirii critice a elevului.

În clasa a XII-a, dezvoltarea inteligențelor multiple vizează implicarea activă a elevilor în diverse activități de cercetare. Bunăoară, în cadrul Conferinței științifice „Muncă, Talent, Cutezanță”, un grup de elevi au prezentat lucrarea *Cosmologia, economia și geopolitica în opera eminesciană* (fig. 5).



Fig. 5

O altă activitate în care elevii au putut să-și manifeste competențele formate în cadrul orelor de literatură română a fost Conferința științifică „Grigore Vieru, un spirit care a aprins cuvintele neamului românesc” (fig. 6). Evoluția elevilor a fost reflectată și în cadrul Conferinței științifice „Mihai Eminescu, omul deplin al culturii românești”.

Aplicarea teoriei inteligențelor multiple la clasă prezintă o serie de avantaje. Clasa devine un adevărat laborator de cercetare, scopul nefiind doar acela de a-i antrena pe elevi în formularea de răspunsuri și întrebări, ci și acela de a-i ajuta să descopere căile de a pune întrebările și de a găsi răspunsuri.

Elevii își pot dezvolta deprinderea de a sintetiza și abstractiza mesajul unui text literar printr-o formulă sau printr-o imagine / desen, își pot dezvolta imaginația, sunt motivați să învețe, se simt atrași de activitate și au posibilitatea de a explora.

Utilizarea acestei teorii face învățarea autentică și relevantă, promovează autoevaluarea elevilor în alegeri, decizii și control, folosește o gamă largă de metode, tehnici și procedee care reduc gradul de dificultate al sarcinilor de învățare. Aplicată cu discernământ, oferă o varietate de activități, în scopul unei dezvoltări armonioase, potrivite cu particularitățile de vârstă ale fiecărui copil.

### Bibliografie

1. M. Bocoș, *Instruirea interactivă*, Editura Polirom, 2013.
2. L. Ciolan, *Învățarea integrată pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, 2008, p. 209.
3. H. Gardner, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*, Editura Sigma, 2007.
4. H. Gardner, *Mintea disciplinată (cod 455)*, Editura Sigma, 2011.
5. M. Hadârcă, T. Cazacu, *Adaptări curriculare și evaluarea procesului școlar în contextul educației incluzive*, Chișinău, 2012, p. 21.
6. E. Ilie, *Didactica literaturii române*, Editura Polirom, 2008, p. 235-236.
7. C. Șchiopu, *Metodica predării literaturii române*, Chișinău, S.n, 2009, 332 p.

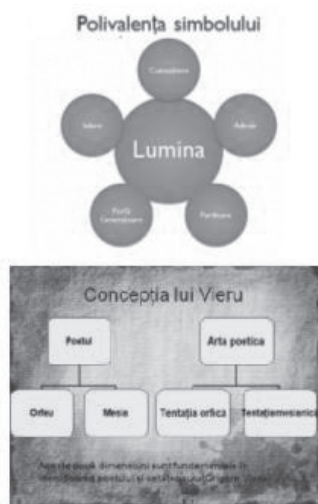


Fig. 6



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

## Competența proiectivă: abordare managerial-pedagogică



V.G.-P. – dr. în pedagogie, conf. univ. la Catedra de științe ale educației de la Universitatea de Stat din Moldova, vice-președinte al Centrului Educațional PRO DIDACTICA. A publicat peste o sută de titluri în domeniul pedagogic și filologic – articole, broșuri, suporturi de curs, ghiduri metodologice, manuale școlare și monografiile *Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare la elevi* (2005) și *Managementul proiectelor educaționale de intervenție* (2013).

Recunoaștem, în mod comun, că problema proiectării de scurtă și de lungă durată a acțiunii educaționale se află în epicentrul preocupărilor cadrelor didactice și manageriale, opiniile polarizându-se deseori în jurul necesității acesteia, dar și al formalităților cronofage și stresante. Profesorii de limbă și literatură română nu se confruntă cu lipsa abilității de scriere, ci mai mult cu consumul exagerat de timp și energie, adesea în defavoarea centrării pe proces, pe relațiile și rezultatele așteptate.

Competența de proiectare / proiectivă se prezintă ca ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini pedagogice, mobilizate pentru anticiparea demersului didactic în toată complexitatea sa, pentru asigurarea calității educației. Acțiunea de proiectare este componenta esențială a competenței proiective, reprezentând în același timp chintesența elaborării și managementului proiectelor educaționale de intervenție, în general. A ști, a putea și a fi motivat să planifici, să anticipezi acțiunea educațională, în mod ordonat și optimist, cu orientare pozitivă și mobilizatoare, la nivel de micro-, mezo- și macrostructură educațională, devin finalități educaționale. De vreme ce gândirea strategică și sistemică constituie baza psihologică a acțiunii de proiectare, oferind principii de dezvoltare a acesteia, de

educare pentru conștientizarea necesității și utilității, antrenarea propriu-zisă a echipelor de pedagogi, dar și a elevilor / studenților în procesul de planificare, inclusiv prin intermediul metodelor activ-participative, vine cu suport pedagogic și metodologic.

Planificarea individuală și de grup, așa cum se produce în cadrul managementului proiectelor de intervenție, ca forme consacrate, urmează să se încetățenească și în procesul educațional, având impact asupra calității educației, dar și asupra evoluției personalităților implicate. Deosebirea pregnantă dintre planificarea proiectului de intervenție și alte acțiuni educaționale, care se desfășoară în instituția de învățământ, inclusiv lecția, constă în faptul că acțiunile planificate în proiect trebuie să comporte precizie, apropiată de totalitate, pe când cele obișnuite de la clasă permit abateri de la proiectul inițial în diferite proporții, în funcție de situația de învățare creată la moment.

Planificarea didactic-educativă mai este numită și *design instrucțional*, cerința principală față de care este abordarea integralistă a unei secvențe educaționale de proporție. O formă a designului instrucțional, *portofoliul*, conform opiniei Elenei Joiță, se lansează pentru a cuprinde „rezultatele întregii acțiuni de proiectare” [11, p. 266] și nu se referă la o singură lecție, ci la o temă, un modul, o unitate didactică, abordate individual sau prin cooperare, în care problema se tratează științific și constructivist, cu certitudinea că soluția elaborată este eficientă, că dezvoltă capacități de adaptare la situații noi, de acțiune profesionistă, responsabilă și creativă, demonstrate, în particular, și de capacitatea de a construi softuri instrucționale [*ibidem*].

Componentele principale ale proiectării sunt, de obicei: competențele, obiectivele urmărite, conținuturile, metodologia didactică, condiționate de cunoașterea concretă a resurselor de care dispunem, precum și de anticiparea dificultăților ce pot să apară. Astăzi, în mediul școlar, dar mai ales în cel universitar de la noi, este greu să ne despărțim de „sfânta tradiție”, axată pe conținuturi, când profesorul actualizează tema, ce o are de predat conform curriculumului și improvizează, deseori, în mod intuitiv demersul didactic, în baza resurselor informative păstrate cu grijă mai mulți ani și completate, în mod empiric, ocazional. Accentul pus de postmodernitate pe competențe, determinate, la rândul lor, de cerințele sociale și cele ale dezvoltării elevilor, sugerează foarte clar im-

perativul modificărilor permanente ale proiectelor didactice, care nu sunt dogme și care trebuie să ofere șanse pentru un proces de calitate, relații eficiente de parteneriat și, desigur, rezultate bune și foarte bune.

Pedagogia contemporană este numită de unii cercetători *pedagogia proiectării* sau *pedagogia proiectului*, adepții acestei concepții consideră că proiectarea unităților de predare – învățare constituie elementul principal în demersul didactic. Fără a minimiza rolul mare al proiectării, susținem aserțiunea că tot atât de importantă este realizarea cu succes a ceea ce am proiectat [10, p. 290].

Planificarea curriculară și managerială constituie un drum logic, care urmărește parcurgerea unor etape pedagogice obligatorii în perspectiva realizării optime și eficiente a activității didactice [cf. 3, p. 142]. Paradigma didactică modernă de tip psihocentrist abordează elevul ca subiect al instruirii, iar paradigma postmodernă, de tip curricular, sociocentrist, impune întrebările:

- Cum re-trăim, de fiecare dată, cursul cu elevii din fața noastră?
- Portofoliul proiectării, alcătuit din curriculum, proiecte de lungă durată, manuale, caiete, culegeri, ghiduri etc., apare în fața elevilor într-o manieră actualizată și funcțională?
- Cum se conturează profilul elevului cu necesitățile sale, prin proiectarea didactică ce o aplică sistematic? etc.

S. Cristea susține că „în termenul competențelor definite în cadrul programelor de instruire, proiectarea didactică permite diferențierea pedagogică a standardelor de absolvire la niveluri medii-maxime, care vizează performanțele unui elev concret, capabil de progres școlar permanent” [4, p. 312]. În același context, se poate lejer extrapola perspectiva curriculară de proiectare din mediul preuniversitar în cel universitar, care schițează o nouă curbă de diferențiere a performanțelor standard – „curba în formă de J”. Aceasta evidențiază faptul că diferențele dintre elevi, valorificate în sens prioritar formativ, pot asigura un nivel de performanță acceptabil pentru majoritatea (90-95%), în condițiile realizării unui model de învățare deplină. Sunt valoroase asemenea afirmații, curajoase și optimiste, inclusiv în mediul educațional de la noi, când elevii au nevoie să simtă o continuitate logică și firească a ceea ce s-a produs la diferite trepte și să se simtă angajați și vizați, la

modul cel mai direct, de demersul didactic proiectat pentru ei, care îi implică și îi motivează, dar nu merge paralel cu interesele, așteptările, potențialul lor intelectual-afectiv. Pentru o proiectare didactică de calitate este esențială cunoașterea detaliată a profilului elevului constituit din competențe, trăsături caracteriale, comportamente și aptitudini, care se relevă atât prin observări directe, cât și prin întrebări, teste de aptitudini, teste de inteligență, chestionare etc. Resursele de timp influențează, în mod direct, strategia didactică proiectată și realizată și ne oferă informații utile pentru valorificarea trăsăturilor biopsihosocioculturale ale elevilor.

Strategia didactică, după cum bine se știe, include pe lângă metodologie și materialele didactice folosite la oră. Chiar dacă, aici și acum, profesorul școlar și universitar din Republica Moldova urmează să-și asume, în mod conștient, rolul de „om-orchestră”, simulând că le reușește pe toate, urmează să reiterăm că avem nevoie de echipe de cercetare, de elaborare, care ar sta în serviciul predării și ne-ar pune la dispoziție produsele curriculare necesare, inclusiv alternative de proiecte didactice, structurate după diverse criterii, ca, cei care urmează să predea, să aibă de unde alege și să poată exersa rolul de facilitator și mentor spiritual.

Cadrul de proiectare și învățare *Evocare – Realizarea Sensului – Reflexie – Extindere (ERRE)*, încetățenit la noi, grație intervențiilor făcute de proiectul internațional *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, a devenit în ultimii ani o practică uzitată în mediul educațional preuniversitar și universitar, oferind avantaje vizibile pentru cei care îl practică, în primul rând, în opoziție cu tradiționalele evenimente instructionale ale lui Gagne, cărora nu le ignorăm utilitatea. Cadrul descris se impune prin funcționalitate și modul relativ simplu de aplicare, când poți cuprinde la nivel mental mai ușor schița demersului, fixând *ce, cum și cu ce* voi preda / instrui la o unitate didactică:

– prin *evocare* se proiectează și se realizează actualizarea cunoștințelor elevilor la un subiect sau altul, sunt încadrate în contextul celor studiate până acum, este motivată învățarea temei date etc.; profesorul corelează cunoștințele și capacitățile ce vor fi dezvoltate cu cele formate anterior, trezind emoții, amintiri, unde e cazul;

- la realizarea sensului ca etapă de bază, se studiază subiectul nou, se explică, se experimentează, se acumulează idei, informații, învățarea devine semnificativă;
- *reflecția* conectează cunoștințele noi cu cele vechi, conține exersarea abilităților, importantă pentru a pune punctul pe *i*, sintetizând ce s-a studiat, la ce bun;
- *extinderea* presupune activitatea individuală de studiere a elevului, pentru documentare suplimentară, care, de asemenea, trebuie minuțios proiectată și dirijată [vezi: 9, p. 16-17].

Variatele forme de activitate didactică, recunoscute astăzi în practica preuniversitară, insistența asupra trecerii de la un învățământ pentru toți la un învățământ pentru fiecare, prin instruirea centrată pe elev, oferă multiple posibilități de creație și reflecții teoretico-practice. Or, inovațiile enunțate anterior oferă libertate de acțiune și de reflecție atât elevului, cât și profesorului, creând oportunități de libertate în alegere pentru dezvoltarea spiritului, dar și responsabilitate față de propria formare, față de deciziile luate, în funcție de cunoștințele, aptitudinile și atitudinile individuale. Elevul urmează să conștientizeze că el, în primul rând, devine autorul propriei formări, fiind subiect și partener al profesorului. Toate acestea menținându-se în centrul atenției managerului / profesorului-proiectant / designer al procesului de studii creează premise pentru succese și calitate pluridimensională în procesul de studii, cu proiecții clare pentru viitoarea activitate profesională / socială a elevilor.

Un alt model de proiectare de scurtă durată, care are unele afinități cu cadrul ERRE, este *Modelul celor 5 E*, un model constructivist relevant, inclusiv pentru învățământul universitar, prezentat de E. Joiță astfel:

- Pregătirea, antrenarea, angajarea elevilor (*engage*): prezentarea problemei, a obiectivelor și a competențelor, a necesității rezolvării ei, reactualizarea experiențelor și a informațiilor; motivarea participării, prezentarea unor modele comparative (chiar la calculator), schițarea unui plan, formularea de așteptări și temeri.
- Explorarea directă (*explore*): găsirea oportunităților de folosire a resurselor date pentru sarcină; analiza critică și comparativă a lor; consemnarea observațiilor; formularea de ipoteze; punerea de întrebări;

notarea observațiilor; organizarea pașilor în căutare; manipularea materialelor; încercarea de combinații sugerate;

- Formularea de explicații, argumente, reflecții, interpretări proprii în baza celor explorate (*explain*), analize critice, susținerea unor idei conturate; structurarea constatărilor; prezentarea lor celorlalți; implicarea în discuții la temă; efectuarea de comparații; clasificări; generalizări; analiza erorilor ș.a.

- Prezentarea finală a rezultatelor (*elaborate*); dezbateră și negocierea în grup; extinderea câmpului de înțelegere; efectuarea de corelații variate; formularea de concluzii; definirea conceptelor; luarea de decizii; verificări noi; soluționarea problemei / sarcinii; formularea de reguli; corelarea cu alte activități nonformale ș.a.

- Valorificarea rezultatelor (*evaluate*), aprecierea punctelor tari și a celor slabe în realizarea obiectivelor; aprecierea progresului în formare; consecințe pentru recuperare / dezvoltare; aprecierea procedurilor folosite, a produselor cognitive elaborate ș.a. [11, p. 270-271].

Considerăm util acest model, relativ nou pentru contextul nostru, preluat din didactica occidentală, care se centrează pe elev, acțiunile enumerate aparțin acestuia, profesorul fiind manager, facilitator, care proiectează, organizează, ia decizii, coordonează, îndrumă, apreciază, reglează, ca orator și furnizor de cunoștințe, „motiv pentru care nici nu poate detalia pașii, ei fiind variabili după evoluția elevilor, în construcția înțelegerii și rezolvării sarcinii...” [11, p. 271].

Fără a insista asupra abordării rutinare a proiectării didactice ca element component obligatoriu al portofoliului profesorului, ne exprimăm convingerea că acest pas atât de important în designul instruirii asigură calitate, fiind un proces bine dirijat și gândit, permite atingerea obiectivelor și formarea competențelor preconizate la elevi.

*Proiectarea în grup*, așa cum se face în cadrul managementului proiectelor de intervenție, urmează să fie promovată ca experiență pozitivă în practica școlară de la noi, de vreme ce în Țările Baltice aceasta este inclusă ca prima lecție în orar la începutul săptămânii. Profesorii care predau la aceeași clasă / grupă se adună și împărtășesc conținuturile și metodologia proiectată, o coordonează cu alți colegi, așa încât să se evite suprapunerile, să se unifice abordările, individuale sau colective.

Beneficiile sunt evidente pentru elevi, sporește randamentul școlar și, în mod evident, se ameliorează reușita academică. Ca propunere pentru optimizarea acțiunii educaționale, la nivel de mezostructură, insistăm asupra introducerii acestei ore și în programul săptămânal al profesorilor noștri, atât la nivel preuniversitar, cât și universitar.

Proiectarea, în cheia învățării centrate pe elev, în viziunea lui J. Gibbs, este procesul ce oferă mai multă autonomie și control asupra alegerii obiectivelor de studiu, a metodelor, a mijloacelor didactice și a ritmului de învățare. Ea urmează a fi implementată în luarea de decizii vizavi de *ce, cum, cu ce, din ce și când se va învăța*. De asemenea, printr-o proiectare didactică rațională, adaptată la contextul de instruire, centrată pe calitate și pe cel care învață, preocupat de funcționalitatea celor studiate și de necesitatea de a folosi tehnologiile informaționale moderne, devine deosebit de relevant *Crezul instruirii* (după K. Both): „Ce aud, uit. / Ce aud și văd, îmi amintesc puțin. / Ce aud, văd și întreb sau discut cu cineva, încep să înțeleg. / Ce aud, văd, discut și fac, însușesc și deprind. / Ce redau altcuiva, învăț cu adevărat. / Ceea ce pun în practică, mă transformă.” Susținem cu optimism aserțiunea lui I. Jinga, conform căreia „proiectarea nu face altceva decât să invite la mai multă rigoare în pregătire și să asigure trecerea de la proiect la realizare fără ezitări, fără improvizații și deci fără eșec” [9, p. 420], eludând improvizațiile facile de moment, secvențele educaționale hazardate.

Un ultim aspect cu caracter inovativ din practica pedagogică, relaționat în mod direct cu proiectarea în cheia competențelor, este cel legat de proiectarea pe unități de învățare (vezi *Anexa*), care comportă multiple avantaje și dezavantaje. Unitatea didactică se prezintă ca structură didactică unitară din punct de vedere tematic; cuprinde mai multe subiecte; se desfășoară pe o perioadă determinată de timp; este coerentă în raport cu competențele specifice; se finalizează prin evaluare sumativă; operează prin intermediul unor modele de învățare / predare; subordonează lecția, ca element operațional [12, p. 8]. Discutând problema cu profesorii, în cadrul unui seminar metodologic, la capitolul avantaje s-au enunțat: economisirea timpului, posibilitatea de a aborda actul didactic de o manieră holistică, mai coerentă și mai generalizatoare, oportunitatea de diferențiere a metodelor și tehnicilor de predare – învățare – evaluare, facilitarea cooperării mai ample a

cadrelor didactice în procesul de proiectare, atât a celor care predau la aceeași clasă, cât și a celor care predau aceeași disciplină; dezvoltarea gândirii strategice a cadrelor didactice; sporirea obiectivității probelor de evaluare de la finele unității etc. La capitolul dezavantaje s-au enumerat: proces dificil pentru cadrele didactice fără experiență, deficitul în cunoașterea și aplicarea mai multor metode și tehnici, acțiune complexă, inaccesibilă pentru unii etc.

Didacticienii recomandă, pentru identificarea unităților de învățare, următoarele acțiuni din partea cadrului didactic: va determina teme majore din curriculum, care pot constitui unități de învățare; va asocia competențelor specifice temele majore identificate; va determina conținuturile vizate pentru fiecare unitate de învățare; va stabili succesiunea parcurgerii unităților de învățare; va stabili cât de relevante sunt conținuturile în raport cu competențele vizate; va stabili dacă ansamblul competențe – conținuturi permite o evaluare autentică și, dacă e cazul, se va dezice de unele conținuturi, ca, ulterior, să le utilizeze pentru altă unitate de învățare; va stabili numărul de ore alocate pentru fiecare unitate de învățare și pentru conținuturile corespunzătoare, ținând cont de componenta respectivă a curriculumului. Numărul de lecții în cadrul unei unități de învățare poate varia (de ex. de la 4 lecții la 12 lecții). Unitatea de învățare poate fi echivalentă cu modulul / capitolul din curriculum / manual sau poate să nu coincidă întocmai [*ibidem*]. Determinarea unităților de învățare reprezintă un prim pas în elaborarea proiectării didactice de lungă durată pe unități de învățare, care este în cheia învățării centrate pe formare / dezvoltare de competențe. Experiențe de succes în acest sens pot fi văzute / studiate pe site-ul „Didactica studiului integrat” [13].

În concluzie, acțiunea de proiectare, în calitate de comportament final, ce face parte din competența proiectivă, comportă valențe formative esențiale pentru cadrul didactic și managerial, asigurând reușita acțiunii educaționale la diferite niveluri și trebuie perfecționată / dezvoltată mereu.

Anexă

### Proiectarea pe unități de învățare

Unitatea de învățare / Modulul \_\_\_\_\_

Competențe specifice \_\_\_\_\_



Nr. lecției / Tema	Sub-competențele (se selectează din Curriculum)	Evocare (metodă, sarcini didactice: <i>Implică-te</i> )	Realizarea sensului (metodă, sarcini didactice de tipul: <i>Informează-te!</i> <i>Procesează informația!</i> )	Reflecție (metodă, sarcini didactice: <i>Comunică și decide!</i> <i>Exprimă-ți opinia!</i> )	Extindere (metodă, sarcini didactice: <i>Acționează!</i> )
<b>Lecția 1. Introducere</b>		– Asociații libere – Tema de acasă: reflecții	– Graficul M – Ex. 111, 115, manual – ..... – .....	Agenda cu notițe paralele Ex.....	Interviu structurat...
<b>Lecția 2.</b>					
<b>Lecția 3.</b>					
<b>Lecția 4.</b>					
<b>Lecția 5.</b>					
<b>Lecția 6.</b>					
<b>Lecția 7. Evaluarea</b>					

## Bibliografie

1. William Bridges, *Managementul tradiției*, Editura Curtea Veche, București, 2004.
2. Andy Bruce, Ken Langdom, *Cum să gândim strategic*, Grupul Editorial Rao, București, 2001.
3. Gabriela Cristea, *Managementul lecției*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2003.
4. Sorin Cristea (coord.), *Curriculum pedagogic*, vol. 1, EDP, R.A., București 2006.
5. Al. Gherguț, *Management general și strategic în educație. Ghid practic*, Editura Polirom, Iași, 2007.
6. Viorica Goraș-Postică, *Viziuni comparative cu privire la participarea părinților în activitatea școlii*, în: *Promovarea participării și calitatea în educație*, Editura Paideia, București, 2010.
7. Viorica Goraș-Postică, *Teoria și metodologia proiectelor educaționale*, CEP USM, Chișinău, 2013.
8. Viorica Goraș-Postică, *Portofoliul proiectării universitare din perspectiva calității și a centrării pe elev*, în „Studia Universitatis”, Seria Științele Educației, nr. 9 (29), Chișinău, USM, 2009.
9. Viorica Goraș-Postică, *Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare – învățare – evaluare*, în: *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, 2008.
10. Ioan Jinga, Elena Istrate (coord.), *Manual de pedagogie*, Editura BIC ALL, București, 2006
11. Elena Joiță, *Instruirea constructivistă – o alternativă. Tendință. Strategii*, Editura Aramis, București, 2006.
12. <http://prodidactica.md/files/Suport%20de%20curs%2026%20februarie%20RO.pdf>
13. „Didactica studiului integrat” – <http://didactica.forumotion.net>

Lilia RĂCIULĂ

## Repere teoretico-metodologice în abordarea stilului individual al scriitorului



L.R. – dr. în filologie, conferențiar la Catedra de limba română și filologie romanică a Facultății de Litere a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți. Domenii de competență: stilistică, hermeneutică, lingvistica textului, traductologie. Autoare a monografiei *Variabilitatea diafazăică în cadrul unor serii stilistico-istorice* (2010) și a altor studii: *Variabilitatea unor grupuri nominale din lirica stănesciană („Limba și context” / „Speech and Context”, 2010); L'efficacité de l'utilisation de la méthode d'analyse sémiologique dans la recherche de la variabilité diaphasique (La méthodologie de la recherche scientifique – moyen d'une meilleure valorisation de l'intelligence des débutants dans la recherche* (2009) etc.

Stilul – o problemă de extremă complexitate – este considerat „definitiv pentru condiția umană” [7, p. 33-34], iar predarea stilului individual al scriitorului în învățământul preuniversitar obligă la un parcurs didactic modern, marcat de pluridisciplinaritate.

Paradigmele stilistice tradiționale postulează integrarea autorilor în istorie, legându-i de tradițiile literare, de preferința cu caracter sociologic, regional, național etc. Orientările moderne însă, ca, de pildă, studiul devierilor stilistice de la normă (Spitzer), cuplajele (Levin), cuvintele-cheie ale stilometriei și cuvintele-temă (Terracini), caută, mai degrabă, definirea stilului individual [10, p. 144-145].

În literatura de specialitate se estimează, pe bună dreptate, că descrierea sistemului stilistic este mult mai dificilă decât a altor sisteme [10, p. 145]. Dificultățile, explică Segre, ar rezulta din faptul că „sistemul stilistic al fiecărei opere constituie, în sine, un corpus lingvistic, retoric, metric etc., cu limite determinate, reprezentând, mai degrabă, o sumă de părți de sisteme, decât o sumă de sisteme; elementele acestor părți de sisteme, chiar dacă adesea pot fi definite *in praesentia* prin comparația cu alte

elemente, se sustrag analizei *in absentia*, refuză proba comutației stilistice” [10, p. 146]. Reprezentând o structură reflexivă „etajată”, ce conjugă viziunea personală asupra lumii cu o reacție umană, stilul este, în ultimă instanță, produsul unui proces ce se desfășoară pe două planuri: alegerea elementelor de pe axa paradigmatică și combinarea acestora pe axa sintagmatică.

### Repere teoretice

Actualmente se cunosc peste 200 de definiții ale conceptului de stil. Acest număr impunător se datorează faptului că noțiunea în cauză este înțeleasă și definită în mod diferit în trei planuri: „1. în teoria generală a artei / în semiotică; 2. în teoria generală a limbii; 3. în domeniul beletristicii” [8, p. 69].

#### Fișa 1. Definiții ale stilului

<b>STILUL</b>	<p>I. „ansamblul notațiilor pe care el (scriitorul) le adaugă expresiilor sale tranzitive și prin care comunicarea sa dobândește un fel de a fi subiectiv, împreună cu interesul ei propriu-zis artistic” [13, p. 35];</p> <p>II. „organizare textuală rezultată din selecția mijloacelor lingvistice aduse dintr-o stare semantică potențială și generală (nivelul paradigmatic) în stare de actualizare concretă și individuală (nivelul sintagmatic) și devenită formă a expresiei, solidară ca modalitate de existență și manifestare cu forma conținutului, conținut exprimând o atitudine implicată în mesaj” [6, p. 38];</p> <p>III. „accentuare (expresivă, afectivă sau estetică) a informațiilor prin structură lingvală, fără nicio modificare a înțelesului” sau „instrument prin care scriitorul sau «codatorul» de jargon lingval se asigură că «mesajul» său este «decodat» în așa fel, încât cititorul nu numai că înțelege informațiile redade, dar, în plus, este capabil să împărtășească atitudinea scriitorului față de aceste informații” [4, p. 67];</p> <p>IV. „termen ce servește pentru a desemna atitudinea pe care o ia scriitorul față de materia pe care viața i-o propune” [5, p. 10];</p> <p>V. „aspectul și calitatea ce rezultă din alegerea între mijloacele de expresie” [<i>ibidem</i>];</p> <p>VI. „soluție diversificată pe care o practică structurantă o acceptă în vederea obținerii aceluiasi rezultat sau obiect” [G. Granger, <i>apud.</i> 9, p. 15-16];</p> <p>VII. „totalitatea particularităților lexicale, morfologice, sintactice, topice și fonetice sau textuale, precum și a procedeelelor caracteristice modului de exprimare – orală și scrisă – al unui individ, al unei categorii sau colectivități de vorbitori” [1, p. 21] etc.</p>
---------------	--

### Repere metodologice

Studierea stilului individual va urmări mai multe obiective:

- înțelegerea stilului individual ca „fapt global”<sup>1</sup> [10, p. 145];
- relevarea faptului că elementele marcate stilistic colaborează în egală măsură cu elementele slab marcate sau nemarcate la crearea stilului;
- evitarea „erorilor de adaos” și a celor de „omisiune” în reconstituirea valorilor stilistice<sup>2</sup>, cu referință la autorii din alte epoci;
- relevarea faptului că opțiunile stilistice ale autorilor se manifestă pe 3 niveluri [3, p. 193]:

**nivelul extern** – individualitatea stilistică a scriitorului (mărcile stilistice ale identității auctoriale în opoziție cu ale celorlalți scriitori);

**nivelul intern de suprafață al operei** – individualitatea stilistică a textului (mărcile stilistice determinate de gen, specie, curent literar, coordonate spațio-temporale etc.) în opoziție cu alte texte ale autorului: de exemplu, comediiile lui I. L. Caragiale versus drama *Năpasta* etc.;

**nivelul intern de adâncime al operei** – individualitatea stilistică a personajelor (stilurile interne / alostiluri) în opoziție cu altele și cu planul naratorului [*ibidem*].

Descrierea eficientă a stilului individual este asigurată de cunoașterea și aplicarea principiilor și metodelor de cercetare a stilului. Profesorii își vor propune, în cadrul unităților de studiu axate pe studierea stilului individual, ca elevii să înțeleagă / să cunoască și să aplice aceste principii și metode. În acest sens, profesorul va familiariza elevii și cu principiile cercetării stilului elaborate de T. Vianu – fondatorul stilisticii literare în arealul științific românesc:

**Fișa 2. Principiile cercetării stilului după T. Vianu**

• necesitatea identificării și intuirii valorilor expresive, pornind de la ideea că particularitățile de expresie sunt fapte de apreciere, valori;
• înțelegerea raporturilor scriitorului cu alte stiluri, cu limba, în general;
• determinarea modului în care valorile de stil ca sunete, lexic, morfologie, sintaxă grefează pe nucleul comunicării;
• studierea, în ordine, a faptelor de stilistică fonetică (distribuirea sunetelor, vecinătăți, accent, intonație, simbolism fonetic, armonii imitative, grafie), a lexicului, a flexiunii, mai ales a substantivului și verbului, a sintaxei (topică, structuri), a figurilor de stil;
• identificarea faptelor particulare de stil, cu ecou în propria sensibilitate, ce revin cu oarecare frecvență și care presupun o anumită unitate;
• raportarea stilului scriitorului la premergători și la urmași;
• raportarea și integrarea operei literare în istoria literară [1, p. 100].

Ne vom limita în acest demers doar la analiza stilului la nivel lexico-semantic, deoarece comportă un grad înalt de complexitate și, respectiv, dificultate pentru elevi. Este știut faptul că nivelul lexico-semantic constituie un segment de manifestare, prin excelență, a individualității creatoare a scriitorului, capabil să ofere rarissime „delicii” interpretative.

La analiza lexicului elevii vor fi ghidați de un algoritm de analiză bazat, preponderent, pe metoda statistică<sup>3</sup> ce va urmări:

**Fișa 3. Posibile repere pentru cercetarea stilistică la nivel lexico-semantic**

• frecvența cuvintelor / construcțiilor dintr-o anumită categorie lexicală (neologisme, arhaisme, regionalisme etc.) – identificarea constantelor și variabilelor;
• câmpurile lexico-semantice – relaționarea lexicului folosit cu semnificația textuală globală;
• etimologia cuvintelor – relevanța în planul efectelor stilistice la nivel textual;
• apartenența cuvintelor la fondul principal lexical sau la masa vocabularului;
• derivatele (diminutive, augmentative, peiorative etc.) – interpretarea valențelor stilistice;
• schimbarea valorii gramaticale – relevarea efectului în plan semantico-stilistic.

La nivel semantic, predomină metodele analizei structurale și globale, urmărindu-se astfel:

• polisemia cuvintelor utilizate – interpretarea sensurilor contextuale;
• sinonimia – analiza acumulărilor de sinonime, seriilor sinonimice etc.;
• antonimia – descrierea rolului relațiilor semantice de opoziție în obținerea antitezei;
• omonimia și paronimia – evidențierea rolului acestora în crearea efectelor comice;
• figurile de stil – identificarea figurilor semantice și decodarea lor.

## Aplicații

Pentru formarea competențelor de analiză stilistică la nivel lexico-semantic, cadrul didactic va propune exerciții axate pe reperele de mai sus.

Mostră: **Fișa 4. Figurile de stil**

<p><b>Explicați semnificația oximoronului <i>eretic papă</i> din textul dat:</b>          „O mână rade licărul și floarea          Pe-al depărtării spart iconostas.  <i>Eretic papă</i>, soarele-a rămas          Sărac în mir, să drămuie culoarea”          (Șt. Aug. Doinaș, <i>Toamna</i>).</p>
--

**Model:** Mecanismul oximoronului dat se bazează pe negarea semului nuclear al lexe-mului *eretic* [+ susținător al unei doctrine sau credințe religioase, care se abate de la dogmele consacrate] de către semul celuilalt lexem *papă* [+ susținător și supraveghetor al cultului religios consacrat], adică primul exprimă opoziția față de biserică, iar ultimul adeziunea și propovăduirea valorilor bisericii. Să nu uităm însă că soarele este cel investit de poet cu funcția de *eretic papă, rămas sărac în mir*. Elementele se intersectează metaforic la nivel conceptual: soarele, prin importanța sa în sistemul planetar, evocă importanța pontifului în lumea creștinătății. Echivalența lexemelor pe axa sintagmatică este mediată deci de semul comun [+ importanță capitală într-un segment al realității]. Prin sintagma oximoronică *eretic papă* se realizează transferul sememului soare din registrul inanimatului în cel al animatului, al umanului. Soarele, simbol primordial al vieții (sursă a vieții), aflat într-un anotimp crepuscular – toamna, nu mai are aceeași intensitate, nu mai „susține atât de ardent cultul luminii” (*sărac în mir*), prin aceasta comițând, în viziunea poetului, o erezie. În structura de adâncime a textului, această erezie echivalează cu declinul (toamna) vieții umane, care angajează, în mod firesc, prin sentimentul morții, conștiința individului la un nivel spiritual superior.

Analizând și cercetând stilul individual al scriitorilor, elevii vor conștientiza că particularitățile stilistice sunt determinate de caracteristicile psihoindividuale ale Eului creator al scriitorului (percepția, sensibilitatea estetică, imaginația și intuiția artistică, structura cognitivă și afectiv-socială, libertatea totală a opțiunii stilistice, posibilitatea inovației etc.). De asemenea, elevii vor înțelege că preocupată de relația subiectivă în limbaj, stilistica rămâne a fi o „știință a creativității, prin excelență” [8, p. 25].

### Note

<sup>1</sup> Precizând că stilul reprezintă un fapt global, Cesar Segre arată că „o trăsătură stilistică luată separat nu e aproape niciodată univocă: funcția ei precisă nu rezultă decât din comparația cu celelalte trăsături stilistice, concomitente sau concurente deci din identificarea unei serii de constante” [10, p. 145].

<sup>2</sup> Stephen Ulmann insistă asupra dificultăților legate de reconstituirea valorilor stilistice în studierea literaturii trecutului, prin „erorile de adaos” având în vedere greșeala de a proiecta în text propriile noastre reacții moderne și de a descoperi în cuprinsul textului efecte stilistice care nu existau încă în perioadele respective” [Ulmann, p. 105-110, Lexic, gramatică]; „erorile de omisiune” ar rezulta din necunoașterea unor valori stilistice care au existat în trecut, dar, ulterior, au dispărut [*idem*, p. 110-119].

<sup>3</sup> Pentru detalii în ceea ce privește reperele analizei lexicului a se vedea [1, p. 124-125].

## Referințe bibliografice

1. Georgeta Corniță, *Manual de stilistică*, Editura Umbria, Baia Mare, 1995.
2. Ștefan Augustin Doinaș, *Voluptatea limitelor*, Editura Litera, Chișinău, 1997.
3. Dumitru Irimia, *Introducere în stilistică*, Editura Polirom, Iași, 1999.
4. David Lodge, *Limbajul romanului*, Editura Univers, București, 1998.
5. Jules Marouzeau, *Delimitation de quelques notions stylistiques de base // Stylistique française. Recueil de textes*, Изд-во Просвещение, Москва, 1986.
6. Ștefan Munteanu, *Introducere în stilistica operei literare*, Editura de Vest, Timișoara, 1995.
7. Pleana Oancea, *Semiostilistica*, Editura Excelsior, Timișoara, 1998.
8. Emilia Parpală, *Introducere în stilistică*, ed. a 2-a, revizuită și adăugită, Editura Paralela 45, Pitești, 2005.
9. Iulian Popescu, *Stil și mentalități*, Editura Pontica, Constanța, 1991.
10. Cesar Segre, *Sinteza stilistică // Poetică și stilistică. Orientări moderne*, Editura Univers, București, 1970.
11. Benvenuto Terracini, *Metodele stilisticii și teoria criticii. Istoricitatea semnului. Poetică și stilistică. Orientări moderne*, Editura Univers, București, 1970.
12. Tzvetan Todorov, *Style // Stylistique française. Recueil de textes*, Изд-во Просвещение, Москва, 1986.
13. Tudor Vianu, *Studii de stilistică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968.

## Tudor ZBÂRNEA

### Între speranțe și capcane



T.Z. – artist plastic, Republica Moldova. Membru al Uniunilor Artiștilor Plastici din Moldova, România și al Asociației Internaționale a Artiștilor Plastici Profesioniști în cadrul UNESCO. Peste 200 de expoziții organizate în țară și în străinătate (inclusiv 25 expoziții personale): Belarus, Belgia, Cipru, Finlanda, Franța, Germania, Italia, Lituania, Moldova, Olanda, România, Rusia, Ucraina. Lucrări în colecții publice în Belarus, Franța, Kârgâzstan, Republica Moldova, România, Turcia. Autor și coordonator de proiecte în domeniul artelor vizuale: „Vecinii de la Răsărit”, Utrecht, Olanda, 2006; „Moldova, Arta Contemporană” – Bruxelles, Belgia, 2006. Curatorul Bienalei Internaționale de Pictură, Chișinău-2009, Chișinău-2011. Din 2002 – Directorul Muzeului Național de Artă al Moldovei.

În cadrul manifestărilor organizate de Ziua Națională a Culturii, în Sala Mare a Muzeului Național de Artă al Moldovei, se înscrie și expoziția de artă contemporană, „Arta anilor '50-'85 ai secolului trecut: de la comanda socială la rezistența prin artă”, care cuprinde 74 de lucrări de pictură, sculptură, grafică și artă decorativă din colecția Muzeului Național de Artă, producție artistică realizată într-o perioadă în care statul își propunea să adopte un singur model estetic, conform cu ideologia proletcultistă. Expoziția trebuie înțeleasă, întâi de toate, ca un act de repunere în valoare a unor opere care au stat închise în depozite, fără să circule, mai bine de un sfert de secol.

Cu riscul de a provoca polemici printre amatorii artei și poate în mediul artiștilor, ne propunem, în următorii ani, să readucem periodic, în spațiul expozițional, creații artistice realizate într-o perioadă de totală confuzie a tematicilor impuse de regimul ideologic și adoptate, cu o anumită loialitate, de întreaga comunitate artistică, prin abordări estetice adesea la fel de confuze stilistic. Artistul din acea perioadă nu avea alternative, întrucât contextul expozițional, cu excepția saloanelor de toamnă, era gândit în cancelariile puterii, în conformitate cu agenda politică: „60 de ani glorioși ai Uniunii Sovietice”, „Pământ și oameni”, „Întotdeauna de veghe”, „Cultura fizică și sportul în arta plastică”, „Maeștri ai culturii pentru pace” și



alte titluri legate de diverse aniversări ideologice. La rândul lor, criticii de artă, cei care puteau oarecum orienta mediul artistic către tendințele noi ale artei moderne, pe lângă folosirea ostentativă în texte de analiză a unor expresii bizare, abracadabrante, gen: „incomparabilitatea deciziilor de culori”, „povestire în limba simbolică a graficii despre faptele eroice ale sportivilor sovietici”, „bine organizat ritmic și frumos după culoare”, „senzație furtunoasă a mișcării”, „laconismul deciziei compoziționale”, „valoare plastică bine meritată”, „înțelegere adâncă a temei” etc. rămăneau docili sistemului recurgând, de regulă, la elogierea expunerilor publice, iar uneori limitându-se doar la enunțarea numelor artiștilor expozanți, a titlurilor lucrărilor și a datelor de catalog.

Expoziția actuală nu promovează modele nominale, ierarhii artistice sau o tematică ideologică tendențioasă. Selecția reprezintă o parte dintre lucrările realizate la comanda politică, în special cele dedicate „cântării muncii”.

În cadrul expoziției se regăsesc și câteva lucrări din perioada cea mai dură pentru manifestările artistice din Moldova, cea postbelică, în care puterea impunea agresiv modelul „realismului socialist”. În acele vremuri, artiștii loiali puterii s-au preocupat exclusiv de ilustrarea vieții socialiste, iar arta acestora, influențată sau dependentă de mecanismele puterii, s-a transformat într-un mijloc de propagandă. Se promova o estetică conservatoare, adaptată intereselor politicului și care ilustra, într-un mod distorsionat, realitatea. Vorbim de o artă depersonalizată, care se adresa maselor și care trebuia, în totalitatea ei, să aparțină maselor. Originalitatea, creativitatea sau libertatea de expresie nu erau acceptate în niciun caz (M. Gamburd, *Brigadirul Boiarschi*, 1949 ul. p., C. Cobizev, *Seceriș*, 1952, aluminiu, I. Bogdescu, O. Kaciarov, *Bună ziua, stepă*, 1953, ul. p., D. Sevastianov, *La culesul strugurilor*, 1953, ul. p., M. Grecu, *Savanți în colhoz*, 1954, ul. p.).

La sfârșitul anilor '50, odată cu așa-numitul dezgheț hrușciovist, s-a produs o oarecare relaxare ideologică, de care au profitat o parte dintre artiști, încercând să-și aleagă singuri subiectele și să-și reorienteze discursul artistic spre arta modernă. Această stare de lucruri n-a durat însă prea mult, în scurt timp sunt restartate mecanismele ideologice care au înregimentat întreaga comunitate artistică în slujba puterii. Fără piața de artă, existând doar o singură cerere de achiziție a producției artistice, cea venită din partea statului, puterea a reușit să atragă creatorii, inclusiv datorită onorariilor generoase, într-o utopie artistică și politică bazată pe cenzura dură. Cei care nu se aliniau rigorilor impuse și nu răspundeau comenzilor ideologice, erau supuși unui proces de

intimidare și persecutare incalificabile. O parte dintre artiștii perioadei respective și-au pliat discursul plastic pe imperativele puterii, alții au răspuns doar parțial solicitărilor oficiale, producând, în paralel, așa-nu-mita artă pentru mediul artistic, și doar puțini au ignorat în totalitate comanda politică. În fapt, tocmai aceștia din urmă au avut o influență benefică asupra mișcării artistice, promovând modelul estetic european orientat către tendințele estetice inovatoare.

Majoritatea lucrărilor expuse aparțin plasticienilor care au marcat întreaga perioadă, deși sunt lucrări ancorate exclusiv în realitatea concretă, inspirate simplist din procesul de producere: munca pe șantier, oțelari în turnătorii, scene ale unor brigăzi fruntașe de muncă, peisaje panoramice proslăvind munca în colhoz, la ferme etc. Aici e cazul să fim onești cu noi înșine și cu unii dintre artiștii plastici care și-au riscat destinele și să recunoaștem că unele dintre lucrările apărute în acele timpuri vitrege sunt creații veridice, atât grație talentului fiecărui artist în parte, cât și datorită limbajelor plastice moderne care se încadrau în concepte estetice individuale. Vom aminti aici doar câțiva artiști ale căror lucrări ne demonstrează, fără drept de tăgadă, viabilitatea acestei teze: V. Rusu Ciobanu, *Plantarea pomilor*, 1961; M. Grecu, *Stăpânii oțelului*, 1961; Gh. Dmitriev, *Toamna*, 1966; A. Grigoraș, *Brigada comsomolistă*, 1966; A. David, *Roada*, 1977; D. Iancu, *De la muncă*, 1972; P. Jereghi, *Clacă*, 1970; N. Bahcevan, *Fierarii*, 1975; Gh. Vrabie, *Construcția casei*, 1975; Șt. Tuhari, *De la muncă*, 1965; A. Colâbneac, *Pescarul bătrân*, 1970; I. Bogdesco, *Mama. Din seria Patria mea*, 1961.

Contemplând aceste lucrări, ne putem da seama că modelul estetic colectiv, impus de regimul totalitar de la acea vreme, a eșuat.

Expoziția se bucură de un real succes atât din partea iubitorilor de artă, cât și a mediului artistic. Oferă ocazia inedită de a ne reaminti de o serie de creații și de a percepe și asimila, dintr-o altă perspectivă, intențiile artistice din acea vreme.

Nu putem ignora o perioadă istorică în care puterea, prin instrumentele sale ideologice, a avut o influență negativă asupra procesului de creație. Este o etapă pe care mediul artistic a traversat-o și care trebuie asumată.

Din aceste considerente, proiectul inițiat va continua, cu certitudine, prin alte expoziții tematice, reflectând anumite perioade ale istoriei, în cadrul cărora noua generație va descoperi și alte nume notorii, care și-au adus contribuția la dezvoltarea artelor plastice autohtone.

Marcela VÂLCU

## Despre unele greșeli de exprimare a relației sintactice de coordonare



M.V. – lector superior la Catedra de limba română și filologie clasică, Facultatea Filologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Cursuri predate: Fonetica, Ortografia, Punctuația în limba română, Praxiologia limbii române. Lucrări: *Limba și literatura română. Bacalaureat. Teste integratoare de evaluare a competențelor lingvistice, literare și de comunicare*, (coautor C. Șchiopu), manuale *Limba și literatura română pentru clasa a X-a* (coautor Constantin Șchiopu), *a XI-a* (coautor Constantin Șchiopu).

Actul comunicării este un proces continuu, a cărui calitate, în situații concrete, depinde de mai mulți factori: nivelul intelectual al celor implicați în comunicare, timpul (suficient sau nu) rezervat pentru un anumit subiect, importanța acordată subiectului etc. În funcție de aceștia și de situația comunicării, persoanele implicate respectă sau nu normele de limbă și de logică implicite.

Raporturile sintactice substituie, în planul limbii, relațiile între obiectele (fenomenele) realității înconjurătoare. Actul comunicării se constituie, practic, dintr-un lanț de raporturi sintactice, pe care vorbitorul le constată sau le preia din planul realității obiective, în baza unei experiențe de viață și de comunicare. În cazul în care vorbitorul percepe și exprimă corect aceste raporturi, mesajul transmis va fi logic și veridic. În caz contrar, el va fi alogic și neobiectiv.

Raportul de coordonare se stabilește între unități sintactice independente din punct de vedere gramatical, care „stau pe același plan sintactic și se completează ca înțeles, fără să depindă una de alta” [1, p. 290]. Acestea, în funcție de modul în care sunt organizate sintactic, pot fi propoziții (principale), propoziții sau părți de propoziție subordonate aceluiași termen regent sau părți de propoziție și propoziții subordonate, aflate pe același plan

sintactic. După natura relației dintre unitățile independente, există coordonare copulativă, adversativă, disjunctivă și conclusivă, fiecare manifestându-se prin mijloace specifice.

Raportul de coordonare copulativă se stabilește între termeni (propoziții, părți de propoziție) care nu depind unul de altul. Termenii raportului copulativ sunt prezentați de vorbitor ca fiind asociați. Legătura dintre ei se face prin alăturare (juxtapunere) sau prin joncțiune, cu ajutorul unor conjuncții și locuțiuni conjuncționale, care nu întotdeauna sunt folosite cu chibzuință, în conformitate cu norma.

Mijloacele specifice de exprimare a acestui raport sunt destul de puține: conjuncțiile *și*, *nici* și locuțiunile conjuncționale *cât și*, *cum și*, *ci și*, *dar și*, *precum și* etc. Unele dintre acestea pot însoți ambii termeni ai raportului sintactic, formând perechi. Dintre ele conjuncția *nici* și locuțiunile conjuncționale *cât și*, *ci și*, *dar și* (cu excepția locuțiunilor *cum și*, *precum și*) pot fi folosite doar în construcții cu elemente corelative (adverbe sau conjuncții). Adică nu este suficient să se folosească doar conjuncția / locuțiunea respectivă, ci trebuie utilizată întreaga structură din care aceasta face parte. E vorba, așadar, de cuplurile corelative *atât..., cât și*; *nu numai..., ci și*; *nu numai că..., dar și*, *nici..., nici*, termenii cărora, disociați, se despart prin virgulă. Datorită faptului că aceste cupluri corelative sunt structuri fixe, ele nu admit omiterea unuia dintre termeni sau substituirea lui cu altul. Anume la utilizarea acestor cupluri corelative se comit greșeli: adesea vorbitorul, din considerente de economie a forțelor / mijloacelor sau, mai ales, din ignoranță, omite termenul corelativ, astfel generând structuri / raporturi false. Vom examina câteva exemple preluate din presa scrisă: 1. *Ministrul sănătății cât și alți angajați ai ministerului au întreprins o vizită la Spitalul de Urgență*; 2. *Să presupunem că este o persoană care are o sumă de bani și pe care vrea s-o investească*; 3. *Au fost încălcate prevederile legii aprobate în luna decembrie și care a intrat în vigoare din luna ianuarie a anului următor*; 4. *Astăzi, cu părere de rău, și cărți nu se mai cumpără, și oamenii nu citesc*.

În primul caz, emițătorul uită (sau nu știe?!) că locuțiunea conjuncțională *cât și* se folosește doar împreună cu corelativul său *atât* (cuplul *atât..., cât și*). Prin urmare, ar fi trebuit să spună: *Atât ministrul sănătății, cât și alți angajați ai ministerului au întreprins o vizită la Spitalul de Urgență*. În exemplul următor atestăm exprimarea raportului de coordonare copulativă unde, de fapt, *nici* nu există un astfel de raport.

Aici conjuncția coordonatoare *și* este utilizată greșit, deoarece propozițiile atributive *care are o sumă de bani și pe care vrea s-o investească* nu se află în raport de coordonare, ele neavând același termen regent. Prima subordonată atributivă determină substantivul *persoană*, iar a doua (*pe care vrea s-o investească*) determină substantivul *sumă*. În acest caz, ar trebui să se spună: *Să presupunem că este o persoană care are o sumă de bani, pe care vrea s-o investească. Și în al treilea exemplu conjuncția coordonatoare și este folosită greșit, deoarece o propoziție subordonată atributivă nu poate intra și în relație de coordonare cu termenul său regent. Ar fi un paradox: în același timp și subordonată, și coordonată față de același termen. În acest exemplu trebuie, pur și simplu, eliminată conjuncția și: Au fost încălcare prevederile legii aprobate în luna decembrie, care a intrat (legea!) în vigoare din luna ianuarie a anului următor. În ultimul enunț din seria de exemple puse în discuție, cele două propoziții se află, într-adevăr, în raport de coordonare copulativă, dar mijloacele cu care acesta este exprimat nu sunt potrivite contextului dat (conjuncțiile *și...*, *și*). Acestea sunt indicate pentru contexte cu verbe la forma afirmativă („Și iarnă, și vară coboară-amândouă, / Și plouă, și ninge, / Și ninge și plouă...”, G. Bacovia). Într-un enunț cu verbe-predicat la forma negativă, este recomandată folosirea conjuncției *nici*: Astăzi, cu părere de rău, nici cărți nu se mai cumpără, nici oamenii nu citesc.*

Raportul de coordonare adversativă presupune existența unor unități independente care se opun, exprimându-se, de obicei, prin conjuncțiile *dar, iar, însă, ci*. Una dintre cele mai frecvente greșeli în acest sens este tendința de a crea un fals raport adversativ acolo unde, de fapt, termenii sunt asociați. E vorba despre construcții de tipul: *La ședință au fost invitați elevii-absolvenți, dar și părinții acestora; Se știe că bananele sunt foarte folosite prin conținutul lor bogat de vitamine și minerale, dar și că au destul de multe calorii.*

Conjuncția *dar* este una adversativă, exprimând o opoziție față de unitatea de care se leagă (de exemplu, *Lupul păru-și schimbă, dar năravul ba*). În aceste exemple însă există doar conjuncția adversativă, nu și sensul pe care ar trebui să-l exprime ea. Cu alte cuvinte, în cazul de față conjuncția nu-și exercită funcția. În ambele exemple exprimarea este destul de confuză, din cauza conectivului cu care se face legătura dintre cele două propoziții. Prezența conjuncției *dar* creează aparența că între ele este un raport adversativ. Dacă e să pătrundem mai atent în sensul lor, vom constata că cele două propoziții nu sunt în raport de

opозиție, ci de asociere, deci de coordonare copulativă (*La ședință au fost invitați și părinții, și elevii-absolvenți; bananele sunt folositoare prin conținutul lor bogat de vitamine și minerale și au destul de multe calorii*).

Relația de coordonare copulativă dispune de câteva mijloace de exprimare (menționate mai sus), ele incluzând și cuplul corelativ *nu numai, ...ci și*, cu care ar fi trebuit exprimat corect acest fals raport adversativ. Așadar, corect ar fi: 1. a) *La ședință au fost invitați nu numai elevii-absolvenți, ci și părinții acestora.* b) *La ședință au fost invitați elevii-absolvenți și /, precum și părinții acestora.* 2. a) *Se știe nu numai că bananele sunt foarte folositoare prin conținutul lor bogat de vitamine și minerale, dar și că au destul de multe calorii.* b) *Se știe că bananele sunt foarte folositoare prin conținutul lor bogat de vitamine și minerale și /, precum și că au destul de multe calorii.*

Trebuie să menționăm că, în ultimul timp, construcția *precum și* este percepută ca învechită, arhaică; ea este uzitată tot mai rar, fiind înlocuită cu *dar și*. Probabil, e un fel de modă lansată de cei certați cu norma.

O altă greșeală se atestă în exemplul următor: *Anume din cauza acestei dependențe, deputații, în realitate, aparțin nu atât poporului, nu atât intereselor țării, ci intereselor partidului.* În acest enunț este exprimat greșit raportul adversativ dintre complementele indirecte coordonate *poporului, intereselor țării, intereselor partidului*. Lucrurile sunt cam încurcate în ceea ce privește mijloacele de exprimare a raportului dintre cuvinte. Adverbul *atât* care precede primul cuvânt din șirul termenilor coordonați (*nu atât poporului*) este un corelativ al adverbului *cât* cu care formează cuplul (*atât..., cât*). După cum se știe, cuplurile corelative nu admit vreo substituție de elemente și nici omiterea acestora. Prin urmare, sau trebuie restabilit cuplul cu care se exprimă raportul copulativ, sau trebuie exprimat corect raportul adversativ, prin conjuncția specifică *ci*: a) *Anume din cauza acestei dependențe, deputații aparțin nu atât poporului, nu atât intereselor țării, cât intereselor partidului.* b) *Anume din cauza acestei dependențe, deputații nu aparțin poporului, nici intereselor țării, ci intereselor partidului.*

Un alt tip de relație de coordonare este cea disjunctivă, care se stabilește între două părți de propoziție sau între două propoziții independente, prezentate de vorbitor ca alternând sau excluzându-se reciproc. Aceasta poate fi exprimat cu ajutorul conjuncțiilor *fie, ori, sau*; dintre ele, un statut special îl are conjuncția *fie*, care se folosește întotdeauna în

perechi sau în serii mai mari, repetându-se înaintea fiecărui termen. Echivalența semantică cu conjuncțiile *sau* și *ori* nu permite corelarea ei cu vreuna dintre acestea. Se admit doar cuplurile corelative formate din elemente identice *fie...*, *fie, ori...*, *ori, sau...*, *sau*, care doar în acest caz se despart prin virgulă. Conjuncțiile *sau*, *ori* pot fi utilizate și singure, fără corelativ (*Vine sau pleacă?*; *Nu știu: dealul s-a mărit ori eu am îmbătrânit?*), pe când gruparea coordonatoare disjunctivă *fie...*, *fie* nu poate fi dispersată.

Vom examina în continuare câteva exemple în care raportul disjunctiv este greșit exprimat: *Fie că vorbim despre probleme sau despre lucruri plăcute, e necesar să ne respectăm reciproc opiniile*; *În această școală copiii au posibilitatea să-și descopere toate talentele, fie ele vocale sau de dans*; *La ședință vom discuta despre unele modificări ale planului de învățământ, pe care le vom accepta și le vom respinge*.

În primele două cazuri, conjuncția coordonatoare disjunctivă *fie* este folosită în contradicție cu prevederile normei. Această conjuncție nu poate apărea decât cu un element corelativ, iar echivalența ei semantică cu conjuncțiile *sau* și *ori* nu permite corelarea cu vreuna dintre acestea. Prin urmare, este corect să se spună: *Fie că vorbim despre probleme, fie că – despre lucruri plăcute, e necesar să ne respectăm reciproc opiniile*; *În această școală copiii au posibilitatea să-și descopere toate talentele, fie ele vocale, fie de dans*.

În enunțul al treilea, pe lângă greșeala de natură sintactică atestăm și o greșeală de logică. *Unele modificări ale planului* nu pot fi adoptate și respinse simultan – un greșit raport copulativ. Aceste acțiuni pot fi făcute doar alternativ: sau una, sau alta, ele excluzându-se reciproc. Deci între ele există doar raport disjunctiv, care trebuie exprimat prin mijloace specifice: *La ședință vom discuta despre unele modificări (...), pe care le vom accepta sau / ori le vom respinge*.

Menționăm că, spre regret, aceste greșeli sunt tipice, ele fiind atestate frecvent, inclusiv în comunicarea emițătorilor din mass-media, fapt care îngrijorează. Considerăm că este de datoria fiecărui vorbitor de limba română, cu atât mai mult a persoanelor publice, să-și supravegheze exprimarea, să manifeste distincție, să tindă spre perfecționare.

### Bibliografie

1. I. Bărbuță, A. Cicală, E. Constantinovici ș.a., *Gramatica uzuală a limbii române*, Editura Litera, Chișinău, 2000, p. 290.

Vlad PÂSLARU

## Dimensiuni pedagogice ale cultivării limbii române în Republica Moldova



V.P. – dr. hab. în pedagogie, prof. univ., cercetător științific principal la Institutul de Filologie al A.Ș.M. Autor a 14 monografii și a circa 200 de studii, curricula, programe, manuale, ghiduri, eseuri și tablete de educație artistic-estetică, literar-artistică, moral-spirituală etc. Volumele publicate:

*Valoarea educativă a interacțiunilor literare* (1985), *Educația literar-artistică a elevilor* (1991), *Introducere în teoria educației literar-artistice* (Chișinău, 2001; București, 2013), *Principiul pozitiv al educației* (2003), *Celălalt obraz* (versuri, 2007), *(Im)Posibila educație* (2011) ș.a.

Funcția și valoarea definitorie a comunicării verbale în devenirea și desăvârșirea ființei umane conferă și cultivării limbii o funcție și o valoare pe măsură, ireductibile la acțiunile de cosmetizare a vorbirii și a scrierii publice. *Vorbirea*, recunoscută de către marii lingviști ai sec. XX drept forma principală de existență a limbii (cf.: 1-6), își revendică un loc de frunte printre factorii de existență, de formare și dezvoltare a omului. Un rol apropiat de cel al vorbirii îl au actualmente *scrierea și lectura*, concurate sănătos, mai recent, de *înțelegerea după auz*.

**Coordonata individuală.** Examinată din această perspectivă, cultivarea limbii se asociază cu educația și metaeducația – domeniile care conferă lui *homo loquens* dimensiunea „devenirii întru propria ființă” (C. Noica), marcată anterior, în formă poetică, de către M. Eminescu prin genialul vers final din *Odă (în metru antic)* – „Pe mine mie redă-mă”.

Primul lucru care se cere menționat în legătură cu predarea limbii române în școală este înțelegerea faptului că timpul didactic n-ar trebui consumat exclusiv pentru studiul sistemelor limbii, care reprezintă forma abstractă a acesteia, ci gestionat cu pricepere și eficiență



pentru valorificarea *limbii în funcțiune* – obiectul de studiu al cultivării limbii.

Readucerea obiectului de studiu din domeniul teoretic-abstract în domeniul funcțional al disciplinei Limba și literatura română și valorificarea pedagogică a limbii sunt, în fond, acțiuni de mutare de accente, căci în realitatea educațională rămân a fi valorificate ambele domenii, dar în măsură diferită. Limba în funcțiune și educația lingvistică (EL) sunt marcate de existențe comune, definite de Șt. Lupașcu drept *dinamică contradictorie* [7], ambele, constructul abstract al limbii și conținuturile educaționale sau materiile de învățare, vizând aceleași sisteme abstractizate ale limbii.

Abordarea exclusiv teoretică a limbii îi reține însă pe subiecții educației preponderent în domeniul cunoștințelor, teleologia educației lingvistice fiind mult mai bogată și mai complexă, angajând *competențele de comunicare* (cunoștințe – capacități – atitudini) și *trăsăturile caracteriale ale vorbitorului, comportamentele și viziunile sale comunicativ-lingvistice*. Finalitățile de bază ale educației lingvistice sunt rezumate *in sensu lato* în cotidian de termenul generic *capacitate*, sensul îngust fiind rezervat celei de a doua componente a competenței. Capacitatea de comunicare, ca și orice alt tip de activitate, se formează în procesul comunicării, în special al comunicării profesor – elev / student, care reprezintă, în fapt, un dialog permanent între cei doi, purtând un mesaj cultural sau / și profesional cu conotație emoțional-afectivă, deci este o activitate atitudinală: aici atitudinea se manifestă, se formează și se dezvoltă. Atitudinile se identifică și cu actul de cultură, în general, și cu cel de educație (= cultivare a persoanei), în special, căci actul educațional este echivalent cu procesul formării unor atitudini fundamentale care sunt înglobate de termenul generic *cultură*. Aria semantică a cuvântului „cultură” exprimă totalitatea valorilor create de omenire în relațiile sale cu natura, societatea, cu ea însăși și cu sfera metafizică sau religioasă. Problema primordială a școlii contemporane este condiționată deci de atitudinea sa față de valorile culturii. Nicio valoare înglobată de termenul *cultură* însă nu se produce altfel decât prin cuvânt.

Generația tânără se integrează valoric în cultură, întâi de toate și în cea mai mare măsură, prin cuvântul matern. Acest proces nu trebuie redus la însușirea de cunoștințe despre valorile culturii și nici cunoștințele nu

trebuie identificate cu informația. „Cunoștințele, statuează E. Stones, nu sunt un dat, ele sunt obținute de noi. Omul creează cunoștințele, explicând lumea și, de fapt, *crează cu ajutorul limbii o lume proprie*” [8, p. 70-71] (evid. n. – *VL.P.*).

De aici, sarcina educației lingvistice, tip de educație identificabil cu cultivarea limbii, este de a contribui la crearea, prin limbă și comunicare, a unei noi lumi – propria ființă în desăvârșire.

**Coordonata comunitară.** Plasarea disciplinei școlare *Limba* (maternă) și *literatura* (națională) pe primul loc în planul de învățământ general a devenit un principiu universal, verificat pe parcursul a mai multor secole, toate popoarele lumii înțelegând să-și edifice un învățământ centrat pe ideea națională, adică un învățământ responsabil nu numai de formarea la copii a unei culturi generale, ci, în primul rând, de cultivare a identității naționale.

Formarea prin educație a identității naționale nu este însă un demers strict naționalist, orientat exclusiv spre menținerea și conservarea comunității etnice. Identitatea etnică reprezintă chiar condiția *sine qua non* a universalității, a general-umanului, căci universalitatea nu se poate produce și nu poate exista altfel decât ca produs al valorilor naționale, acceptate și de către celelalte comunități etnice. Faptul că universalul își are originea în național este o axiomă, verificabilă prin consultarea oricărui dicționar enciclopedic sau chiar a dicționarelor explicative ale limbilor naționale.

Educația îi ajută pe cei implicați să *avanseze din natură în cultură* – să-și adauge *ființei biologice* (ființei naturale), pe care au obținut-o prin naștere, o *ființă intelectuală* și o *ființă spirituală*. Acesta nu-i un proces de acumulare prin adunare, ci unul de acumulare și formare prin sintetizare, obținându-se continuu *ființa umană* – finalitatea generică a educației.

Ființa umană (cea care *ființează*, care *devine întru ființă* – C. Noica), nici ca ființă biologică, dar nici ca ființă intelectuală și ființă spirituală, nu există altfel decât ca produs, respectiv, biologic, intelectual și spiritual al unei comunități umane: ginta / familia – tribul – neamul / poporul – națiunea. Cele mai multe națiuni europene s-au constituit ca atare în a doua jumătate a sec. XIX, inclusiv națiunea română. M. Cos-

tin deci n-a greșit intitulându-și lucrarea *De neamul moldovenilor*, pe atunci comunitatea etnică românească aflându-se la stadiul de neam/popor. Națiunea este forma cea mai dezvoltată a comunităților umane legate genetic. Asociate sau produse ale națiunilor sunt comunitățile sociale naționale (locale / zonale / regionale, statale), internaționale (zonale / regionale – geografice, lingvistice) și mondiale (religioase, economice, culturale).

**Coordonata educativ-didactică.** Ultimul factor care dă rațiune priorității disciplinei Limba și literatura română față de celelalte discipline școlare constituie și filonul conceptual al învățării limbii materne, instituit în bază de cercetare pedagogică și lingvistică. Concomitent cu N. Chomsky [1] și R. Jakobson [2], E. Coșeriu [3, 4] și T. Slama-Cazacu [5, 6] etc., domeniul pedagogiei moderne al învățării limbilor, recunoscut tot mai mult în haina termenului *educație lingvistică*, al cărui părinte este românul basarabean E. Coșeriu [4], construiește un demers axat pe recunoașterea vorbitorului – a oricărui vorbitor! – drept creator al limbii pe care o vorbește: copiii, elevii și studenții nu doar învață să comunice, ci creează continuu limba, creându-se astfel și pe sine ca ființe umane.

Iată de ce, spre deosebire de alte discipline școlare, care în perioada de reformare a învățământului au fost mai mult sau mai puțin modernizate (preponderent teleologic, dar și conținutul), Limba și literatura română este o disciplină re-creată: conceptual, teleologic, conținutul și metodologic.

Conceptual, Limba și literatura română s-a consolidat prin demersul metaeducațional, fuzionat dintre social și cognitiv, socialul determinând-o să-și sporească multiplu potențialul și funcția educativă (lupta pentru independență asociindu-se cu revendicarea dreptului la comunicare în limba română și revenirea la alfabetul românesc), iar cognitivul readucând pedagogia lingvistică în domeniul filozofiei limbii și comunicării. Învățarea limbilor și a comunicării în școală a avansat de la obiective strict uzuale și modest culturale la demersuri pentru formarea identității și libertății umane a educaților.

Aspectul conceptual al disciplinei a afectat toate componentele și elementele sale, unul dintre care s-a realizat interdisciplinar prin integra-

lizarea celor două discipline școlare sovietice, Limba moldovenească și Literatura moldovenească, concepute astfel pentru a le controla mai ușor și pentru a le supraideologiza. Am obținut ca rezultat nu doar o revenire la denumirea științifică a disciplinei – Limba și literatura română; am căpătat o disciplină integrată pe nou – prin interacțiunea principiilor educației lingvistice și principiilor educației literar-artistice (ELA). În timp ce disciplina tradițională doar recomanda folosirea textelor literare drept materii pentru învățarea limbii și comunicării, noua disciplină Limba și literatura română structurează sisteme de principii clare pentru educația lingvistică și educația literar-artistică, care reglementează activitatea elevilor și a profesorilor la nivel teleologic, conținutal și metodologic, deduse prin delimitarea netă a tipurilor de cunoaștere umană și a modului în care interacționează acestea în cadrul disciplinei Limba și literatura română. În rezultat, prin *Concepția EL/ELA* [9], modelul teoretic al *Curriculumului de LLR* [10] și edițiile din 1999-2000 și 2006 ale acestuia [11, 12] și prin studiile de conceptualizare a disciplinei [13, 14], a fost elaborată o bază epistemică [9, 13, 14] și un demers teoretic-metodologic expres pentru interacțiunea optimă a tipurilor de cunoaștere umană în cadrul activităților de educație lingvistică și a celor de educație literar-artistică [11, 12], menționându-se tipul predominant de cunoaștere pentru fiecare dintre cele două educații: cunoașterea empiric-tehnologică, pentru educația lingvistică și cunoașterea artistic-estetică, pentru educația literară a elevilor.

Teleologic, Limba și literatura română a fost dotată cu două sisteme de obiective: de formare a vorbitorului cult de limbă română și de formare a cititorului elevat de literatură, ambele reprezentând centrarea EL și a ELA pe persoana celui educat. Identificabile în învățământul informativ-reproductiv cu cunoștințele despre materiile de învățământ, obiectivele disciplinei reconceptualizate Limba și literatura română sunt formulate în termeni de competențe, iar finalitățile EL / ELA – drept competențe, aptitudini, trăsături, comportamente și viziuni comunicativ-lingvistice și literare-lectorale [13, ed. 2013].

O schimbare categorică de optică s-a realizat și în privința conținuturilor educaționale, cunoscute și ca *materii de învățământ / de studiu*: considerate principale în învățământul informativ-reproductiv,

conținuturile educaționale (materiile lingvistice, operele și fenomenele literare, materiile despre sistemele de activitate comunicativ-lingvistică și literară-lectorală a elevilor), fără a-și pierde câtuși de puțin din valoarea informativă, sunt suplimentate în învățământul formativ-productiv cu funcția formativă, superioară acum celei informative [vezi și: 8, 13, ed. 2013].

Metodologic, disciplina Limba și literatura română este reorientată către metodele, procedeele / tehnicile, formele și mijloacele specifice cunoașterii empiric-tehnologice (pentru educația lingvistică) și, respectiv, artistic-estetice (pentru educația literară). Esențială este racordarea activității comunicativ-lingvistice și literare-lectorale a elevilor, recunoscuți drept subiecți ai cunoașterii, la natura raportului subiect – obiect în cunoașterea lingvistică și în cunoașterea literară realizată în cadrul formal. Aceasta presupune adecvarea formării competențelor – trăsăturilor – comportamentelor – viziunilor și dezvoltării aptitudinilor comunicativ-lingvistice și literare-lectorale la *structura activității* comunicativ-lingvistice și literare-lectorale a elevilor, adecvare investită cu putere de principiu fundamental al EL [9] și al ELA [13, 15].

Astfel, în conformitate cu conceptul marilor lingviști și esteticieni ai epocii, dar și cu conceptul educațional modern, elevii nu mai sunt limitați la cunoașterea materiilor lingvistice, ci sunt ajutați să se formeze în calitate de creatori ai limbii materne / limbii vorbite; nu li se mai cere să reproducă doar sentințe ale exegeților despre operele și fenomenele literare, ci și să facă opinii și aprecieri, să elaboreze judecăți de valoare, idei și concepte proprii despre acestea, adică să se manifeste efectiv în calitate de *adeveritori și creatori* ai operei literare [16, 17].

**Blocaje.** Se știe că orice inovație este întâmpinată nu numai cu entuziasm, dar și cu suspiciuni, reticențe și chiar cu impedimente create în mod intenționat. Și dacă suspiciunile sunt cauza necunoașterii, reticențele – a necunoașterii și temerilor de a-și pierde poziția profesională și cea socială, blocajele sunt acte în esență agresive și subversive. Astfel poate fi calificată și acțiunea de demolare a noilor valori ale disciplinei reconceptualizate Limba și literatura română, dar și a celorlalte discipline, prin ediția a III-a a *Curriculumului de LLR* (2010), acesta fiind văduvit de obiectivele educației lingvistice și literare și pângărit prin includerea așa-numitelor „subcompetențe” – cuvânt impostor,

umilitor prin sensul pe care-l sugerează pentru oricine se identifică drept vorbitor de limba română și, de aceea, inexistent în dicționarele limbii române. Nici cei 180 de ani de ocupație rusească a Basarabiei n-au prejudecat atât de mult limba română în școală cât diriguitorii și autorii ediției a III-a a *Curriculumului de LLR* și ai manualelor care l-au urmat, precum și slugile lor care au implementat, continuă să implementeze, ba și să-i oblige pe subalterni să promoveze aceste ineptii, pe care le-au adunat între copertile lor cele două piese curriculare. Căci altfel decât neghiobii nu pot fi considerate niște acțiuni care le-au interzis copiilor să devină oameni în propria lor ființă, umilindu-i prin urâcioasele „subcompetențe”. Acțiunea a fost multiplicată și la nivelul standardelor educaționale (vezi mai amănunțit despre această diversivitate împotriva elevilor vorbitori de limba română în Vl. Pâslaru, (*Im*) *Posibila educație* [18]).

Și educația literar-artistică a fost atacată subversiv în chiar inima sa: *imaginea artistică*. Opera literară este un sistem de imagini artistice, receptarea cărora se realizează în funcție de experiențele de viață și cele literar-estetice ale elevilor, iar textul operei literare – doar un cod de semne. Rău-formatorii *Curriculumului de LLR* din 2010, dar și autorii manualelor în baza acestuia au deplasat accentul de pe percepția – comprehensiunea – comentarea – interpretarea – (re)crearea imaginilor poetice pe activități de studiere a textului literar și pe elemente de intertextualitate, astfel eliminând, practic, din școală formarea cititorului de literatură.

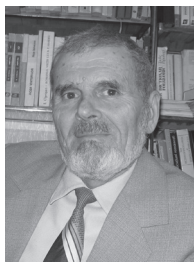
**Concluzii.** Disciplina școlară Limba și literatura română a fost reconceptualizată în baza celor mai noi teorii comunicativ-lingvistice și principii estetice și pedagogice, reorientând elevii la activitatea de comunicare uzuală și literară-lectorală, la formarea calității și viziunii de creatori ai limbii și literaturii prin propria formare de vorbitori culti și cititori elevați de literatură. Acestui demers îi răspunde în totalitate și conceptul modern de cultivare a limbii. Obstacolele ridicate în calea acestui proces pot fi înlăturate consecvent prin formarea și autoformarea profesională corectă a cadrelor didactice, care, față în față cu clasa de elevi, se pot opune erorilor epistemice și teoretic-metodologice și diversivităților ideologice, în calitate de subiecți primi ai cunoașterii și educației.

**Referințe  
bibliografice**

1. N. Chomsky, *Reflections on Language*, Random House, New York, 1975.
2. R. Jakobson, *Lingvistică generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
3. E. Coșeriu, *Lingvistică din perspectivă spațială și antropologică*, Editura Știința, Chișinău, 1994.
4. E. Coșeriu, *Competența lingvistică*, în: „Prelegeri și conferințe”, supliment al publicației „Anuar de lingvistică și istorie literară”, seria A, *Lingvistică*, Iași, XXXIII, 1992-1993, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 1994.
5. T. Slama-Cazacu, *Introducere în psiholingvistică*, Editura Științifică, București, 1968.
6. T. Slama-Cazacu, *Psiholingvistica – o știință a comunicării*, Editura ALL Educațional, București, 1999.
7. Șt. Lupasco, *Logica dinamică a contradictoriului*, Editura Politică, București, 1982.
8. Э. Стоунс, *Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения*, Педагогика, Москва, 1984.
9. Vl. Pâslaru, *Concepția educației lingvistice și literare*, în „Limba Română”, 1995, nr. 5, p. 126-129.
10. Vl. Pâslaru, Al. Crișan, M. Cerkez ș.a., *Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX*, Editura Știința, Chișinău, 1997.
11. Vl. Pâslaru (coord.), V. Goraș, M. Hadârcă ș.a., *Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX*. MEȘ, CNCE, Iași, Dosoftei, 2000; ed. II-a, 2006.
12. *Curriculum național. Programe pentru învățământul liceal. Limbă și comunicare*, CE Pro Didactica, Editura Cartier, Chișinău, 1999; ed. II: MET, CNCE, Editura Univers Pedagogic, Chișinău, 2006.
13. Vl. Pâslaru, *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Editura Museum, Chișinău, 2001; ed. II-a: Editura Sigma, București, 2013.
14. Vl. Pâslaru, I. Botgros ș.a., *Curriculum școlar: Proiectare, implementare și dezvoltare*, Editura Univers Pedagogic, Chișinău, 2007.
15. *Совершенствование литературного развития школьника*, Москва, 1979.
16. Vl. Pâslaru, N. Silistraru ș.a., *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*, Editura Print Caro, Chișinău, 2011.
17. M. Heidegger, *Originea operei de artă*, Editura Univers, București, 1982.
18. Vl. Pâslaru, *(Im)Posibila educație*, Editura Litera, Chișinău, 2011.

Gheorghe MOLDOVEANU

## Să ne înțelegem limba, să o iubim și să o respectăm



G.M. – profesor la Facultatea de Litere a Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava, până în 2005, când a trecut la pensie. Autor a numeroase lucrări științifico-didactice.

Volume recent publicate:

*A fi național sau a nu fi* (Editura PIM, Iași, 2013),  
*Dicționarul limbajului poetic al lui Octavian Goga* (Editura Academiei Române, București, 2013).

„...cugetă bine, adică după legile cugetământului (logice); răspică fiecare cugetare prin cuvânt anumit și fiecare referință de cugetare prin formă anumită, iar de n-ai cuvânt și formă pentru vreo cugetare și pentru vreo referință, formează-le amândouă; scrie cum vorbești; însă vorbește, scrie și formează fiecare cuvânt așa cum să fie regulariu, ușor de rostit și dulce sunătoriu.”

**Aron Pumnul.**

E dat oricărui individ să se formeze într-o limbă, limba sa maternă, pe care, risc să fiu considerat mecanicist, o asimilează odată cu laptele mamei. Așa se explică și atributul *matern*. Oricât s-ar apropia de altă limbă, ce poate deveni una în care se exprimă mai ușor, eventual chiar deplin, aceasta nu va fi și maternă, căci limba maternă e unică, e limba prin care individul în cauză ia lumea în stăpânire, învățând să-i descifreze tainele, apropiind-o, formându-și propriul univers. Așa trebuie înțeleasă afirmația lui Eminescu, după care limba e stăpâna noastră. Ea ne ghidează în labirinturile nesfârșite ale realității. De aici rezultă una dintre sarcinile fundamentale ale școlii, cultivarea limbii; fără o limbă suficient cultivată, evoluția spirituală a omului este de neconceput.

Facem abstracție de situația nevăzătorilor sau a surdo-mușilor, căci ei au modul lor de a co-



munica, au deci limbajul lor, fundamentat pe limbajul articulat, întocmai ca alte limbaje, cum ar fi cel, elementar, al semnelor de circulație. Nu se exclude de aici nici comunicarea prin artă, fie vizuală, acustică sau combinată; înțelegerea artei – creație a unor oameni cu aptitudini speciale – se realizează tot prin intermediul cuvintelor, ca și educarea pentru artă.

Afirmația conform căreia nimic nu există dincolo de cuvinte (*nu e ni-meni pe pământ să mă scoată din cuvânt*, spune o veche vorbă românească) e un truism, care reclamă o precizare privind virtuțile cuvântului, atât din perspectiva vorbitorului, cât și din perspectiva receptorului.

Vom ilustra afirmația noastră folosindu-ne de Eminescu, oferit adesea drept model de limpezime a tot ceea ce spune. Adresându-se Luceafărului, fata de împărat îi mărturisește incapacitatea de a pricepe ceea ce acesta îi spusese pe înțeles: „Deși vorbești pe înțeles, / Eu nu te pot pricepe”. Nedumerit rămâne și cititorul atent al poemului, căci ce e pe înțeles n-ar trebui să rămână nepriceput, de aceea trebuie să revadă dialogul purtat anterior de cele două personaje. Se rețin cele două perspective asupra aceleiași realități. Ceea ce oferă Luceafărul, palate de mărgean în afundurile oceanului sau cerurile înalte, o sperie pe pământeană fată de împărat, căci se află dincolo de hotarele vieții, iar dincolo de viață e moartea. I-o spune Luceafărului chiar de la prima lui întru-pare: „eu sunt vie, tu ești / Și ochiul tău mă-ngheață”. Antiteza *viață – moarte* capătă alt contur în viziunea Luceafărului: „eu sunt nemuritor / Și tu ești muritoare”. Ceea ce pentru el e nemurire („Acolo-n palate de mărgean / Te-oi duce veacuri multe”) pentru ea e moarte. Opoziției *viață – moarte* i se opune opoziția *vremelnicie – veșnicie*. La nivelul structurii de suprafață totul e pe înțeles, dar în structura de adâncime semnificațiile se restructurează, nemaifiind totdeauna pricepute. Este ca în cazul lui Păcală, care, invitat ca, la plecare, să tragă ușa după el, rămâne, în mod voit, la nivelul structurii de suprafață, ca atare scoate ușa din țâțâni și o trage după el, fie târâș, fie în spinare.

S-a vorbit adesea despre capacitatea limbii de a asigura veșmintele necesare oricăror gânduri, acceptată de unii, contestată de alții. Indiferent de poziție, un lucru trebuie recunoscut de toată lumea: ca gândul să se înalțe, are nevoie să se întrupeze în cuvinte, oricare ar fi statutul cultural sau domeniul de activitate al celui în cauză. Aceasta reclamă însă cunoașterea profundă a virtuților limbii, idee ce reactualizează sarci-

na școlii, iar virtuțile limbii se manifestă pe compartimente și registre, unele mai conservatoare, mai riguros normate, altele mai deschise la inovații, mai permissive pentru manifestarea individualității fiecăruia. Morfologia, foarte conservatoare, probând în cea mai mare măsură romanitatea limbii române, este și cel mai riguros normalizată, în timp ce vocabularul, legat cel mai strâns de viața socială, este compartimentul cel mai mobil, în care individualitatea se manifestă în cel mai înalt grad, atât pe axa paradigmatică, cât și pe axa sintagmatică, ce angajează sintaxa. În aceste compartimente se produc cele mai numeroase abateri, uneori cu implicații în evoluția limbii.

Se cuvine să lămurim, înainte de toate, conceptul *abatere*, confundat adesea cu *greșeala*. Orice tendință din limbă se manifestă la început ca abatere de la normele limbii, dar pe parcurs unele se impun, devin norme. Tendințele care nu se impun ca norme pot continua să existe ca greșeli, unele fiind abandonate. Trecerea de la lat. *cena* la rom. *cină* s-a produs ca urmare a tendinței de închidere a lui *a* neaccentuat și a lui *e* accentuat urmat de *n*. Această tendință, manifestată la început ca o abatere de la normele de pronunțare din latina clasică, a avut ca rezultat schimbarea normelor de articulare a celor două sunete și chiar apariția unui sunet nou, *ă*. Astăzi ar fi greșeală ca cineva să pronunțe românește *cena*, cu gândul că așa îi va respecta etimologia.

Abaterile de la normele limbii române literare, promovate într-o vreme pentru a susține existența limbii moldovenești, ca o realitate diferită de limba română, s-au dovedit a fi o greșeală, chiar dacă este adevărat că vorbirea românească de la est de Prut are particularități prin care se deosebește de vorbirea din alte regiuni, afirmație valabilă pentru vorbirea din orice alt teritoriu al limbii române.

Există astăzi greșeli datorate nerespectării registrelor și confundării planurilor limbii. Se întâmplă în cazul folosirii unor expresii ca *mea culpa* „greșeala mea”, *in extremis* „în ultimă instanță”, *persona non grata* „persoană nedorită” etc., expresii latinești ce trebuie să fie rostite după normele limbii latine, nu după normele limbii române. Limba latină clasică nu avea diftongii *ea* și *oa* și nici vocala *î*, ca atare *mea* se pronunță în două silabe, *me-a*, chiar dacă lat. *mea* este la originea rom. *mea*, cu care însă nu trebuie să se confunde, deosebindu-se prin rostire și aparținând unor limbi diferite. Situația este similară pentru *persona*, cuvânt

latinesc ce nu trebuie confundat cu rom. *persoană*, împrumutat din latină. În limbajul comentatorilor sportivi, și nu numai, apare frecvent pronunțarea *în extremis*, confundându-se prepoziția latinească *in* cu rom. *în*, care au același sens. Dar confuzii de acest fel, mărturisind lipsa de cunoștințe a celor care nu știu că nu știu și lipsa de interes adevărat pentru propria exprimare, producând expresii hibride, nu sunt specifice perioadei actuale. E suficient să amintim unul dintre personajele lui Caragiale, care anunța în *L'Indépendance roumaine*: „Madame Esmeralde Piscopesco, five o'clock tea tous les jeudies”, într-un amestec ciudat de franceză și engleză – frangleză<sup>1</sup>.

Astfel de greșeli, ce privesc folosirea unor cuvinte sau a unor expresii din alte limbi în enunțuri românești, au atras atenția în ultima vreme, datorită frecvenței lor, nu numai specialiștilor, ci și, mai ales, a nespecialiștilor, scandalizați pentru agresarea personalității limbii române și scăderea calității comunicării. O privire atentă asupra evoluției limbii române evidențiază însă faptul că astfel de momente au mai existat.

S-a vorbit mult despre șocul pe care l-a suferit limba română când a început traducerea textelor de natura cea mai diversă din limba slavă. Lipsiți de cunoștințe suficiente privitoare, fie la limba slavă, fie la limba română, fie la ambele, dar și de știința și arta traducerii, la începuturile ei, iar pe de altă parte încorsetați de concepția timpului, care accepta doar traducerea mot à mot și păstrarea sintaxei originalului, traducătorii au contribuit la preluarea multor cuvinte și expresii slave, precum și a unor structuri sintactice improprii limbii române. A fost un val care în prima parte îndepărta limba scrisă de cea vorbită, dar o și pregătea pentru ceea ce urma să fie, instrument capabil să asigure accesul la alte culturi, îmbogățindu-i vocabularul cu cuvintele necesare și creând o sintaxă mai flexibilă, în stare să exprime judecăți și trăiri mai complexe, proces accentuat odată cu apelul la alte surse ale traducerilor. Traducerile succesive pentru părți din Biblie (*Palia de la Orăștie, Noul Testament de la Bălgrad*) sau pentru Biblie în întregul ei (*Biblia de la București, Biblia lui Samuil Micu* etc.) sunt argumente suficiente în favoarea afirmației făcute.

Același lucru s-a întâmplat cu influența franceză în secolul al XIX-lea și mai târziu, considerată la un anumit moment sufocantă pentru limba și cultura română<sup>2</sup>, o situație asemănătoare având în Transilvania, Banat, Bucovina influența germană. Și de această dată însă limba română a

ieșit îmbogățită, devenind un instrument apt să asigure veșminte adecvate oricăror nevoi de comunicare pretinse de societate.

Suntem astăzi martorii unei situații similare, puse pe seama influenței engleze, fie ea la nivelul unui nou jargon, fie la nivelul limbii literare. Stilul publicistic, aspect particular al limbii literare, pare a fi cel mai bătut de această pornire, iar faptul este explicabil, dacă avem în vedere rolul pe care și-l asumă astăzi presa. Nevoia de transpunere cât mai rapidă în românește, pentru a avea primatul asupra punerii veștilor în circulație, dublată, în unele cazuri, de insuficientă cunoaștere a limbii engleze, ca și a limbii române, provoacă neajunsuri în asigurarea ținutei corespunzătoare a limbii. Atragerea atenției asupra ținutei neglijente sau a unor greșeli flagrante în folosirea unor cuvinte sau formanți (*determinat*, în loc de *hotărât*; *focusa*, care l-a înlocuit pe *focaliza* și pe tehnicul *cala*, în loc de *centra*, *concentra*; *locație*, cu accepții total neașteptate, ca în exemplul *locația cu denumirea doar din vocale* „localitatea cu numele format doar din vocale”, probând folosirea cuvintelor cu sens în cel mai bun caz aproximativ; *mega* etc.) este utilă, punând în lumină nu numai greșelile, ci și pericolul șablonizării limbii<sup>3</sup>. Avem însă convingerea că și aceste fapte de limbă, ca tot ce e impus de modă<sup>4</sup>, vor fi abandonate și limba noastră își va păstra personalitatea și își va spori strălucirea.

Voi pune aici în discuție greșeli care s-au impus și sunt astăzi acceptate ca normale, impuse de uz<sup>5</sup> și greșeli pe cale de a se impune, fără a fi determinate de vreo influență străină. Voi ilustra ambele situații cu pronunțarea numelor de persoane, care, spre deosebire de numele comune, nu pot fi evitate în comunicare<sup>6</sup>. Discuția aceasta este utilă pentru onomastica românească, în general, dar, în mod special, pentru onomastica din Basarabia, supusă unei foarte puternice influențe rusești și îi voi omagia din tot sufletul pe cei care au militat pentru cultivarea structurilor de profunzime ale limbii și ale onomasticii românești, pentru recâștigarea structurilor periclitate.

Încercările de impunere a ortografiei etimologice și derivaționiste din secolul al XIX-lea și abandonarea după scurtă vreme a normelor ce nu apucaseră să fie pricepute și să se impună au lăsat urme până astăzi, producând devieri de la normele firești ale limbii. Una dintre norme prevedea scrierea sunetelor /ș/ și /ț/, inexistente în latină, prin *s* și *t*, din care proveneau în cele mai multe cazuri, urmate de *i*, iar o altă normă preve-

dea că în cuvintele flexibile *i* final nesilabic (semivocalic sau simplu semn grafic) va fi urmat de *u*, care nu se rostește. Cuvinte ca *moș, hoț, bici, unghi, nai* etc. se scriau *mosiu, hotiu, biciu, unghiu, naidu* etc. Scrierea numelor comune s-a schimbat odată cu schimbarea normelor, în vreme ce numele proprii, neprinse în vreun glosar, dar prinse în acte oficiale, și-au păstrat scrierea. Așa au apărut nume ca *Turcasiu, Chisiu, Cocisiu, Onitiu, Ratiu, Popoviciu, Prichiciu, Bunghiu, Naghiu*, în loc de *Țurcaș, Chiș, Cociș, Onuț, Raț, Popovici, Prichici, Bunghi, Naghi* etc. Nemaifăcându-se legătura cu normele care generaseră acea scriere, dar apropiindu-se de pronunțarea numelor, *ș, ț* au fost repuse în dreptul lor, dar s-a păstrat și pronunțarea literelor finale. Dacă, în general, scrierea urmează pronunțarea, cel puțin pentru limba română, în cazul de față scrierea a determinat pronunțarea. De fapt, acesta nu e singurul caz. Așa s-a întâmplat, printre altele, cu formele verbale *sunt, suntem, sunteți*, care s-au impus nu prin apropiere de formele latine ale verbului, dispărute între timp din uz, ci prin urmarea în rostire a modelului scris. În lucrarea sa *Neatîrnarea limbei romînescî în desvoltarea sa și în modul de a o scrie*, Aron Pumnul făcea, în 1850, observația că „nu se poate anumi după regulă litera cu care se scrie sunetul *ѣ* și *ж*”<sup>7</sup>, iar Gheorghe Adamescu preciza, în 1932, că „formele cu *î* ale verbului *a fi* se scriu cu *u*”<sup>8</sup>.

Toate numele proprii au avut la început un sens, au circulat ca orice alte nume în limba în care au fost create. Multe nume de persoane românești au funcționat la început ca porecle, unele dintre ele, formate cu sufixul *-ar(i)*, continuare a sufixului lat *-arius*, indicând ocupația. În forma articulată, căci numele proprii individualizează, ceea ce se realizează prin articol<sup>9</sup>, sufixul a devenit *-aru*, cu varianta *-ariu*<sup>10</sup>. Stau măturie nume de familie precum *Bouaru, Curelaru, Fusaru* etc., răspândite pe întreg arealul limbii române. Cu varianta *-ariu* nume de aceeași factură s-au impus în vreme mai veche sau în zone unde sufixul încă circulă cu această formă, deci numele au forma *Morariu (Murariu), Văcariu (Vacariu), Purcariu, Cheptănariu, Olariu, Rotariu* etc. Pronunțarea acestor nume n-ar trebui să pună vreo problemă de pronunțare, accentuarea fiind aceeași ca a perechilor formate cu sufixul *-ar*. Totuși s-a răspândit în ultima vreme pronunțarea sufixului cu hiat și accentuarea pe *i* în loc de *a*: *Olari-u, Rotari-u, Murari-u, Purcari-u, Vacari-u* etc., îndepărtându-se de formatele cu sufixul *-aru*. Am cunoscut o familie în care soțul se chema *Racariu*, venise din spațiul unde aceasta era pronunțarea, și

soția era *Racari-u*, deși ambii lucrau în învățământ. Numele formate cu varianta *-ariu*, de circulație periferică, din punctul de vedere al sistemului, nu prezintă importanță pentru onomastică. Numele proprii nu se pot transpune și nu trebuie să se transpună în varianta literară, dovadă fiind aici nume ca *Murariu*, *Purcariu*, *Vacariu*, *Cheptănariu*, la care am putea adăuga *Drochia*, numele orașului din Basarabia.

Abateră în pronunțarea numelor de acest fel s-a produs prin apropierea de nume formate cu sufixul *-iu*, pronunțat cu hiat, *i-u*, de altă origine și cu alt sens. S-a ajuns, astfel, la o pronunțare greșită, care, credem, ar putea fi corectată. Din păcate, această accentuare s-a extins și asupra altor nume cu finala *-iu*, fără legătură cu sufixul *-iu*, sau *-ariu*, apărând pronunțări de tipul *Cociși-u*, *Chiși-u*, *Naghî-u*, transpuneri în românește ale numelor maghiare *Kocsis*, *Kiss*, *Nagy*, sau *Onuți-u*, despre care vorbeam mai sus.

Pronunțări de acest fel, rezultate dintr-o abatere prin apropiere, greșită, de un alt model, prin falsă asemănare, sunt pe cale de a se impune datorită pronunțării promovate prin canalele media de oameni ce ar trebui să constituie modele de folosire a limbii, căci au o mare influență asupra receptorilor. Rău e că, în anumite situații, chiar slujitorii catedrei folosesc astfel de forme, constituind ei înșiși surse de răspândire a formelor greșite.

Din mulțimea abaterilor devenite sau pe cale de a deveni greșeli, dintre acestea unele acceptate ca norme, am adus în discuție două, în a căror rezolvare școala se poate și trebuie să se implice, măcar cu explicații, pentru conștientizarea mecanismului de funcționare a limbii și formarea unei atitudini active a vorbitorilor față de faptele de limbă. Aceasta înseamnă nu numai cunoașterea normelor promovate de programele școlare, ci și existența unei viziuni asupra funcționării sistemului limbii și a subsistemelor lui. Fără această cunoaștere, școala rămâne în afara procesului de stimulare a atitudinii critice în valorificarea valențelor limbii, renunțând, în cunoștință sau fără cunoștință de cauză, la calitatea de arbitru avizat și pierzând din rolul pe care trebuie să-l aibă. Vorbind despre Aron Pumnul, fostul său profesor de limba și literatura română de la gimnaziul din Cernăuți, care extinsese studiarea limbii române pentru mai toți elevii gimnaziului, I. G. Sbiera spunea că întreaga lui activitate viza stimularea valențelor creatoare ale elevilor săi, în sensul celor afirmate la începutul demersului nostru. Aceasta însemna pentru el ca elevii, români sau

străini, să fie familiarizați „cu graiul țării, cu graiul românesc, cu istoria și literatura lui; pre unii ca să-i facă să-l iubească și să-l prețuiască ca pe odorul cel mai scump din lume, ca pe sufletul său și al poporului din care fac parte, iar pe ceilalți ca să-i îndemne să-l respecteze și să țină seama de el”<sup>11</sup>. Este unul dintre monumentele ridicate lui Aron Pumnul și probează adevărul indubitabil al puterii credinței în misia asumată de slujitorii școlii, formulată în puține cuvinte de Arghezi: „Altarul ca să fie și pietrele să ție, / Cer inima și sufletul zidite-n temelie”.

- Note** ■
- <sup>1</sup> De altfel, la Caragiale apar și enunțuri în care se combină mai multe limbi, ca în scrisoarea de amor în care autorul își dedică lira iubitei: „pentru o eternitate și per toujours”, amestec de română ilogică (*eternitate* nu poate primi determinativul *o*, fiind nedeterminată, căci e eternitate), franceză și italiană, limbă în care își transpune și numele; *Venturiano* nu e altceva decât *Vânturianu*, „vorbe în vânt”.
  - <sup>2</sup> În 1906 N. Iorga organiza manifestații de stradă împotriva acestei influențe, cu ocazia unei conferințe la Ateneul Român despre folclorul românesc, susținută în limba franceză.
  - <sup>3</sup> Folosirea termenului *standardizare* în loc de *șablonizare* produce confuzii, dat fiind că prin *limba standard* se înțelege *limba literară* sau o anumită varietate a limbii literare.
  - <sup>4</sup> *Ce e val ca valul trece*, spunea cândva Eminescu.
  - <sup>5</sup> Și uzul e producător de abuzuri.
  - <sup>6</sup> Este foarte interesantă definiția sinonimelor dată de un copil: cuvintele pe care le folosim în locul celor cărora nu le cunoaștem ortografierea.
  - <sup>7</sup> Aron Pumnul, *Voci asupra vieții și însemnătății lui, dimpreună cu documente relative la înființarea catedrei de limba și literatura românească în gimnaziul superior din Cernăuți, precum și scrierile lui mărunte și fragmentare*, publicate de D-rul Ion al lui G. Sbiera, Cernăuți, 1889, p. 224.
  - <sup>8</sup> Gh. Adamescu, *Ortografia românească după modificările din 1932. Regule și explicații urmate de un glosar*, București, 1932, p. 16.
  - <sup>9</sup> Unii lingviști consideră articolul morfem al determinării.
  - <sup>10</sup> De îndelungă vreme articolul *-l* nu se mai folosește la numele de persoane (cf. titlul nuvelei lui C. Negruzzi *Alexandru Lăpușneanul*).
  - <sup>11</sup> Ion. G. Sbiera, *Aron Pumnul*, în *Aron Pumnul. Voci asupra vieții și însemnătății lui, dimpreună cu documente relative la înființarea catedrei de limba și literatura românească în gimnaziul superior din Cernăuți, precum și scrierile lui mărunte și fragmentare*, publicate de D-rul Ion al lui G. Sbiera, Cernăuți, 1889, p. 63.

Constantin CUCOȘ

## Reconsiderări privind obiectivele educației estetice



C.C. – prof. univ.,  
Universitatea „Al. Ioan  
Cuza” din Iași, director al  
Departamentului pentru  
pregătirea personalului  
didactic, Iași, România.

Lucrări publicate:

*Psihopedagogie pentru  
examele de definitivare și  
grade didactice*, ediția a III-a  
(2009), *Educația religioasă*.

*Repere teoretice și metodice*  
(2009), *Teoria și metodologia  
evaluării* (2010), *Educația*.

*Experiențe, reflecții, soluții*  
(2013) ș.a.

Educația estetică este acea dimensiune a formării care urmărește pregătirea persoanei pentru a recepta, interpreta, interioriza și crea valori estetice concretizate în diferite suporturi sau situații (artă, natură, conduita umană, comunitate etc.), în perspectiva sporirii împlinirii spirituale și a imprimării unui sens superior existenței persoanei. Valoarea centrală vizată este cea de frumos, dar în corelație sau completitudine cu alte categorii / stări care generează trăiri estetice (sublimul, comicul, tragicul, grațiosul, urâtul, ironicul, grotescul, fantasticul, absurdul etc.). Educația estetică presupune un demers metodic de integrare a individului într-un dispozitiv de influențe atât formale, școlare, prin intermediul unor discipline cu specific artistic, cât și extra-curriculare, prin valorificarea unor prilejuri speciale ce se situează dincolo de școală, dar care, independent sau corelativ cu aceasta, sensibilizează ființa față de frumos, potențează trăirile artistice, formează și consolidează gustul estetic autentic.

În mod tradițional, se consideră că educația estetică vizează atingerea a două mari obiective: pregătirea persoanei pentru a recepta frumosul și formarea ei pentru a crea sau extinde această valoare. Credem însă că finalitățile se pot multiplica și nuanța, de aceea în continu-



are vom detalia șase ipostaze ale obiectivelor acestei laturi a educației. Vom sintetiza obiectivele educației estetice plecând de la mai mulți autori (Hubert, 1965; Bârsănescu, 1935; Văideanu, 1967; Duvignaud, 1979; Moise, 1996; Salade, 1998), dar și cercetând mai atent fenomenologia situațiilor estetice. Considerăm că educația estetică trebuie să-și propună atingerea următoarelor obiective:

- a) Formarea capacității de receptare a valorilor estetice;
- b) Potențarea competenței de valorizare, apreciere, judecare a obiectelor sau situațiilor estetice;
- c) Dezvoltarea trebuințelor de valorificare și integrare a esteticului în viața proprie;
- d) Formarea capacității de a crea sau genera esteticul;
- e) Sporirea capacității de conturare a propriei identități culturale;
- f) Integrarea în umanitate prin cunoașterea și interiorizarea valorilor estetice universale.

Le vom detalia și actualiza mai jos, într-un mod personal, prin raportare la specificitate, importanță, competențe vizate, contexte de manifestare, grad de intenționalitate etc.

#### *Formarea capacității de receptare*

Acest obiectiv general țintește capacitățile de „primire” și „întâmpinare” a frumosului, pornind de la palierele de „jos” ale psihicului uman (senzații, percepții) și până la etajele mai complexe ale receptivității (în care sunt antrenate afectele, capacitățile proiective). Aici se includ obiectivele referitoare la valorificarea, din perspectiva teoretică și practică, a valorilor estetice și ele se înscriu într-o ierarhie de componente în conformitate cu planurile comportamentale adiacente. Astfel, un prim moment în dezvoltarea receptivității estetice îl reprezintă formarea senzorialității estetice, adecvate limbajului artistic, ce urmează a fi asimilat, adică „ascuțirea” acelor receptori prin intermediul cărora vor fi sesizate formațiile cromatice, acustice, gestuale etc. etalate de opera de artă. Antrenarea și punerea la treabă a aparatului receptiv constituie un preambul pentru însușiri ulterioare. Urmează apoi (nu numai decât într-o ordine genetică) un set de exigențe orientate spre stimularea emoțiilor estetice, a acelor răspunsuri afective ce își au soriginea în structurile de profunzime ale personalității umane și care

catalizează recepția. Alimentarea trăirilor afective estetice cu tensiunile și opozițiile complexe (plăcere – neplăcere, personal – impersonal, interesat – dezinteresat, realizat – nerealizat, prezență – absență, original – originar etc. [7, p. 21-22]) este presupusă, de asemenea, în această activitate. Receptivitatea estetică trebuie să fie îndreptată și spre noile valori estetice care se impun prin condițiile lor sinestezice de afectare a senzorialității. Caracterul tot mai sincretic al unor arte (ca, de pildă, unele genuri și stiluri ale muzicii tinere sau artei spectacolului, ce înglobează non-verbalul, gestualitatea, vestimentația, muzicalul, comportamentul spectatorilor etc.), dar și lărgirea evidentă a sferei artisticului, reclamă o re-învățare și o lărgire a senzorialității (în măsura posibilului, căci și aici sunt niște praguri!), în acord cu o parte a noilor stimuli culturali.

*Potențarea competenței de valorizare, apreciere, judecare a obiectelor sau situațiilor estetice*

Educația estetică trebuie să creeze exerciții de apreciere și emiteri de judecăți de valoare, în mod dirijat, dar și autonom, cu privire la obiectele sau actele artistice. Aceasta presupune formarea și interiorizarea unor criterii valorice în concordanță cu care să fie apreciate produsele artistice. Formarea gustului estetic reprezintă o sarcină de prim ordin. Acesta se referă la reacția în cunoștință de cauză și pe baza unei experiențe estetice prealabile, printr-un sentiment de satisfacție sau insatisfacție, în raport cu obiectul estetic. Bunul gust nu este doar o chestiune de predispoziție spontană, nativă, interioară, ci și un însemn sau rezultat al unui bagaj cultural, al nivelului aspirațional, al vizării unor trebuințe înalte. Se cere a fi vizată judecata estetică, adică acel act de deliberare și de ierarhizare, într-un câmp axiologic, a obiectelor estetice, pe baza unor criterii. Din acest punct de vedere, însușirea unor grile evaluative și operarea în mod autonom a unor ierarhizări constituie un comportament care atestă o anumită maturizare spirituală. Desigur că în materie de artă se instituie comandamente sau dispozitive speciale de validare (critica literară, critica de artă, premiile pentru diferite performanțe artistice etc.), dar până la astfel de rezultate (care și ele pot fi discutate, interpretate) este bine ca persoana să ajungă la o competență valorizatoare și la o autoapreciere în cunoștință de cauză, ce se pot manifesta independent. Formarea unui crez ideatic, stabil, ce

caracterizează o personalitate iubitoare de frumosul autentic, va marca realizarea unor convingeri estetice. Toate aceste componente se vor circumscrie idealului estetic, acelu complex ideatic general spre care se tinde și care ființează la un moment dat (la nivel individual sau grupal), orientând și influențând întreaga experiență estetică.

*Dezvoltarea trebuințelor de valorificare și integrare a esteticului în viața proprie*

O bună educație trebuie să aibă ca țintă creșterea apetitului pentru experiența estetică și a dorinței de apropiere a faptelor artistice, statuarea unor interese stabile și nevoi permanente de intrare în contact direct sau mediat cu opera de artă, de a o achiziționa, când este posibil (cazul unei cărți) sau de a o cunoaște, aprecia, re-edita în moduri care țin de nevoi, dorințe, posibilități. Efectul evident al unei culturalizări estetice rezidă atât în a fi informat, în legătură cu specificul și dinamica spirituală, cât și în a încorpora arta în fapte de viață, în a o susține sau promova. În ultimă instanță, sensul creației este dat de re-trăirea sau re-producerea unor valori, idei, stări – cuprinse în opera de artă – în modul nostru concret de a fi sau de a face. Dezvoltarea unui stil estetic de viață precum și crearea unui spațiu intim, a unui microclimat estetic autentic, purificator și compensator, pot constitui obiective actuale care să contracareze tehnologismul invadator, ideologiile masificatoare sau consumiste, presiunile de de-personalizare sau de-spiritualizare, cărora trebuie să le facem față prin strategii adecvate.

*Formarea capacității de a crea sau genera esteticul*

Creativitatea în plan estetic poate îmbrăca atât un caracter general, cât și unul particular. Desigur, ar fi bine ca toți oamenii să fie creativi până la un anumit punct, așa și stau lucrurile. Unii autori încearcă să ridice sintagma „creativitate estetică” la rangul de categorie teoretică distinctă, atotcuprinzătoare. De pildă, un autor francez – precum Jean-Claude Fourguin – o definește astfel: „Prin creativitate estetică înțelegem aptitudinea de a produce într-o manieră specifică (neutilitară) și diferențiată (funcție de indivizi și situații) evenimente, forme, obiecte susceptibile de cristalizare estetică, mai bine zis capabile de a mobiliza virtualitățile senzoriale și emoționale, rezervele de imagini ale spațiului intim după o logică a jubilației și comunicării, și nu una de

calcul sau de furie” [3, p. 30]. Fiecare individ își creează un ambient axiologic format, dacă nu din obiecte confecționate de noi înșine, cel puțin din asamblări, conexări de obiecte gata-făcute, într-o concepție inedită. Orice persoană, care se respectă, tinde spre un comportament estetic care este individual și propriu, promovează o „stilistică” de ordin comportamental în raport cu valorile estetice. O anumită uzanță a unui obiect, un anumit mod de viață, particular și inconfundabil, trădează această creativitate funciară, această descoperire (inventare?) pe cont propriu a frumuseții lumii întregi, de către fiecare dintre noi. Creativitatea estetică, înțeleasă în sens particular, se manifestă în planul creativității artistice, într-o perspectivă concretă, aplicată, tehnică. De aceea, grupa de obiective referitoare la dezvoltarea capacităților artistice cuprinde măsurile de depistare a aptitudinilor și de formare a deprinderilor și abilităților cerute de specificul creației fiecărei arte în parte. Aceste obiective se adresează tuturor elevilor, dar ele vor fi operaționalizate diferit, în funcție de individualitățile cărora li se adresează: elevi fără performanțe artistice deosebite, elevi talentați pentru anumite arte. Toți copiii ar trebuie să fie introduși în chestiuni tehnice de primă instanță (de pildă, cum se desenează o natură statică, cum se obține efectul de perspectivă, cum se generează o gamă cromatică, cum se citește sau interpretează o partitură muzicală, cum se edifică un text literar etc.), în scopul dobândirii unei manevrabilități, deprinderi sau sensibilități generale într-o direcție sau alta, fie și pentru a experimenta dificultățile, rateurile, reușitele. Elevii, care probează anumite disponibilități într-o zonă artistică, trebuie să fie orientați către acele rute sau ocazii educaționale care să le potențeze talentele pe care le anunță.

#### *Întărirea capacității de conturare a propriei identități culturale*

Într-o lume din ce în ce mai parcelată și mai împrăștiată, e nevoie de ratașarea persoanelor la complexe spirituale întremătoare, tonifiante, unificatoare. Inițierea în arte conduce și la racordarea individului la tradițiile spirituale ale comunității din care face parte, la delimitarea și conștientizarea unui anumit specific ce ține de istoria și tradițiile grupale, comunitare, naționale. Educația estetică conduce la o descoperire a unui bagaj cultural latent, ce poate propensa o anumită distinctivitate sau pregnanță spirituală a persoanei. Identitatea nu este o dimensiune

ce se cere a fi minimizată sau camuflată ci, dimpotrivă, trebuie să devină o „pecete”, promovată fără emfază, dar în mod deschis și demn. Demarcările sunt necesare în societatea prezentă, pentru că astfel individul se regăsește într-o „matcă” sau „carcasă” culturală, se recunoaște în și prin alții, descoperă că este racordat la un ansamblu spiritual concret (prin literatura, pictura, muzica etc. create în spațiul cultural de apartenență), că ține de un predeterminat spiritual, că este așezat pe o „axă” culturală particulară, câștigând, astfel, sub aspectul congruenței și împlinirii existențiale. Bucuria artistică este dată și de această ocazie de conturare sau descoperire a interiorului cultural pe care îl purtăm.

*Integrarea în umanitate prin cunoașterea și interiorizarea valorilor estetice universale*

Educația pentru frumosul artistic deschide calea cunoașterii și respectării alterității spirituale. Cu acest prilej, aflăm multe despre alții, despre fondul ideatic, aspirațional sau comportamental al unor comunități din alte spații sau timpuri istorice. Educația estetică potențează comunicarea între civilizații și generații, pe o axă diacronică, dar și sincronă, conducând la statuarea unei solidarități umane prin raportarea la un nucleu peren de valori universale. Limbajul artistic decantează și mediază constante valorice care dau seama de unitatea spirituală a umanității. Dincolo de multitudinea de forme și expresii, ce variază de la un context socio-istoric la altul, de la o perioadă la alta, de la un artist sau altul, se poate descoperi un fundament comun de valori și opțiuni care conduc la o mai bună integrare a individului în umanitate. Pornind de la un astfel de fundament spiritual, se pot preveni neînțelegeri, se netezesc căile bune înțelegeri, se dezamorsează conflicte, se pun bazele unei armonii și păci universale. Arta, ca intenționalitate și tematizare, aduce în atenție preocupări și întrebări fundamentale care au traversat și animă umanitatea de peste tot și dintotdeauna.

Desigur, obiectivele de mai sus sunt vizate în mod corelat și integrat, și nicidecum izolat sau autarhic. Fiecare context de învățare a valorilor estetice potențează atingerea mai multor obiective, existând posibilitatea ca într-un context anume să fie privilegiate doar unele, cu dominanță. Important este ca aceste obiective să se sprijine pe conținuturi adecvate, autentice, care să sporească interesul și puterea lor de influențare în conturarea unei culturi estetice veritabile.

**Bibliografie** ■

1. Ștefan Bărsănescu, *Curs de Pedagogie generală*, predat în anii 1933-1934 și 1934-1935, ed. a II-a, Lit., C. Ionescu, București, 1935.
2. Jean Duvignaud și colab., *L'éducation esthétique à l'école et hors l'école*, UNESCO, Paris, 1979.
3. Jean-Claude Forquin, *Pourquoi l'éducation esthétique?*, în Louis Porcher (coord.), *L'Education Esthétique*, Armand Collin, Paris, 1973.
4. René Hubert, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris, 1965.
5. Constantin Moise, *Educația estetică*, în C. Moise, T. Cozma, *Reconstrucție pedagogică*, Editura Ankarom, Iași, 1996.
6. Dumitru Salade, *Dimensiuni ale educației*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1998.
7. Jean-Paul Weber, *La psychologie de l'art*, PUF, Paris, 1972.

Mariana MARIN

## Atelierul de lectură și discuții – simularea personajului literar



M.M. – dr. în pedagogie, conf. univ., Institutul de Științe ale Educației, Chișinău. Lucrări recente: *Didactica lecturii* (2013), *Manualul de limba română, clasa a IV-a* (2013). Autoare / coordonatoare de curriculum la disciplina Limba și literatura română, învățământ primar, ediția 2010. Semnează un ghid de implementare a curriculumului și peste 100 de texte științifice și metodice. Președintă a Asociației Generale a Învățătorilor din România, filiala Republica Moldova. Director, redactor-șef al revistei „Învățătorul Modern”.

### 1. Profilul personajului literar sau „tot ce se află în capul” personajului meu

Un prim model de aplicare a tehnicii simulării personajului artistic ar putea fi prezentarea personajului cărții citite și definirea stării interioare pe care o trăiește eroul ca pe una proprie. În cadrul unui atelier de lectură și discuții elevii clasei a V-a au experimentat însușirea rolului de personaj. Fiecare și-a ales să fie un personaj, să-l prezinte de la persoana I-a, caracterizându-se succint prin unul dintre aspectele morale.

Pentru a facilita comunicarea, au fost propuse mai multe jurnale de gândire, cu expresii pe care elevii le-au completat și utilizat în caracterizările lor.

#### Jurnal de gândire A.

• *Sunt... Impresionez prin... Chiar dacă..., am știut... am reușit să, am demonstrat că... Îmi place să... Cred că de la mine puteți învăța...*

#### Jurnal de gândire B.

• *Sunt... (prezentarea). Vreau să citiți despre mine... Din păcate, am suferit un pic de pe urma... Știu să apreciez... Sunt... (alte calități)... Cred că merit... Nu sunt chiar mulțumit de mine... Recunosc că încerc să...*

## Jurnal de gândire C.

• *Sunt... (prezentarea)... Sunt... (alte calități)... Lumea spune că sunt... În realitate sunt... Prin bunătatea mea am... Sunt un alt om. Probabil că am alt caracter... Eu cred că ar trebui să mă gândesc la comportamentul meu...*

Oferim mai jos, drept exemplu, textul elaborat de un elev care a ales să fie Robinson Crusoe din romanul cu același nume al lui Daniel Defoe.

„Sunt Robinson Crusoe. Cu siguranță că sunt un personaj literar ce impresionează toți cititorii. Chiar dacă am fost singur pe insulă, am știut să-mi fac prieteni, să nu-mi pierd curajul, să inventez noi moduri de trai. Am răbdare, sunt ingenios și asta îmi place. Cred că de la mine puteți învăța că în orice situație poți să te descurci, dacă ți-o dorești cu-adevărat” (**valori experimentale**).

Observăm, în acest mesaj, încrederea în propriile forțe și cutezanța de care dă dovadă personajul. Este un model al prietenului credincios. Elevul prezintă o convingere însușită prin lectura romanului și anume că „trebuie să înveți să lupti, să înțelegi, să vorbești, să ascuți și să taci atunci când este cazul” (**valori de context ale mesajului – toleranța**).

De asemenea, remarcăm opinia bine argumentată a elevului. Discursul de la persoana I favorizează formularea ideilor-sinteză, pur atitudinale. Situația de simulare ajută la realizarea conexiunii între problematică, mesaj și raportare la actualitate. Prin caracterul ludic se reușește astfel încurajarea unor acțiuni realizate de personaj (**valori de context ale educației literar-artistice**).

## 2. Personajul meu este în zodia...

De data aceasta vom genera comunicarea printr-un experiment de imaginație. Vom atribui personajului literar o dată de naștere, respectiv un semn zodiacal, fără intenția de a învăța semnele zodiacale, ci cu pretextul de a identifica trăsături de caracter ale personajului literar și a comunica pe baza textului literar.

Activitatea în echipe poate demara cu sarcina de a analiza fișa-resursă „Personajul meu este în zodia...”. Elevii vor analiza toate caracteristicile zodiei fixate de profesor pentru fiecare grup în parte și vor alege trăsătura potrivită personajului pe care îl caracterizează. Este foarte



important ca, în procesul de argumentare, textul literar să fie dovada principală. Elevilor li se solicită dovezi textuale, fragmente, replici. Caracterizarea de personaj va fi atât directă, cât și indirectă, astfel încât pe parcurs discuția și lectura să fie indispensabile.

Fișa-resursă „Personajul meu este în zodia...”

**Berbec** (21.03 – 20.04): plin de inițiativă, ambițios, hotărât, egoist, capricios, obraznic, idealist.

**Taur** (21.04 – 21.05): harnic, răbdător, încăpățânat, rigid, hotărât, posesiv, egoist.

**Gemeni** (22.05 – 20.06): activ, optimist, încăpățânat, capricios, dezordonat, deștept, împrăștiat.

**Rac** (21.06 – 20.07): prudent, sociabil, grijuliu, prietenos, modest, sensibil, nesigur.

**Leu** (21.07 – 21.08): optimist, puternic, arogant, orgolios, nestăpânit, magnetic, egoist.

**Fecioara** (22.08 – 21.09): corect, obiectiv, analitic, încăpățânat, precaut, nehotărât, modest, capacitate analitică, autocritic.

**Balanță** (22.09 – 22.10): intuitiv, logic, estetic, temperat, autocompătitor, nehotărât, diplomat.

**Scorpion** (23.10 – 22.11): hotărât, întreprinzător, pasionat, ager, arogant, senzual, tainic, nemilos.

**Săgetător** (23.11 – 20.12): neinteresat, idealist, compătitor, risipitor, încăpățânat, lipsit de tact, de neîncredere, împrăștiat.

**Capricorn** (21.12 – 19.01): diplomatic, vesel, profund, întreprinzător, egoist, materialist, carierist, ambițios, rigid.

**Vărsător** (20.01 – 18.02): omenos, meditativ, onorabil, binevoitor, lipsit de simț practic, de neînduplecat.

**Pești** (19.02 – 20.03): tăcut, compătitor, adaptabil, supersensibil, credul, risipitor, capricios, flexibilitate, autocompătitor.

O altă sarcină ar putea fi analiza doar a unui singur semn zodiacal, urmând ca elevii să demonstreze că personajul literar ales este / nu este în zodia dată.

De exemplu, în procesul de caracterizare a personajului literar Alexandru Lăpușeanul, din nuvela cu același nume de C. Negruzzi, elevii ar putea demonstra, cu exemple extrase din text, trăsăturile de caracter

ale eroului, conform fișei-resursă. În exemplul de mai jos, elevii au ales trei semne zodiacale și au încercat să aducă argumente pentru fiecare trăsătură de caracter. În final, în baza casetelor obținute, ei au concluzionat că personajul analizat poate fi în zodia *berbecului*, întrucât au găsit cele mai multe argumente pentru aceasta.

O variantă alternativă de lucru ar fi ca elevii să demonstreze că personajul literar nu este născut în zodia aleasă / presupusă.

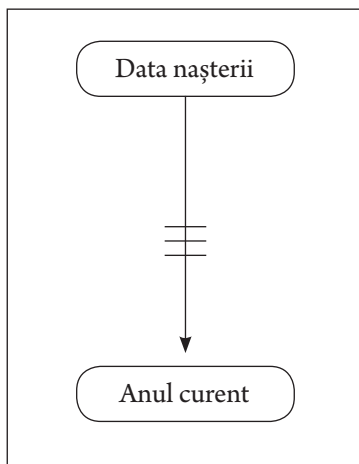
Caracterul ludic al tehnicii provoacă elevii la discuții, creează condiții de interes și motivație. Este foarte important a se observa că procedeul dat contribuie la cunoașterea de sine, fiindcă anume ea ne permite să realizăm introspecția, să proiectăm perspectivele vieții, să înțelegem trăsăturile esențiale ale propriei personalități.

Berbec (21.03 – 20.04)		Leu (21.07 – 21.08)		Săgetător (23.11 – 20.12)	
plin de inițiativă	„Dar tu, Moțoașe? Învechit în zile rele, deprins a te ciocoi la toți domnii, ai vândut pre Despot, m-ai vândut și pre mine, vei vinde și pe Tomșa, [...] îți făgăduiesc că sabia mea nu se va mânji în sângele tău; te voi cruța, căci îmi ești trebuitor, ca să mă mai ușurezi de blăstemurile norodului.”	optimist	–	neinteresat	–
ambitios	„Să mă-ntorc? Mai degrabă-și va întoarce Dunărea cursul îndărăpt.” „A! Nu mă vrea țara? Nu mă vreți voi, cum înțeleg?”	puternic	„Să mă-ncred în voi? zise Lăpușneanul înțelegând planul lui. Pesemne gândești că eu nu știu zicătoarea moldovenească: «Lupul părul își schimbă, iar năra-vul ba?» Nu știu, că fiind mai mare peste oștile mele, cum ai văzut că m-au biruit, m-ai lăsat?”	idealist	–

hotărât	Este hotărât să pedepesească	arogant	„Boaită fățarnică! adăugă bolnavul zbulcându-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!”	compătimitor	–
egoist	„Dacă voi nu mă vreți, eu vă vreau, răspunse Lăpușneanul, a căruia ochi scânteiară ca un fulger, și dacă voi nu mă iubiți, eu vă iubesc pre voi, și voi merge ori cu voia, ori fără voia dumneavoastră.”	orgolios	„Du-te, mori pentru binele moșiei dumitale, cum ziceai însuși când îmi spuneai că nu mă vrea, nici nu mă iubește țara.”	risipitor	–
capricios	„Dacă voi nu mă vreți, eu vă vreau!”	nestăpânit	„Să mă-ntorc? Mai degrabă-și va întoarce Dunărea cursul îndărăpt. A! Nu mă vrea țara? Nu mă vreți voi, cum înțeleg?”	încăpățânat	„Să mă-ntorc? Mai degrabă-și va întoarce Dunărea cursul îndărăpt. A! Nu mă vrea țara? Nu mă vreți voi, cum înțeleg?”
obraznic	„Muiere nesocotită! Strigă Lăpușneanul, sărind drept în picioare, și mâna lui, prin deprindere, se răzică pe junghiul din cingătoarea sa.”	magnetic	–	lipsit de tact	„Muiere nesocotită! Strigă Lăpușneanul, sărind drept în picioare, și mâna lui, prin deprindere, se răzică pe junghiul din cingătoarea sa.”
idealist	„Boieri dumneavoastră! Să trăim de acum în pace, iubindu-ne ca niște frați, pentru că aceasta este una din cele zece porunci: Să iubești aproapele tău ca însuși pre tine, și să ne iertăm unii pre alții!”	egoist	„Dacă voi nu mă vreți, eu vă vreau, răspunse Lăpușneanul, a căruia ochi scânteiară ca un fulger, și dacă voi nu mă iubiți, eu vă iubesc pre voi, și voi merge ori cu voia, ori fără voia dumneavoastră”	de neîncredere	„Boieri dumneavoastră! Să trăim de acum în pace, iubindu-ne ca niște frați, pentru că aceasta este una din cele zece porunci: Să iubești aproapele tău ca însuși pre tine, și să ne iertăm unii pre alții!”

### 3. Axa vieții personajului

Tehnica: se împarte o coală de hârtie în două, prin trasarea unei axe verticale. La unul dintre capete se scrie data nașterii, iar la celălalt – anul curent. Se împarte axa în intervale a câte 5 ani. Elevilor li se cere să-și amintească evenimentele mai importante din viața lor și să le noteze, așezându-le în ordine cronologică pe axă. Este un exercițiu psihologic care va antrena capacitatea de autoevaluare a elevilor.



Ulterior, le propunem elevilor să construiască o axă a vieții personajului literar. De multe ori opera artistică poate fi lipsită de detalii precum data nașterii, studiile sau alte momente esențiale din viața eroului. Textul poate oferi doar un instantaneu, însă propria experiență de viață, precum și experiența literară îl va antrena pe elev într-un proces de reflecție. Esența acestui exercițiu nu constă în căutarea de adevăr, ci în posibilitățile uimitoare de a-și imagina, de a recrea sensuri, de a oferi textului literar o valoare adăugată, de a modela destine.

Un experiment în acest fel, propus elevilor în cadrul atelierului de lectură, a vizat-o pe Otilia, personajul feminin central din romanul lui G. Călinescu *Enigma Otiliei*. Textul nu oferă informații sau detalii exacte despre nașterea protagonistei. Elevii au fost puși în situația de a deduce data, locul nașterii, studiile făcute. Drept punct de plecare poate servi descrierea oferită de către autor: „Fata părea să aibă opt-sprezece-nouăsprezece ani”. Detaliile cu privire la timpul petrecut în casa lui Costache Giurgiuveanu ar putea fi un alt reper în axa vieții. Căsătoria cu Pascalopol – un alt element temporal. Și momentul în care Felix află despre o altă aventură din viața Otiliei, faptul că aceasta se căsătorise cu un alt bărbat bogat, poate sugera o altă etapă a vieții sale.

Introspecția în viața personajului oferă detaliul nescris al autorului, iar acest fapt conturează și alte experiențe necesare formării cititorului cult.

#### 4. *Buletinul de identitate al personajului*

Ne propunem prin acest experiment didactic să găsim alte detalii în textul literar, care vor facilita explorarea de text, revenirea la lectură, conștientizarea anumitor elemente de subiect, cel mai important exercițiu fiind caracterizarea personajului.

Elevii vor completa, după algoritmul propus, rubricile *Buletinului de identitate* al personajului literar.

- Numele:
- Vârsta:
- Adresa:
- Înălțimea:
- Culoarea ochilor:
- Culoarea părului:
- Semne distinctive:

Extindem ideea de buletin prin caracteristicile personajului literar.

- Calități:
- Defecte:
- Gusturi:
- Talente:

Elevilor li s-a propus să realizeze exercițiul în baza personajului literar Harap Alb. Discuțiile au fost aprinse, întrucât numele exact, inițial, al personajului nu se cunoaște. Au fost propuse nume reale, argumentate prin anumite trăsături de caracter: Marcel (un coleg care este frumos și puternic), Ion (nume comun pentru poporul nostru), Vlad (semnifică putere). Bineînțeles, specificul speciei literare, basmul, a favorizat și nume specifice: Făt-Frumos, Ilieș, Ion cel puternic.

Determinarea vârstei, la fel, a dat bătaie de cap elevilor. Unii au invocat maturitatea, acțiunile personajului fiind potrivite puterilor sau trăsăturilor de caracter la 30-35 de ani. Alții au subliniat doza de naivitate a personajului, în acest fel atribuindu-i o vârstă de 18-19 ani.

Adresa, ca element geografic, favorizează posibilități originale de a realiza inserții interdisciplinare, dar și experiențe de viață. Una dintre adresele propuse a fost și Republica Moldova, r-nul Briceni, mențio-

nându-se că, posibil, cealaltă împărăție se afla la sudul Moldovei, în Vulcănești.

Alții au ales să numească țara de origine a eroului Țara Verde, de la numele tatălui său, Verde Împărat.

Descrierea portretului fizic este și mai antrenantă, pentru că elevii vor atribui semne distinctive în funcție de experiența proprie literară și de viață.

Drept fișă-resursă am putea să le oferim o informație despre descrierea caracterului în funcție de trăsăturile fizice.

### **Fișă-resursă**

*Sprâncenele.* Despre persoanele care au sprâncene subțiri sau care nu sunt bine conturate se crede că sunt nehotărâte și neîncrezătoare în forțele proprii. De partea cealaltă, persoanele cu sprâncene groase, stufoase au o personalitate puternică. Sprâncenele unite denotă introspecție, dar și gelozie și posesivitate.

*Ochii.* Dacă sunt adânciți în orbite, ochii denotă o personalitate interiorizată. Ochii ieșiți din orbite caracterizează o persoană foarte extrovertă. Ochii apropiați indică personalități cu o viziune îngustă asupra lumii. O distanță mai mare dintre ochi denotă o fire deschisă, tolerantă.

*Gura.* Colțurile ridicate sugerează o personalitate optimistă, iar cele lăsate sunt întâlnite la persoanele dificile, greu de mulțumit.

*Maxilarul.* Un maxilar bine definit sugerează un caracter puternic, dar și o fire încăpățânată. Un maxilar mic denotă slăbiciune și este specific persoanelor care se lasă influențate ușor.

*Ridurile.* Cei care au riduri la colțul ochilor, cunoscute ca „talpa găștii”, sunt firi deschise și vesele, care oferă bună dispoziție persoanelor din jur.

În concluzie, vom aminti că profesorul are o contribuție decisivă la favorizarea stimulării imaginației elevilor pentru redescoperirea de sensuri. Simularea aproprie copilul de realitățile vieții, iar aceasta îl face să devină un cititor cult, apt să interiorizeze și să exteriorizeze sentimente.

**Bibliografie**

1. Umberto Eco, *Lector in fabula*, Editura Univers, București, 1991.
2. Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Iași, 1998.
3. Judith A. Langer, *Envisionment: A reader-based view of comprehension*, The California Reader, 1987.
4. Constantin Parfene, *Literatura în școală*, E.U. „Al. Ioan Cuza”, Iași, 1996.
5. Vlad Pâslaru, *Introducere în teoria educației literar-artifice*, Editura Museum, Chișinău, 2001.
6. C. Radu, *Artă și convenție*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989.
7. Constantin Șchiopu, *Simularea întâlnirii cu personajul literar*, în: „Limba Română”, nr. 5-9, 2005.
8. Constantin Șchiopu, *Caracterizarea personajului literar din perspectivă estetică*, în: „Limba Română”, nr. 11-12, 2008.

Natalia ȘTEFAN

## Atelier de scriere.

### Elaborarea unui text de ficțiune



N.Ș. – profesoară de limba și literatura română, grad didactic I, director adjunct pentru educație la Liceul Teoretic „Ștefan Vodă” din or. Ștefan Vodă.

Atelierul de scriere, ca parte a demersului didactic, se va construi dintr-o serie de sarcini, toate centrate pe producerea unui text coerent [1]. Descifrând, în context, semnificația atelierului, am putea să spunem că acesta constituie un proces tehnologic clar și generează un produs finit bine proiectat – textul scris de elevi.

În cadrul atelierelor de scriere, elevii își dezvoltă următoarele competențe: utilizarea diverselor strategii de informare și documentare, în vederea abordării eficiente a comunicării scrise; aranjarea în pagină a textului propriu; corectitudinea lingvistică a comunicării scrise; producerea actelor de comunicare scrisă.

Astfel, în clasa a VIII-a, în cadrul celor 2-3 ateliere de scriere, preconizate pentru un an de studii, elevii vor compune câte un text, ghidați inițial de profesor, iar ulterior structurându-și ei înșiși lucrările.

Scrierea unui text de ficțiune, ca parte a demersului didactic, presupune stimularea imaginației, armonizarea elementelor întregului și raportarea lor la parametrii de timp și spațiu. Acest text nu trebuie să fie o repovestire a unor opere citite sau a unor filme vizionate. Fiecare elev își va scrie textul individual, după ce va acumula suficiente idei pentru acesta.



În continuare vom prezenta modelul lecției-atelier de scriere, realizat în clasa a VIII-a (timp de lucru – 2 ore academice):

### **Anunțarea temei: Producerea unui text narativ de ficțiune.**

#### **Evocare**

*Brainstorming, brainwriting:* Cine va fi personajul principal al narațiunii? (elevii propun diferite variante de personaje umane sau din lumea animală, obiecte personificate – Aron, Neo, Nemo, Căciulă).

#### **Realizarea sensului**

*Piramida narativă:*

Elevilor li se propune algoritmul piramidei narrative:

- un cuvânt – numele personajului;
- două cuvinte – trăsăturile acestui personaj;
- trei cuvinte – indicii de spațiu și timp;
- patru cuvinte – problemele pe care le va aborda în narațiune;
- cinci cuvinte – momentele-cheie ale expoziției și nodul acțiunii;
- șase cuvinte – momentele-cheie ale desfășurării subiectului;
- șapte cuvinte – momentele-cheie ale continuării desfășurării acțiunii, examinarea căilor posibile de soluționare a problemelor;
- opt cuvinte – momentele-cheie ale deznodământului.

Urmând pașii piramidei narrative, fiecare elev poate să-și creeze o schiță, pe care o dezvoltă, ulterior, într-un text narativ de ficțiune. Propun, în continuare, un model de piramidă narativă și de text narativ de ficțiune, creat de Cornițel Victor, clasa a VIII-a B, Liceul Teoretic „Ștefan-Vodă” din or. Ștefan-Vodă:

1. Moș Căciulă;
2. modest, harnic;
3. toamna anului 1998, în luna octombrie, într-o localitate din Marea Britanie;
4. persoanele din jur, probleme la serviciu, lipsa atenției, banii;
5. teatrul, căciuli, spectacol, juriu, spectatori;
6. premiu, bal, regizor, loc de trai, costum, agitație;

7. magazin de costume, închirierea casei, iertarea regizorului, confecționarea costumului, aviz bilete, casa;

8. discuții cu diverse persoane, respectarea regimului, prezentarea spectacolului, participarea la concurs, deschiderea propriului magazin, bani.

### **Moș Căciulă (sau cum îi mai spun cunoscuții – Căciulă)**

*Întâmplarea noastră a avut loc în anul 1998, în luna octombrie. Era o toamnă ploioasă și friguroasă, dar interesantă și bogată în felul ei. Din păcate, Căciulă era lipsit de atenția celor din jur. Unicul lucru pe care îl observau orășenii erau căciulile sale haioase și diverse. El lucra la un teatru vestit din centrul Marii Britanii. Nu era actor, ci un simplu costumier, care confecționa haine frumoase pentru toți actorii, dar nu avea destui bani să-și facă un costum și pentru sine.*

*Se apropia ziua desfășurării balului mascat, unde stăpânul celui mai bun și original costum va fi premiat cu 1000 de lire (în vremea aceea banii aceștia aveau o valoare considerabilă). Moș Căciulă își dorea din tot sufletul să participe și el. A început să-și coase un costum din bucățile de materie rămase de la clienți. Gândul la premiu îi fura mult timp: își închipuia că a câștigat concursul, simțea și auzea aplauzele tuturor; își închipuia cum își va deschide un atelier, dar la un moment a conștientizat că mai întâi trebuie să câștige concursul, apoi să sărbătorească.*

*Cu puțin timp înainte de deschiderea balului, Moș Căciulă s-a apropiat de regizor și și-a cerut scuze că nu a reparat costumele pentru scenetă. Iertându-l, regizorul i-a spus despre noul magazin de costume, care i-a furat toți clienții. Auzind vestea, Căciulă a înclieat avizuri că a ieftinit confecționarea costumelor. Reîntorcându-și clienții, Căciulă, în sfârșit, și-a luat bilet la bal și și-a fnisat costumul. Simțea că în curând își va putea realiza visul.*

*Odată, obosind de replicile făcute pe seama căciuililor sale de cei din jur, le-a spus să se uite sub nas.*

*A venit și timpul anunțării câștigătorului. Auzindu-și numele, Căciulă nu știa cum să reacționeze. Susținut de aplauzele spectatorilor, s-a îndreptat spre juriu. Era îmbrăcat într-o mantie roșie, pe cap avea o coroană strălucitoare, iar în mână ținea un baston auriu.*

*După un an Moș Căciulă a reușit să-și deschidă un atelier de croitorie și să-și construiască o casă minunată. S-a împăcat cu orășenii, care nu-l mai considerau ciudat. Celor săraci le făcea reduceri mari.*

**Reflecția.** Se alege un grup de experți din clasă (5-7 elevi). Ei au misiunea să aprecieze lucrările colegilor în baza algoritmului:

- respectarea pașilor piramidei narrative;
- formularea clară a ideilor;
- conexiunea logică a ideilor;
- coerența textului;
- adecvarea limbajului;
- atitudinile personale formate în baza textului;
- actualitatea textului („Ce te învață textul colegului”), evidențiind creativitatea, imaginația, atitudinea acestora față de realitatea înconjurătoare în baza textului ascultat.

În urma ascultării textului propus mai sus, experții din clasa a VIII-a B au remarcat următoarele:

- colegul lor a respectat toți pașii piramidei narrative;
- și-a formulat clar ideile, acestea având o conexiune logică;
- textul este coerent și limbajul adecvat;
- textul ascultat exemplifică modelul unui personaj pragmatic (Căciulă e o fire pragmatică);
- textul oferă următoarele viziuni: orientarea în viață (Căciulă se orientează bine atunci când vede că cineva „i-a furat afacerea” și face reduceri); realizarea unui scop (Căciulă și-a realizat scopul); realizarea scopului doar prin muncă sinceră și asiduă (pentru a-ți atinge scopul, e nevoie de muncă, perseverență, răbdare, timp, ceea ce a demonstrat Moș Căciulă), ingeniozitate, originalitate (el este un personaj ingenios atunci când se gândește cum ar putea câștiga bani și când își coase propriul costum), hotărâre (decide să participe la bal și la concurs); rezolvarea conflictului cu societatea (Căciulă se reconciliază cu toată lumea și nu mai este considerat straniu); bunătatea (celor săraci le face reduceri).

Acest tip de lecție este solicitat de către elevi, deoarece le oferă posibilitatea de a-și da frâu liber gândirii, imaginației, creativității.

La asemenea vârstă, elevul este capabil să-și expună liber punctul de vedere, să-și manifeste spiritul critic și cel de observație. Este importantă aprecierea și atitudinea colegilor, validitatea argumentelor acestora. Profesorul trebuie doar să-i dirijeze și să-i monitorizeze în astfel de activități. Când elevul ajunge să-și controleze propria activitate de producere a textului, sarcinile din cadrul atelierului pot deveni teme pentru acasă.

- Bibliografie** ■ 1. Tatiana Cartaleanu, Maria Ciobanu, Olga Cosovan, *Limba și literatura română*, Ghidul profesorului, cl. 7, Chișinău, Editura Știința, 2007.

Vasile FLUERAȘ

## Modelul scrierii procesuale – premise formării competenței de comunicare scrisă



V.F. – prof. dr., Liceul Teoretic „Avram Iancu”, Cluj-Napoca.  
Volume publicate: *Paideia și gândire critică* (2003), *Teoria și practica învățării prin cooperare* (2005), *Gândirea laterală și scrisul creativ* (2008). Autor a numeroase articole privind teoria și practica didacticii românești.

„Singurul mod de a învăța să scrii este scriind. Profesorii nu pot să te învețe să scrii în mod direct; ei pot doar crea situații din care să înveți singur din ceea ce faci.”

**P. Elbow & Belanoff.**

Civilizația „centroliterară” [R. Bagdasar, 1983], produsul celor trei șocuri ale viitorului – globalizarea economică, societatea informațională și noua revoluție științifică și tehnică –, impune realizarea unui echilibru între vorbirea vie și cea scrisă prin crearea unei școli a lecturii și a scrisului, strâns legate de devenirea omului contemporan și a comunității.

În ciuda profețiilor sumbre, referitoare la detronarea scrisului de către audiovizual (McLuhan), ideea de scris cunoaște în epoca noastră o puternică revenire. Această redescoperire demonstrează nu numai continuitatea și prestigiul constant al scrisului, dar și posibilitatea îmbogățirii teoriei și practicii sale cu nuanțe și formulări noi. De aceea, întoarcerea la litera scrisă devine inevitabilă. Asistăm la o adevărată explozie a literei, cu consecințe pozitive și negative în același timp. Profund revoluționar, fenomenul devine aproape de nestăpânit fără o preocupare a tuturor instituțiilor sociale și a școlii în special pentru

gestionarea lui, justificând astfel spusa lui de Bono: „Abilitatea de a scrie sute de emailuri nu asigură abilitatea de a scrie ceva inteligent sau amuzant” [de Bono, 1999]. Se poate spune că devenirea omului, în general, și a celui contemporan, în special, nu se poate concepe în afara scrisului, a cărții și a bibliotecilor. „Totul pleacă de la literă, spune un mare contemporan al nostru, și se întoarce la ea [A. Marino, 1987, n.n. – V.F.], fără această condiție devenirea omului, sigur, ar fi fost alta” [V. Flueraș, 2008].

Scrisul e ca respirația – nu putem trăi fără el. În fiecare zi ne scriem viețile prin acțiunile noastre, ne facem auzite vocile noastre prin scris. Facem alegeri, planuri, ne revizuim planurile, în fapt, toate acestea sunt forme de scriere. Dacă elevii vor înțelege această legătură dintre experiența lor zilnică și punerea cuvintelor pe hârtie, atunci munca dascălilor ar trebui să se simplifice. Totuși practica demonstrează că nici valorificarea experienței elevilor, prin punerea acesteia în cuvinte, propoziții și fraze, nu este suficientă, după cum nu este destul să-i punem pe elevi să citească literatură de calitate ca modalitate de a obține o bună compoziție a textului. Pentru a produce un text bun trebuie să-i învățăm pe elevi, pe de o parte, că introducerea, cuprinsul și încheierea reprezintă o structură a unui produs – text, iar pe de altă parte, acest produs este rezultatul unui proces care se poate învăța: procesul scrierii.

Procesul scrierii, sau scrierea procesuală, este un concept introdus în 1971 de către Janet Emig în lucrarea *The Composing Processes of Twelfth Graders*, concept care definește cadrul formal de producere a textelor prin centrarea atenției elevilor în cursul realizării compozițiilor scrise pe următoarele cinci stadii: *pre-scriere*, *schităre*, *revizuire*, *editare*, *publicare*. În cadrul acestui proces, elevii vor deprinde strategii care îi vor ajuta să înțeleagă scrierea ca pe un proces recursiv, să-și dezvolte un simț al nevoii de stil, dar și un stil personal, să înțeleagă importanța publicului-țintă și a genului de scriere impus de o situație dată. O precizare importantă este aceea că scrierea procesuală poate fi exersată la toate disciplinele curriculare și în timpul oferit acestora prin planul de învățământ, maxima eficiență însă fiind obținută în atelierele (cluburi) de scriere, ce pot fi organizate opțional, la decizia școlii.

Când vorbim despre procesul scrierii, vorbim implicit despre creativitatea conștientă și inconștientă a celui care scrie, despre procesul care

definește structural scrierea și despre automonitorizarea propriei scriituri. Acest proces este tratat, în general, ca fiind unul liniar care, dacă este urmat pas cu pas, va conduce la un produs bine scris. În realitate însă, scrisul e un proces deloc liniar, ci, așa cum mai spuneam, recursiv, a cărui calitate este determinată de o mulțime de variabile, între acestea gândirea celui care scrie ocupă un loc central, scrisul fiind o modalitate de a gândi, iar calitatea scrisului fiind oferită de calitatea gândirii.

Stadiile (etapele) sunt flexibile, se întrepătrund și se repetă; sunt interactive și, de multe ori, au loc simultan. Alteori aceste etape sunt distincte și bine separate, dar pentru cei mai mulți elevi ele au rareori limite clare. Se suprapun într-o manieră recurentă, mai degrabă decât să se înșire ca o succesiune ordonată de pași în care fiecare urmează limpede celui alt. Când se lucrează la texte mai lungi, se produc idei, se adună informații, se planifică și apoi se realizează o schiță. Autorul se poate întoarce mai târziu pentru a o revizui. Dacă este vorba de un text de mică amplitudine, așa cum poate fi întâlnit deseori în clasa a II-a sau a III-a, sau un eseu în celelalte clase, pre-scrierea, schițarea și revizuirea pot fi realizate pe măsură ce se avansează în scrierea textului. Pot fi supuse procesului de revizuire și se poate interveni asupra conținutului în toate aceste stadii, chiar și atunci când se lucrează la varianta finală.

Considerăm însă că, la etapa de inițiere a elevilor în scrierea procesuală, este necesar de exersat cu aceștia fiecare dintre cele cinci stadii ale scrisului, în mod separat. De aceea, pentru o bună însușire a acestora, fiecare stadiu exersat trebuie ilustrat cu modele de scriituri ale colegilor, ale colegilor lor mai mari, chiar ale scriitorilor consacrați și ale profesorului lor. Ulterior sunt ajutați să descopere modul cum funcționează cel mai bine procesul ca întreg, prin corelarea acestor pași.

### ***Pre-scrierea***

*Pre-scrierea* este considerată de mulți practicieni ca fiind elementul crucial al procesului scrierii, deși, inițial, era cel mai neglijat. *Pre-scrierea* este etapa în care elevii se pregătesc să scrie. În acest sens, aceștia trebuie să se oprească asupra unei teme, să identifice un public, un motiv și un scop pentru care scriu, să stabilească forma adecvată a lucrării

și să strângă idei și informații. Gail E. Tompkins și Cathy L. Blanchfield (2003) susțin că 70-75% din procesul scrisului are loc în acest stadiu.

Debutul pre-scrierii se produce din momentul în care elevii citesc, în funcție de vârstă, povești, basme, articole, eseuri, nuvele, romane, poezii, identifică posibile corelații ale textului citit cu experiențe personale sau cu experiențele altor oameni sau cu personaje cunoscute, rememorează experiențe din trecut, care pot deveni motive pentru producerea unui text. În general, experiența arată că elevii la începutul producerii de texte, indiferent de vârstă, pregătesc acest pas în mod superficial, cu toate că este esențial pentru calitatea procesului derulat și al produsului final.

Așa cum se poate observa, acest prim pas are la bază ideea de construire a textului prin valorificarea experiențelor de lectură și de viață ale elevilor, având drept scop alegerea unui subiect, a unei teme precum și inventarierea informațiilor pe care elevii le dețin despre subiectul sau tema despre care vor scrie. De aceea, în etapa de pre-scriere, trebuie clarificate următoarele aspecte:

- subiectul scrierii;
- volumul și calitatea informațiilor deținute în acel moment, ca rezultat al experiențelor culturale personale, în legătură cu subiectul ales;
- amploarea subiectului;
- gânduri și sentimente generate, legate de subiect;
- stilul de abordare a subiectului;
- informații suplimentare necesare;
- sursele de informare existente în acest moment;
- organizarea materialelor și a datelor;
- publicul-țintă (colegi, alte grupuri);
- obiectivele compoziției în raport de public;
- formatul adecvat.

Toate aceste aspecte se vor și mai bine clarificate în mini-lecțiile organizate cu elevii, unde aceștia au ocazia de a interacționa cu educatorul sau cu ceilalți colegi pentru a primi sprijin. Mini-lecțiile pot fi planificate sau realizate, spontan, în tot cursul procesului scrierii, indiferent



de stadiul în care se află textul, la cererea celui aflat în impas. În situația în care un elev solicită ajutor, dialogul elev – educator va avea loc ceva mai departe de grupul care scrie. Agenda unei mini-lecții include reperele de mai sus, dar și aspecte particulare legate de scris, aspecte care îl frământă pe elev.

Scopul pre-scrierii este, pe de o parte, de a (a) produce o abundență de material neprelucrat și însemnări care vor genera câteva strategii pentru scrierea unei prime variante. Pentru cei mai mulți elevi, începerea unei variante, trecând prea repede, superficial, peste etapa de pre-scriere, prefigurează un text cu o construcție slabă, adesea plină de generalități. Lucrările de acest fel tind să reflecte un tratament superficial al sarcinii de lucru și al procesului scrierii. Pe de altă parte, pre-scriere este o (b) modalitate de a prevedea realizarea unei schițe precum și revizuirea acesteia, permițând astfel unei lucrări să „crească”.

Considerăm pre-scrierea nu numai debutul procesului scrierii, ci o etapă esențială a acestuia ce ajută pe cel care scrie să controleze (1) inițierea procesului pe care îl desfășoară, (2) conținuturile implicate în acest proces și să anticipeze produsul final (3).

Așadar, pre-scrierea include trei categorii de acțiuni, practic, tot ceea ce se întreprinde înainte de a realiza o schiță: generarea ideilor (1) prin consultarea jurnalelor personale (dacă există), indiferent de natura lor (jurnale de lectură sau jurnale reflexive), a caietelor de notițe; dialogul cu alți elevi, brainstorming, rememorarea unor experiențe personale; trecerea în revistă (2) a tuturor informațiilor pe care le dețin elevii, precum și a gândurilor / ideilor acestora legate de subiectele pentru care au optat în acest prim stadiu, urmată concomitent de planificarea unui mod de a le scrie (3). Delimitate didactic doar, toate aceste momente se întrepătrund în cursul procesului de scriere, ele neputând fi găsite izolat.

### *Schițarea*

În general, odată ce au fost utilizate câteva tehnici pentru generarea ideilor înseamnă că s-au acumulat câteva pagini de informație și s-au conturat câteva idei care pot produce o idee centrală motivantă ce, ul-

terior, poate fi dezvoltată și care indică direcția și, adesea, strategia de scriere pe care elevul o poate adopta. Având ideea centrală, o evaluare clară a gradului de interes a elevului pentru aceasta, publicul-țintă, sumum-ul de informații deținute de elev, precum și potențiale surse de documentare identificate, elevul poate începe organizarea materialului rezultat într-o schiță, în funcție de intențiile sale, concomitent cu redactarea primei ciorne.

Nu există un punct clar definit în care încetează activitățile de pre-scriere și începe schițarea. Pre-scrierea, schițarea și revizuirea nu urmează o succesiune strict liniară. S-ar putea ca autorul să trebuiască să se întoarcă la generarea de idei când scrie prima schiță sau chiar să își reorganizeze întregul material de câteva ori până identifică cea mai bună variantă de schiță. De aceea există opinii că schițarea este un moment al stadiului pre-scrierii, iar alții o consideră un stadiu distinct al procesului scrierii. Considerăm că schița poate fi începută în pre-scriere, dar se poate constitui și într-un stadiu de sine stătător, cu note specifice în cadrul procesului scrierii. Ultima variantă o considerăm eficientă pentru elev și producția sa scriitoricească, mai ales în etapa de inițiere a acestuia în procesul scrierii.

*Schițarea* este etapa în care, plecând de la baza de date acumulată, ideile sunt transpuse pe hârtie pentru a vedea ce se poate spune despre subiectul în cauză. Ea poate lua forma unui organizator cognitiv, ulterior transformat într-un text, sau, subsumând conținutul informațional sau ideatic unor categorii, acestea fiind rezultatul unui proces de categorizare sau a unei liste structurate elaborate în pre-scriere. Sau, pur și simplu, se scrie folosind datele disponibile. Odată ce au fost scrise, pot fi șlefuite pentru a fi făcute mai elegante. În procesul de realizare a schiței nu se impune o atitudine critică față de ceea ce scriem, cum scriem, ortografie sau caligrafie. Acestor operații li se va acorda atenție mai târziu. De obicei, elevii scriu o singură schiță, considerând că este suficient, în schimb, mai târziu, numărul schițelor crește, fapt ce constituie un indicator pentru faptul că au înțeles că scrisul presupune rescris.

În practica scrierii procesuale este identificată o schiță formală și o schiță informală. Schițarea formală, care este adesea rezultatul unor liste organizate, este o tehnică analitică ce presupune că se cunosc deja aspectele subiectului care țin de cum, unde, când, ce și cine. O schi-

ță formală, pe de altă parte, poate să conțină propoziții care dezvoltă ideile / argumentele majore, iar pe de altă parte, pe cele mai puțin esențiale, minore, pentru a delimita clar ideea centrală și a o susține și întemeia. Cât de formală și detaliată va fi schița depinde de cererile sarcinii de lucru și de personalitatea celui care scrie. Pentru ca schița să fie eficientă, este necesar să se cunoască strategia de scris cea mai eficientă, raportată la tema în lucru. Astfel, se pot combina rezultatele brainstormingului cu cele ale scrierii libere obținând o schiță informală, a subiectului lor. Schițarea informală poate include o listă de probleme ce trebuie punctate. Ideile sunt adesea notate în ordinea în care apar pentru a avea sens pentru scriitor, când acesta reflectează la tema aleasă. Într-o etapă ulterioară, o schiță informală poate să dezvolte anumite aspecte ale ideii centrale. Se poate începe cu o listă de idei, organizate pe subiecte inter-relaționate, și crea, astfel, o schiță informală generală a conținutului subiectului. De asemenea, în etapa de pre-scriere se folosește uneori o pseudo-schiță, în fapt, o listă cu subiecte, idei sau informații aranjate neglijent într-o succesiune care pare să aibă sens. Această listă are drept scop oferirea unor idei de pornire elevilor-scriitori precum și o primă structură viitoarei compoziții. Este bine ca aceste experiențe să fie predate elevilor ca model și surse de inspirație în același timp.

Așa cum spuneam mai sus, planul schiței va fi probabil informal prima oară, el putând fi revizuit de mai multe ori înainte de a scrie lucrarea; pe măsură ce acumulează cunoștințe despre subiect va lua hotărâri în legătură cu organizarea informației pentru publicul vizat. De fapt, unii profesori acordă o importanță deosebită schiței, de aceea o vor cere să fie predată spre examinare. Subscriem la acest demers, indiferent de „anii de ucenicie” pe care îi are elevul în aplicarea scrierii procesuale.

### **Revizuirea**

Pentru că o primă ciornă e doar atât, o primă ciornă, trebuie să existe o relație foarte strânsă între scrierea ei și procesul de *revizuire* a ei. Revizuirea este una dintre cheile unei scrieri de succes, autorul situându-se într-o nouă ipostază, cea de cititor critic al propriului text. Pe baza lecturii critice, sunt analizate mai atent ideile expuse; sunt

luate în considerare implicațiile pe care le au datele culese, precum și argumentele utilizate în raport cu aceste idei; sunt identificate nevoile de informație nouă cerute de text, precum și legăturile logice care facilitează înțelegerea deplină de către cititor a conținutului ideatic; sunt introduse idei și pasaje noi sau sunt eliminate porțiuni din text, eventual reintroduse în alte paragrafe. Când revizuim, practic, revizuim idei, revizuim stil, revizuim pentru public, revizuim unitatea aparentă a întregii producții scripturistice. Prin revizuire, autorul își redescoperă subiectul, scopul demersului său de până acum și publicul. „Scrisul, asemenea lutului olarului, devine un obiect util sau frumos doar prin modelări și rafinări repetate” [Donald Graves, 1981]. Scopul revizuirii este de a clarifica și modela înțelesul și de a organiza și reorganiza scrierea. Aceasta este etapa în care autorul se gândește din nou la ceea ce a fost scris. Practic, revizuirea implică adăugarea, înlocuirea, ștergerea și mutarea ideilor și a cuvintelor. Pe măsură ce scriitorii avansează în procesul scrierii, își modifică și finalizează permanent compoziția. La fel și elevii. Lectura critică și constructivă a textului presupune următoarele repere:

- evaluarea validității și a credibilității argumentelor utilizate în text prin folosirea unui set limitat de cunoștințe și deprinderi;
- scepticism față de propria scriitură și față de a altora;
- scepticism față de păreri autorizate;
- deschidere față de multitudinea perspectivelor;
- judecată intenționată și autoreglatoare a scriiturii care rezultă din interpretarea activă a informațiilor și a argumentelor, analiză, evaluare și inferență;
- separarea aspectelor relevante de cele irelevante și eliminarea acestora din urmă;
- identificarea problemelor și a modalităților de abordare a acestor probleme în text, precum și transferul unor soluții rezolutive la probleme diferite și inedite;
- scepticism față de soluții gata servite;
- utilizarea cu acuratețe, claritate și diferențiere a limbajului;
- identificarea legăturilor logice dintre propoziții;
- interpretarea judecăților din text;

- evaluarea opiniilor / ideilor / raționamentelor în funcție de standardele de evaluare existente;
- examinarea oricărui concept sau formă a cunoașterii pe baza argumentelor care le susțin și a concluziilor pe care le prefigurează;
- identificarea efectelor pe termen lung a ideilor existente în text;
- identificarea structurii argumentelor;
- acceptarea, respingerea, amânarea unei judecăți;
- arta de a gândi asupra propriei gândiri pentru a avea o gândire mai eficientă, mai clară, mai precisă și a îmbunătăți cunoașterea;
- identificarea și conștientizarea valorilor și a modelelor pe care le promovează scriitura [după A. Ștefănescu, 2001].

## *Editarea*

Practic vorbind, este o provocare pentru un scriitor ca să fie un bun editor sau critic al propriei sale scrieri, de aceea considerăm că aceste abilități sunt utile pentru elevii noștri. Verificarea greșelilor, activitate care se face de multe ori în timpul procesului scrierii, implică operația de comparare a textului inițial cu textul corectat, pentru a surprinde modificările făcute sau cele făcute incorect. Editarea solicită o verificare mai atentă a lucrării, evaluarea conținutului, a organizării și a stilului. Editarea necesită analiză și judecăți de valoare, pentru a lua decizii în privința conținutului, organizării, eventual reorganizării și a stilului.

Pentru a începe procesul de editare se impune imprimarea unui exemplar al lucrării cu spații duble sau chiar triple între rânduri. De asemenea, dacă se scrie cu mâna, textul poate fi abordat de sus în jos și revizuite conținutul general al lucrării și organizarea. Nu este necesar ca autorul să se concentreze pe editarea la nivel de propoziții. Dacă trebuie rearanjate paragrafe și porțiuni, acum este momentul. Pentru a avea o imagine mai clară asupra modului în care este organizat textul, se vor scrie titlurile capitolelor sau poate fi folosită opțiunea de hartă a editorului de text pentru a le vedea. La clasele mici, spre exemplu, unde textul are rareori capitole și se scrie cu stiloul, se pot folosi propozițiile principale care se scriu pe o pagină separată. După care se verifică dacă propozițiile au legătură, în mod direct, cu ideea centrală. Uneori, ele-

vii de la clasele primare realizează o hartă conceptuală pentru a vedea raportul dintre propoziții, deseori raportul cuvintelor-cheie din propoziții cu ideea centrală. Pot fi adăugate, șterse sau mutate porțiuni din text pentru a se potrivi ideilor autorului, despre conținut și organizare.

Va fi nevoie de mai mult decât o singură parcurgere a lucrării. Odată ce organizarea și conținutul sunt evaluate, elevii vor acorda toată atenția stilului. Propozițiile trebuie cizelate în așa fel, încât să corespundă firesc ideilor. Același atenție trebuie acordată la verificarea trecerilor dintre idei și paragrafe, aceste treceri fiind indicatori semnificativi de coeziune a textului [V. Mih, 2004]. De asemenea, autorul trebuie să se asigure că paragrafele și propozițiile sunt corect formulate, iar vocabularul și stilul sunt adecvate. Și nu în ultimul rând, trebuie vegheat la respectarea regulilor gramaticale – fără greșeli de punctuație și ortografie.

O bună modalitate de a învăța elevii să privească critic propria scriitură este aceea prin care sunt obișnuiți să folosească o grilă de revizuire ori de câte ori revizuiască un text propriu. Aceasta poate fi întocmită de autor, mai ales că dânsul cunoaște din interior propriile puncte tari și puncte slabe, ca scriitor.

### **Grilă personală de revizuire**

#### **Gramatică**

- Există acord între subiect și predicat?
- Există acord între adjectiv și substantiv?
- Există propoziții neterminate, virgule lipsă, sau exprimări care se suprapun?
- Există greșeli de punctuație și ortografie?
- Verbele sunt folosite la timpul potrivit?

#### **Conținut**

- Ideea centrală este clară?
- Determină cititorii să se gândească pe mai multe planuri? Care sunt acestea?
- Textul conține informații și dovezi suficiente pentru a fi apreciat de cititori?
- Sunt paragrafe cu prea multă informație care împiedică înțelegerea?

#### **Reflecții finale**

- Textul are o prezentare îngrijită și atractivă?
- Toate ideile și-au găsit locul în text?
- Ce notă aș putea primi pentru această lucrare?

## Publicarea

Publicarea este stadiul final al procesului și, într-o oarecare măsură, motorul întregului demers. De cele mai multe ori se termină atunci când elevul înmânează lucrarea profesorului pentru a fi apreciat. Elevii au nevoie de un motiv să scrie, trebuie să vadă cum se finalizează procesul în care a fost actor. De asemenea, trebuie să vadă / asculte și lucrările colegilor. Publicarea poate lua multe forme. Astfel, textul poate fi citit în fața colegilor din scaunul autorului, inclus într-o antologie sau într-o revistă, sau depus în biblioteca clasei pentru a fi citit de colegi sau alți elevi, mai mici sau mai mari, sau în biblioteca școlii. Scrierile pot fi expuse în clasă. Nu contează cum este publicat, finalizarea textului trebuie marcată în vreun fel sau chiar sărbătorită – dacă este posibil.

### Bibliografie

1. I. Albulescu, *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2004.
2. R. Bagdasar, *Critică și cibernetică*, Editura Univers, București, 1983.
3. E. De Bono, *New Thinking for the New Millennium*, Viking, London, 1999.
4. V. Flueraș, *Gândirea laterală și scrisul creativ*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2008.
5. A. Marino, *Hermeneutica ideii de literatură*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1987.
6. V. Mih, *Înțelegerea textelor. Strategii și mecanisme cognitive. Aplicații în domeniul educațional*, Editura ASCAR, Cluj-Napoca, 2004.
7. A. Ștefănescu, *Cum se scrie un text*, Editura Polirom, Iași, 2001.
8. E. G. Tompkins, L. C. Blanchfield, *50 Ways to Develop Strategic Writers*, Prentice Hall, 2003.
9. D. Graves, *Donald Graves in Australia: „Children want to write*, Primary English Teaching Association. Edit. R.D. Walshe, 1981.

Angela LUNGU

## Dezvoltarea competenței de a vorbi în public prin orele de limba și literatura română și prin activitățile extrașcolare



A.L. – profesoară de limba și literatura română, Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”. Coautor al lucrării *Scriitori români notorii* (2010).

Omul este o ființă socială menită să interacționeze în permanență cu semenii săi, să se adapteze, să se integreze, să colaboreze, să coopereze, să ia decizii, să-și asume rolul de lider etc.

În acest sens, mediul educațional european și, implicit, cel din Republica Moldova, abordează insistent problema formării competențelor ce „nu rezidă în resurse, ci în însăși mobilizarea acestor resurse” (Ph. Perrenoud). La identificarea posibilităților de mobilizare a acestor resurse s-au mobilizat instituții și specialiști din întreaga lume, stabilind competențele de care are nevoie cetățeanul universal pentru a se integra cu succes în viața socială, pentru a beneficia de creștere economică, pentru a avea slujbe mai bune etc.

Dezvoltarea competenței de a vorbi în public devine, așadar, foarte importantă, derivând din prevederile Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, „document ce oferă un model de discriminare a competențelor, de specificare a nivelurilor și de evaluare a gradului în care vorbitorul cunoaște limba”.

Competența de a vorbi în fața unui auditoriu este o abilitate indispensabilă, solicitând cu-



noștințe din diferite domenii, precum psihologie, teatru, cultură generală etc., de persuadarea discursului depinde reușita profesională, dar și cea personală. Conștientizând importanța unei comunicări eficiente și rolul competenței de a vorbi în fața publicului, ne-am propus să dezvoltăm competențele specifice pentru standardele culturii literare și pentru standardele comunicării la orele de limbă și literatură română. Rolul școlii în educarea unui vorbitor elevat fiind unul de primă importanță, înțelegem că profesorului îi revine misiunea de a-i învăța pe elevi cum să construiască un discurs eficient, argumentat, coerent, persuasiv; să elimine frica și inhibiția pe care vorbitorul le-ar putea resimți.

Demersul nostru se sprijină pe următorii factori constatați: accentul pus pe evaluările scrise (tezele, evaluările finale, naționale), care au determinat dezvoltarea predominantă a abilităților de comunicare în scris în detrimentul celor de comunicare orală; realitatea lingvistică din Republica Moldova, ce se caracterizează încă, din păcate, printr-o stare precară a limbii vorbite; neputința vorbitorilor de a formula mesaje clare, coerente, argumentate.

*Discursul*, conform definiției din DEX, „este expunere oratorică în fața unui auditoriu pe o temă politică, morală etc.; cuvântare; expresie verbală a gândirii; disertație, tratare a unui subiect de natură științifică sau literară; expozeu, tratat”.

Atestat documentar încă din sec. al V-lea î. de Hr., discursul public și-a însușit, de-a lungul timpului, mai multe roluri: la începuturi – de a-i convinge pe judecători de dreptatea cauzei prezentate, în prezent – de a informa, de a persuadea, de a crea divertisment.

Astăzi, se recomandă ca vorbitorul să-și construiască inițial corpul discursului, să prezinte faptele, să le argumenteze în funcție de tipul discursului, de auditoriu (vârsta, pregătirea intelectuală), chiar de ora la care trebuie să se țină discursul, apoi să gândească modalitățile de a atrage atenția publicului, de a modela vocea în funcție de mesaj etc.

Competența de a vorbi în fața auditoriului se formează pe toată durata ciclului gimnazial și liceal și, din punctul nostru de vedere, însumează aproape toate celelalte competențe și subcompetențe specifice disciplinei Limba și literatura română: utilizarea tehnologiilor informaționale, audierea / interpretarea textului literar / nonliterar în limitele

standardelor de conținut, valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române, emiterea judecăților de valoare etc.

Îmbinarea tehnicilor de îmbogățire a vocabularului – *asocierile libere sau forțate, brainstorming-ul, cercetarea împărtășită, pixuri în pahar, atelierele de discuție, prezentările de carte* etc. –, a oricăror metode prin care se dezvoltă competența-cheie de comunicare în limba maternă, împreună cu încurajarea, ghidarea vorbitorului de către profesor sunt factori ce contribuie la dezvoltarea competenței în cauză.

De asemenea, considerăm foarte importantă atmosfera din clasă, relațiile profesor – elev, elev – elev, deoarece ironiile colegilor sau evaluarea dură a profesorului îl pot inhiba pe elevul care luptă să-și controleze emoțiile, deci este necesară crearea *ethosului*, care, după Aristotel, înseamnă credibilitatea vorbitorului, datorată modului în care audiența percepe inteligența, cunoștințele, sinceritatea celui care face prezentarea, corelarea acestuia cu *pathosul* (apelarea la emoții prin gesturi, intonație, exprimări afective) și cu *logosul* (raționamente, dovezi, limbaj persuasiv), ce întregesc imaginea discursului.

Deși am constatat existența unui număr impresionant de cărți, studii, articole despre tipurile discursului, părțile constituente ale acestuia, exemplificarea creării unui discurs, prin metode, tehnici, forme de lucru, este destul de săracă. Ne asumăm curajul să împărtășim în continuare din experiența dezvoltării competenței de a vorbi în fața auditoriului prin activitățile din cadrul orei de limba și literatura română și a celor extrașcolare.

Activitatea didactică, în acest sens, s-a bazat pe anumiți pași: stabilirea gradului de manifestare a competenței prin evaluarea discursului inițial, identificarea curenților pentru fiecare vorbitor (vocabular insuficient, argumentare precară și, pentru cei mai mulți, stăpânirea cu greu a emoțiilor); identificarea și exersarea părților discursului, prin prezentarea modelelor și exercițiul individual, prin verificarea unor tehnici de prezentare orală (am utilizat suportul teoretic *Tehnici de comunicare eficientă*, autor dr. Rodica Stănea, România); relevarea indicilor calitativi pentru următorul discurs; motivarea elevilor de performanță pentru participarea la activitățile extrașcolare ce vizează dezvoltarea competenței date.

Diagnosticarea gradului de dezvoltare la elevi a competenței de a vorbi în public s-a efectuat în cadrul atelierului de discuție, prin susținerea unui discurs pe tema *Destinul omului este creația* (L. Blaga), cu notițe de reper, cunoscând grila de evaluare: formularea clară a opiniei; validitatea argumentelor; coerența exprimării; corectitudinea exprimării; contactul cu sala; respectarea limitei de timp – 6 minute.

Analizând rezultatele evaluării inițiale, am constatat că cei mai mulți dintre elevi respectă structura textului (introducere, cuprins, încheiere), se exprimă, în linii mari, corect, își formulează clar opiniile. Deficiențele înregistrate se referă la modul de prezentare a discursului, la validitatea argumentelor, controlul imaginii personale, nerespectarea limitei de timp.

Pentru atelierul de discuție *Iubirea – sentiment al înființării*, elevilor li s-a propus să vizioneze conferința *Despre iubire*, ținută de Dan Puric (disponibilă pe [www.youtube.com](http://www.youtube.com)). În cadrul activității, elevii au identificat structura discursului și tehnicile de comunicare orală, pe baza unui plan de sarcini, propus de profesor.

	Sarcini	Așteptări
grupul 1	Formulează în 4-5 enunțuri impresiile despre începutul discursului.	– recunoașterea introducerii (exordiul); – crearea empatiei; – tehnica autodezvăluirii, personalizarea discursului ( <i>ethos</i> ).
grupul 2	Precizează domeniile la care face referire vorbitorul. Selectează trei argumente de susținere a ideii <i>iubirii ca salvare pentru omul modern</i> , care te-au impresionat.	– ineditul argumentului, originalitatea; – corelarea ideilor din diferite domenii; – validitatea raționamentului, coerența exprimării ( <i>logos</i> ); – credibilitatea vorbitorului etc.
grupul 3	Exprimă-ți opinia despre încheierea discursului.	– reluarea ideii centrale, cu accentuarea punctelor tari; – influența asupra auditoriului, ton patetic, fond emotiv ( <i>pathos</i> ).
grupul 4	Comentează modul de prezentare a oratorului: interacțiunea cu sala, limbajul corpului (privire, mimică, gesturi).	– menținerea contactului cu sala prin întrebări retorice, prin apelarea la experiența personală a ascultătorilor; – poziția brațelor, privirea, mimică expresivă, zâmbitoare / meditativă, în funcție de mesaj ( <i>pathos</i> ).

La oră se discută răspunsurile la întrebări, se fixează concluziile cu privire la aspectele abordate. Astfel, elevii descoperă părțile discursului,

se familiarizează cu unele tehnici ale prezentării orale, înțeleg rolul empatiei, dimensiune semnificativă a inteligenței emoționale, realizată prin „transpunerea imaginativ-ideativă în sistemul de referință al altuia” (S. Marcus), precum și rolul adresării directe către ascultători, deprind tehnica autodezvăluirii.

Notând domeniile de referință (literatură, filozofie, psihologie, cinematografie, matematică, religie), conștientizează necesitatea documentării pentru a susține un discurs informativ sau persuasiv.

Se enunțează, de asemenea, mai multe opinii despre iubire, aparținând unor autori celebri – Cicero, R. Barthes, B. Pascal, Platon etc. –, dar se subliniază de fiecare dată punctul propriu de vedere. Se comentează limbajul gesturilor, al mimicii, poziția capului, exprimarea paraverbală evidențiind faptul că pentru vorbitor succesul discursului rezultă din *ce* spune și *cum* spune, Dan Puric fiind un om de cultură deosebit, care încearcă să repună în circuit arta oratorică. Lucrul atent și detaliat asupra discursului prezentat este, din punctul nostru de vedere, foarte important, întrucât stabilește standarde înalte spre care trebuie să tindă elevul.

Pentru a studia diversitatea discursurilor și a modului de prezentare, elevii au elaborat, pentru portofoliu, scheme și grafice conceptuale cu privire la noțiunile-cheie ale discursului. În cadrul atelierului de lectură, prin citirea discursului *Răzbunarea vulturului*, din culegerea lui Octavian Paler *Rugați-vă să nu vă crească aripi, s-a vizat identificarea de către elevi a caracterului inedit al exprimării, valorificarea mitului prin prisma culturii generale a autorului, a originalității acestuia. Elevii au descoperit modalitatea de a capta atenția sălii prin introducerea explozivă, caracterul șocant, dar argumentat al ideii.*

Tehnica jocului de rol a antrenat elevii în exersarea elaborării părților componente ale unui discurs și a tehnicilor de exprimare orală. Activitatea s-a desfășurat în grupuri, iar elevii au avut posibilitatea să își aleagă sarcina, în funcție de preferințele și tipul predominant de inteligență.

### **Fișa de lucru**

Pornind de la afirmația lui Platon din *Banchetul* „Dragostea și prietenia distrug de-a pururi tirania”, realizați părțile componente ale

discursului cu subiectul: „Nimeni nu poate trăi fără prieteni, chiar dacă stăpânește toate bunurile lumii” (Aristotel).

1. Redactează introducerea, propune idei originale prin care să captezi atenția publicului, interacționează cu sala.
2. Exemplifică tema prin referire la fapte de prietenie din literatură, din viața reală, experiența personală.
3. Valorifică opiniile despre prietenie ale personalităților, accentuând punctul propriu de vedere.
4. Formulează concluzii, adresează întrebări retorice, sensibilizează ascultătorii, invitând sala de a trece la acțiune în urma prezentării (tehnica *mozaicului*).

Fiecare grup a primit aceleași sarcini, cu indicarea timpului de lucru și de prezentare. De asemenea, profesorul le dă elevilor indicații privind tehnicile interactive ce urmează a fi utilizate pentru a stabili contactul cu publicul. Elevii prezintă în fața auditoriului rezultatele activității în echipe, urmând ca timp de o săptămână să-și pregătească discursul integral.

Evaluarea continuă a gradului de manifestare a competenței vizate a ajustat prezentarea discursului la parametrii dați; informarea permanentă a elevilor în legătură cu performanțele obținute, ghidarea și încurajarea din partea profesorului a stimulat participarea elevilor, unii învingându-și complexe, alții obținând performanțe.

Pe parcursul anului academic, elevii au realizat o serie de comunicări pe teme: *Grigore Vieru, cavalerul adevărului*, *Visul rotundului românesc în creația viereană*, *Recuperarea sacrului în Fărâme de suflet de A. Silvestru* ș.a., activități ce au contribuit esențial la dezvoltarea competenței de a vorbi în public.

Validarea rezultatelor cercetării s-a realizat prin evaluarea discursului *Mihai Eminescu, românul absolut* (P. Țuțea). Determinarea gradului de dezvoltare a competenței s-a efectuat în baza grilei vizând criteriile deja cunoscute elevilor.

Analizând rezultatele celor două evaluări, de diagnosticare și de validare, am constatat o îmbunătățire considerabilă a modului de prezentare

a discursului. Elevii, însușind diverse tehnici de prezentare, s-au putut depărta de suport, unii chiar au renunțat și la notițele de reper. Un aspect la care mai trebuie încă de lucrat este personalizarea discursului.

Competența de a vorbi în fața auditoriului poate fi dezvoltată și prin activitățile extrașcolare, o experiență inedită fiind organizarea a două ediții ale concursului de discursuri în public (pe care l-am coordonat și moderat) susținut de către elevii cl. a IX-XII-a în cadrul Săptămânii Limbii Române pe teme: *Mihai Eminescu, românul absolut* (P. Tuțea) în 2013 și *Mihai Eminescu, omul deplin al culturii române* (C. Noica) în 2014. Participanții și-au pregătit din timp discursul, fiind evaluați de un juriu constituit din profesori și elevi conform următoarelor criterii: subiect, raționament, dovezi – 40 de p., exprimare și prezentare – 30 de p., stabilirea credibilității – 20 de p., răspunsuri la întrebări – 10 p. (grila de evaluare a concursului Public Speaking, organizat în 53 de țări, inclusiv Moldova, sub patronajul reginei Marii Britanii). Limita de timp a fost de 5 minute pentru gimnaziu și de 7 minute pentru liceu. Cele mai bune discursuri au fost publicate în ziarul „Basarabia literară”.

O altă activitate care a antrenat elevii în munca de cercetare și prezentare este Conferința Internațională *Grigore Vieru – un spirit care a aprins cuvintele neamului românesc*, organizată de instituția noastră în cadrul activităților de parteneriat încheiate cu Colegiul Național „Ion Creangă”, Târgu Neamț, România. Eleva Arhiliuc Cristina, cl. a XII-a, participă în acest an pentru a V-a oară, prezentând până acum următoarele discursuri: „Universul copilăriei în creația lui Grigore Vieru”; „Acasă în poezia viereană”; „Rădăcini și deșrădăcinare în creația lui Grigore Vieru”; „Mitul soarelui în creația lirică viereană” și „Imaginea arhetipală a copilăriei în creația lui Grigore Vieru și Spiridon Vangheli”.

O experiență deosebită a fost organizarea atelierului de dezvoltare a competenței de a ține un discurs în public în cadrul Taberei de Matematică Altair, la Albena, Bulgaria (02.08-12.08.2011), sub egida DGETS, unde cei 22 de elevi cu care am exersat tehnici de prezentare în public au concurat la final cu discursul pe tema „Lumea în simboluri”.

Concluziile confirmă faptul că, demonstrând atitudini și cunoștințe, elevii își pot dezvolta abilitățile de comunicare discursivă. Utilizarea tehnicilor moderne de învățare permite instruirea diferențiată și individualizată, valorifică stilurile de învățare ale elevilor, dezvoltând rela-

ții interpersonale armonioase. Dificultatea o constituie faptul că această competență e greu de apreciat, se dezvoltă pe parcursul unui timp îndelungat și se monitorizează anevoios în clasele numeroase.

Suntem conștienți de faptul că nu toți elevii vor reuși să devină maeștri ai discursului în public, dar să se exprime corect, coerent, clar, atât oral, cât și în scris trebuie să poată fiecare, de aceea rolul profesorului de Limbă și literatură română este de a motiva, a încuraja formarea elevului ca vorbitor elevat, or, „Arta supremă a profesorului este de a trezi bucuria exprimării creatoare și bucuria cunoașterii” (A. Einstein).

### Bibliografie

1. S. E. Bernat, *Tehnica învățării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003, 270 p., accesibil pe internet <http://ro.scribd.com/doc/14977461/SimonaElena-Bernat-Tehnica-Invatarii-Eficiente>
2. T. Cartaleanu, O. Cosovan, V. Goraș-Postică ș.a., *Formare de competențe prin strategii interactive*, Editura Pro Didactica, Chișinău, 2008, 204 p.
3. D. Cândea, R. Cândea, *Comunicarea managerială. Concepte, deprinderi, strategii*, Editura Expert, București, 1996, 363 p.
4. <http://ebookbrowse.com/public-speaking-gabriel-ferugean-pdf-d4659039>
5. <http://profs.info.uaic.ro/~mihaela/teach/com/documente/Discursul-public.pdf>
6. <http://ro.scribd.com/doc/28203839/Cum-Sa-Vorbim-in-Public>
7. <http://www.olimpiadelecomunicarii.ro/tutoriale/structura-discursului-public.html>
8. M. James, *Arta de a convinge* (traducător M. F. Cojocaru), Editura Vox, București, 1998, 80 p.
9. Lia Sclifos, Viorica Goraș-Postică, Olga Cosovan [et. al.], *O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic*, Centrul educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, 2010, 136 p.
10. C. Șchiopu, *Metodica predării literaturii române*, S.n, Chișinău, 2009, 332 p.

Natalia CIMPAC

## Tehnici de receptare a textului literar din perspectiva transdisciplinară



N.C. – profesoară de limba și literatura română, grad didactic I, master în științe ale educației, Liceul Teoretic „Gaudeamus”, mun. Chișinău.

Actualmente, tendința sistemului de învățământ, orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor-cheie, este de a valorifica, tot mai mult, un nou model de predare-învățare a disciplinelor școlare, în care sunt consolidate cunoștințe din diverse arii curriculare, în vederea educării unei persoane inteligente, capabile să înțeleagă lumea înconjurătoare și să răspundă imperativelor acesteia, printr-o unitate a cunoașterii.

Etapa cea mai relevantă a transferului de cunoștințe, a fuziunii mai multor discipline, sub forma integrării curriculare, este oferită de *transdisciplinaritate*, termen amintit, pentru prima dată, cu trei decenii în urmă, în lucrările lui Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch, lansat în circuit mondial de către Basarab Nicolescu.

S-a demonstrat că prin învățarea transdisciplinară elevii își conștientizează mult mai bine nevoile, abilitățile, stilurile de învățare, valorificându-și cunoștințele acumulate și potențialul creativ de identificare a soluțiilor optime pentru diverse probleme sau situații racordate la adevărata existență umană.

În contextul în care politicile curriculare sunt centrate pe o perfecționare continuă a procesului instructiv-educativ, profesorului îi revine misiunea de realizare a conținuturilor prin



metode active, formative, atitudinea recomandată fiind cea a armoniei dintre metodele tradiționale și cele moderne. Important este ca activitățile propuse la clasă să-i antreneze pe elevi în condiții practice de analiză, interpretare, creare, asigurându-le rolul de investigator, explorator, cercetător și, bineînțeles, creator de noi soluții și idei.

Această modificare a configurației rolurilor celor doi subiecți ai demersului didactic – profesor și elev – evidențiază, totodată, nevoia modificării paradigmei educaționale, prin stabilirea și implementarea unor modalități individuale de învățare.

Astfel, în cadrul orelor de Limba și literatura română, în vederea formării și dezvoltării capacității de receptare a operei artistice, propunem activități participative indispensabile actului lecturii și, în special, receptării textului literar, care trebuie înțeles în profunzime, prin decodificarea semnelor, conotației figurilor de stil, imaginilor plasticizante, valorificându-se resursele intelectuale, creative ale celui educat.

În acest sens, ținem să menționăm că *problema dezvoltării capacității receptării textului literar* rămâne una deschisă, având în vedere, spre regret, rezultatele modeste ale elevilor la evaluările naționale, fapt ce ar trebui să ne atenționeze pe noi, profesorii, și să ne orienteze spre o reorganizare și desfășurare mai eficientă a demersului educațional, prin abordarea unui subiect din perspectiva mai multor arii curriculare, oferind, astfel, o imagine cât mai completă a temei discutate.

Având în vedere că transdisciplinaritatea este înțeleasă ca o formă superioară a interdisciplinarității, în cele ce urmează propunem câteva activități de receptare a textului literar ce presupun și unele tehnici venind din alte discipline decât Limba și literatura română:

*Lecția unui vers* – un exercițiu care dezvoltă creativitatea elevului, generează noi viziuni și interpretări deosebite. Completarea spațiilor libere din vers cu anumite lexeme / sintagme se va efectua prin respectarea relevanței cuvântului inserat pentru un context care trebuie valorificat. Timpul acordat realizării sarcinii date se stabilește în funcție de textul propus și de complexitatea acestuia, după care elevii își expun, argumentat, variantele proprii, care, ulterior, se analizează de către toată clasa, pentru ca, în cele din urmă, să se întocmească o listă a celor mai deosebite răspunsuri. La etapa finală, profesorul prezintă, pentru confruntare, varianta originală.

De exemplu, etapele unui astfel de exercițiu pot fi:

1. Completează spațiile libere ale versului cu un substantiv:

*Eu cred că ...*

*E mai puternic decât...*

2. Completează spațiile libere cu un adjectiv:

*Eu cred că un om...*

*E mai puternic decât un om...*

3. Confruntă varianta proprie cu cea originală:

*Eu cred că un om liber*

*E mai puternic decât un om înarmat.* (Adrian Păunescu)

De asemenea, raportat la specificul disciplinei, mesajul versurilor poate fi decodificat, printr-un brainstorming, pornind de la lexemele-cheie: *om*, *liber*, *înarmat*, elevii fiind invitați să: construiască câmpul semantic al cuvântului *liber*; să alcătuiască sintagme cu lexemul *înarmat*; să enumere locuțiuni adverbiale / expresii cu substantivul *om*.

În cheia *abordării transdisciplinare*, ca extensie, elevilor li se propune:

- să formuleze întrebări pentru a intervieva un coleg / părinte / profesor / oricare altă persoană, prin prisma afirmației lui A. Păunescu. Întrebările adresate trebuie să țină de datele senzorialității, bazate pe imaginar, cum ar fi: – *Libertatea este un blestem sau o binecuvântare?*; – *A fi fericit în singurătate înseamnă oare a fi liber?*; – *De ce este dornic un om liber?*; – *Există rutină în viața unui om liber?* etc.;
- să întocmească un text-rețetă, cu recomandări care trebuie urmate riguros de oricine, pentru dezvoltarea umanității în condițiile actualei societăți;
- să-și expună argumentat trăirile postelectorale, în baza altor texte ce abordează aceeași idee poetică, cum ar fi: *Sunt un om viu* de N. Stănescu, *O, OM!* de T. Dorz etc., importanța analizei subiectului despre om / umanitate, valori și nonvalori fiind evidentă nu doar pentru un ulterior examen de capacitate, ci pentru întreaga viață, elevul asumându-și rolul de creator al propriului său destin;
- să definească noțiunea de umanitate, în cheia *Legii lui Ohm* ( $I=U/R$ ), la etapa de reflecție, elevii concluzionând și conștientizând, totodată, că intensitatea umanității ( $U$ ) este direct proporțională cu *rațiunea* aplicată ( $R$ ) și invers proporțională cu *independența anarhică* ( $I$ ): ( $U=R/I$ ).

*Picturile discursive* reprezintă o altă tehnică prin care elevii își expun, în desen, asociațiile în baza unei sintagme / unui vers, comentând, ulterior, imaginea conturată.

Astfel, spre exemplu, la unitatea de învățare *Mihai Eminescu, un creator de valori naționale și universale*, în cadrul lecției de receptare a textului literar *Peste vârfuri*, la etapa prelecturii, elevii au fost rugați să creioneze pe foaie imaginile, asociațiile „născute” dintr-o simplă audiere a sintagmei *peste vârfuri*. Timp de lucru – 5-7 minute.

Această tehnică a servit la trasarea unor idei, la orientarea către subiectul lecției, elevii prezentându-și, argumentativ, desenele. Iată unele dintre acestea:



„...consider că <i>peste vârfuri</i> ne așteaptă viitorul creat de al nostru propriu eu, astăzi.” (Dragoș M.)	„... <i>peste vârfuri</i> e necunoscutul necuprins, care, la moment, mă înspăimântă.” (Cristina A.)	„... <i>peste vârfuri</i> sunt eu, cea nedescoperită de nimeni, într-o lume a copilăriei.” (Cătălina C.)	„... <i>peste vârfuri</i> văd alte vârfuri, ce se înalță la infinit în fața mea, pentru a mă face puternică.” (Anișoara M.)
---	---	--	---

Ca extensie, elevilor li s-a propus să redea, în desen, la alegere, mesajul global al unei poezii eminesciene. Remarcabil a fost, în acest sens, tabloul realizat de Daria G., în baza poeziei *Lacul*:



Binevenite pentru dezvoltarea competenței de elaborare a compunerilor-caracterizare, a eseului literar de caracterizare a personajului, din perspectiva estetică, sunt *Autoportretul și Portretistica*, a căror implementare este dictată, inclusiv, de cerințele actualei societăți – elabora-

rea și prezentarea unui CV (pentru aderarea la un ONG, pentru participarea la vreun eventual concurs, pentru depunerea dosarului la studii în străinătate, pentru angajarea la serviciu etc.).

Astfel, la unitatea de învățare *Personajul literar și modalități de caracterizare a acestuia*, pentru etapa de evocare a lecției, procesul instructiv-educativ a demarat prin descifrarea mesajului afirmației lui Grigore Vieru *Sunt iarbă, mai simplu nu pot fi*. Ulterior, elevii au fost invitați să-și schițeze propriul portret moral, pe foi separate, fără a le semna, pentru a-și identifica, reciproc, personalitatea, în baza celor notate. Timp de lucru – 8 minute.

S-a distins prin originalitate autoportretul elevei care a valorificat sensul unor cuvinte, diferit de cel biologic sau astronomic, în contexte inedite precum:

1. Urăsc tactica *struțului*.
2. Nu sunt retractilă ca *melcul*.
3. Uneori, sunt doar o apariție *meteorică*.
4. Nu sunt decât conținutul dintre sentiment și rațiune.
5. De fiecare dată a vorbit omul din mine.

Îmbucurător a fost faptul că autoportretele multor elevi au fost realizate prin reactualizarea experienței de lectură, făcând trimiteri la personaje semnificative: Suzana și Johan Moritz din *Ora 25*, Maitreyi din romanul cu același titlu, Mihaela din *Invitație la vals*, Mihai Ulmu și Maria Răzeșu din *Tema pentru acasă*, Anda și Dinu din *Scrisoare de dragoste* etc., personaje care i-au marcat prin comportament, atitudine, mod de gândire, viziune asupra lumii.

*Experimentul literar* este o altă tehnică prin care demersul transdisciplinar și-a dovedit eficiența.

Prin intermediul acesteia, se urmărește aplicarea creativă a teoriilor, formulelor și sofismelor matematice, a proprietăților chimice.

Ca exemplu, propunem decodificarea mesajului poeziei *La steaua* de M. Eminescu, raportându-l la teoria relativității:

*La steaua care-a răsărit* – imaginea unei stele în câmpul nostru vizual

*E o cale atât de lungă* – sursa luminoasă aflată la marginile universului

*Că mii de ani i-au trebuit* – timpul = distanța / viteza luminii

*Luminii să ne-ajungă* – parcurgerea distanței de la sursă la receptor (ochi)

*Poate demult s-a stins în drum* – consumarea sau distrugerea sursei

*În depărtări albastre* – lumina la distanțe de mii de ani

*Și raza ei abia acum* – sosirea cuantelor de lumină pe retina ochilor

*Luci vederii noastre* – recepționarea imaginii în creierul nostru.

Motivați și interesați de subiectul propus spre explorare, elevii au venit la următoarea lecție cu informații captivante pentru întreaga clasă, și anume că Eminescu l-a depășit cu 20 de ani pe Albert Einstein în prezentarea teoriei relativității, poezia *La steaua* fiind scrisă la data de 1 decembrie, 1886, în timp ce teoria relativității a fost sistematizată de celebrul fizician abia în 1905; poetul scria într-un manuscris: „pentru a constata mișcarea, trebuie ceva nemișcat... Judecăm repaosul sau mișcarea unui corp, comparând poziția sa cu aceea a obiectelor care-l înconjoară, despre care admitem că sunt în repaos... Unde-i mișcarea când spațiul e nemărginit?”.

Bineînțeles că astfel de întrebări stimulează gândirea, imaginația, resursele intelectuale ale fiecărui elev în parte, procesul instructiv-educativ devenind interesant, motivațional și important în formarea și dezvoltarea personalității elevului.

Alți elevi, pasionați de chimie, au elaborat caracterizări de personaje literare în baza elementelor chimice și ale proprietăților acestora, regăsite în numele / prenumele personajului literar:

Proprietăți chimice ale litiului (Li)	Caracteristici ale lui CĂLIN din poemul eminescian <i>Călin</i> (file din poveste)
Arde repede, având căldura specifică înaltă.	Ca sol al iubirii, personajul va arde în focul pe care l-a aprins. Rezultatul acestei arderi, din momentul în care sărută fata și până devine soțul ei, reprezintă umanizarea Zburătorului.
Este reactiv, se corodează rapid în aer umed, pierzându-și luciul și înnegrindu-se.	Zburătorul devine Călin, bucurându-se de o fericire terestră.
Este puțin toxic.	Zburătorul poate lua diferite înfățișări, determinând fetele să se îndrăgostească de el, ca, în final, să dispară.
Litiul este singurul metal alcalin care se combină direct cu azotul la rece, formând nitrura Li <sub>3</sub> N.	Călin, iubit contemplativ, trezește iubirea pe care o ignoră, la început, ca, mai apoi, să se topească și el în dulcele ei amar.








*Fotolimbajul* este o altă tehnică interactivă, flexibilă și democratică, corespunzătoare intereselor elevilor pasionați de arta fotografică, prin care se exersează creativitatea și sensibilitatea față de realitățile vizuale, ce au impact cognitiv și estetic puternic asupra elevilor. La cei mai pu-

țini sensibili, prin tehnica dată, se dezvoltă această latură a personalității (suprasensibilul), elevii fiind motivați să exploreze, să analizeze și să selecteze cele mai sugestive imagini pentru textul artistic, manifestând interes și emoție în timpul prezentărilor.

Implementată în procesul de interpretare a mesajului literar, tehnica respectivă valorifică fiecare dintre cele trei niveluri de receptare: *receptarea sentimentală* care rezidă în interesul provocat de o imagine sau alta; *receptarea intelectual / apreciativ / productivă*, care se referă la prima idee de mesaj al textului poetic; *receptarea creativă*, susținută de un șir de întrebări ca act de interpretare (realizarea unui feed-back).

Cert e că *fotolimbajul* provoacă interesul elevilor, un argument solid în acest sens îl constituie și dezvoltarea competenței digitale în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale.

Ca exemplu, propunem ilustrarea acestei tehnici prin poezia lui M. Sorescu *Arcada*:

<i>Fotolimbaj</i>	<i>Arcada</i> de Marin Sorescu
Azi am văzut un  Care mă iubea.	Azi am văzut un ochi Care mă iubea.
Vedeam bine că m-ar fi primit Sub  lui	Vedeam bine că m-ar fi primit Sub sprânceana lui,
Dar a venit un  Și 	Dar a venit un nor Și ochiul s-a închis.
Ori s-a speriat Și-a  în chipul tău Lângă celălalt ochi,	Ori s-a speriat Și-a fugit în chipul tău Lângă celălalt ochi,
Lângă  și lângă  Care nu mă iubesc.	Lângă fruntea și lângă gura Care nu mă iubesc.

Observând comportamentul elevilor în astfel de activități, am identificat transformări și manifestări pozitive, care mi-au întărit convingerea că tehnicile aplicate, în combinație cu altele, conduc la eficiența învățării și formării personalității celui educat.

Libertatea oferită elevului în exprimarea propriilor idei și atitudini, printr-o abordare transdisciplinară a conținuturilor curriculare, contribuie esențial la dezvoltarea unui interes durabil față de literatură și

artă, în general, *subiectul receptor* (elevul) devenind un cititor cult, responsabil de propria învățare.

Aplicarea tehnicilor transdisciplinare contribuie la *dezvoltarea și îmbogățirea receptivității* elevilor, care se manifesta prin:

- capacitatea de decodificare a imaginilor artistice;
- dezvoltarea emoțional-afectivă;
- intensificarea capacității imaginative;
- dezvoltarea experiențelor estetice;
- promovarea unei gândiri strategice;
- perfecționarea simțului artistic.

Viziunea transdisciplinară îi oferă elevului posibilitatea de a vedea realitatea multidimensional, structurată pe multiple niveluri, viziune grație căreia elevul se poate bucura de libertatea multiplelor interpretări ale textului literar și, prin acesta, a lumii, în general.

În acest sens, din perspectiva transdisciplinarității, receptarea textului literar va rămâne mereu deschisă altor interpretări și va juca un rol important asupra evoluției cunoașterii, căci orice comentariu literar va atrage după sine noi reprezentări, activitatea literar-artistică având un impact deosebit în dezvoltarea tuturor proceselor psihice ale celui educat.

Accentul pus pe flexibilitate, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate îl orientează pe elev spre o învățare intrinsecă, prin aplicarea și transferarea cunoștințelor dobândite, în scopul soluționării diverselor probleme cotidiene, în mod creativ.

În fond, prin abordarea transdisciplinară, se urmărește cerința didactică de a situa elevul, și nu materia de învățământ, în centrul procesului instructiv-educativ, prin demararea, organizarea și desfășurarea lecției în cheia intereselor și necesităților celui educat, stimulându-se propriul lui efort în formarea și dezvoltarea competențelor transversale, printr-un dialog permanent între discipline.

### Bibliografie

1. Basarab Nicolescu, *Transdisciplinaritatea, Manifest*, Editura Junimea, Iași, 2007.
2. Vlad Pâslaru, *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Editura Museum, Chișinău, 2001.
3. Ana Petean, Mircea Petean, *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative*, Editura Limes, Cluj-Napoca, 2010.

Nelea CROITORU

## Abordări interdisciplinare la orele de română



N.C. – profesoară de limba și literatura română, Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”.

Problema interdisciplinarității îi preocupă în prezent pe mai mulți cercetători. Termenul e recent, deși conceptele vin din antichitate.

Încă în 1700 J.-J. Rousseau susținea necesitatea unui curriculum bazat pe nevoile și interesele individului, pornind de la experiențele vieții cotidiene, dar curriculumul educațional medieval rămânea strict delimitat și monodisciplinar. Abia în secolul al XIX-lea, contele L. N. Tolstoi a încercat să pună în practică ideea, creând la moșia sa o „școală liberă”, centrată pe „viața celui care învață”, considerând că „singura metodă educativă este viața însăși”. În secolul al XX-lea, s-au realizat primele încercări valoroase de depășire a predării monodisciplinare. În acest scop, Ovide Decroly propunea un nou sistem școlar numit de el „sistemul centrelor de interese”. Se creau centre de interes, unde temele și problemele erau studiate din perspectiva mai multor discipline. Elemente de interdisciplinaritate presupune și metoda proiectelor, propusă de Kilpatrick, în care materiile de studiu sunt înlocuite prin proiecte pe care elevii trebuie să le realizeze.

În prezent, la baza cercetărilor se propun câteva tipuri de învățare, specifice unei abordări interdisciplinare: învățare în baza inteligențe-



lor multiple, învățarea bazată pe proiect, învățarea bazată pe probleme, învățarea – aventură, care ar fi o învățare în afara sălilor de clasă.

Drept reper de cercetare ne-a servit monografia lui Lucian Ciolan, *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*.

În literatura de specialitate se operează cu termenii: monodisciplinaritate, multidisciplinaritate (pluridisciplinaritate), interdisciplinaritate, transdisciplinaritate. Astfel, monodisciplinaritatea se limitează la datele unei singure discipline. De exemplu, pentru o înțelegere profundă a motivului luminii în poezia *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii* de Lucian Blaga, se analizează și alte poezii pentru identificarea aceluiași motiv.

Multidisciplinaritatea înseamnă punerea alături a unor discipline, care nu sunt neapărat vecine, corelarea lor pentru a lămuri tema și se realizează la nivel inferior de integrare a acestora. De exemplu, basmul *Tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte* este una dintre puținele povești care atestă relativitatea timpului – în Valea Plângerii nu există nici timp, nici memorie. În anul 1916, Einstein formulează științific noțiunea de relativitate a timpului – cu cât gravitația e mai mare, cu atât timpul va curge mai greu, iar la înălțimi timpul curge mai repede. Valea Plângerii e situată sus, în cer.

„Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline diferite cu privire la o problematică, a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o conturare prudentă a mai multor puncte de vedere.” [3, p. 123].

„Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitor arii disciplinare, presupune interacțiunea deschisă dintre anumite competențe sau conținuturi interdependente dintre două sau mai multe discipline.” [2, p. 126]. Aparatul conceptual-metodologic este utilizat pentru a examina o temă / o problemă importantă. Este o cooperare între discipline, iar problema poate fi rezolvată din mai multe perspective. În abordare interdisciplinară, încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune pentru anumite obiecte de studiu, care pot duce la apariția unei discipline noi (hibrid). Putem diferenția interdisciplinaritatea care pune accent pe explorarea temei / problemei și accentul poate trece de pe disciplină pe

cel care învață. Tipul fundamental de învățare se realizează în bază de probleme.

Transdisciplinaritatea este centrată pe „viața reală”, pe probleme importante, așa cum apar ele în context cotidian și cum afectează viețile oamenilor. Se concentrează pe principiul învățării prin cercetare. Literatura de specialitate propune următoarele idei întru realizare: persoana-resursă care deține informații, notele de teren etc. Îndrăznim să afirmăm că tipul de învățare ar fi învățarea-aventură.

Orele de literatură oferă numeroase ocazii de abordări interdisciplinare. Drept disciplină de reper în soluționarea problemelor am ales psihologia, iar tipul de învățare – învățarea bazată pe probleme. Elevul e pus în situația să identifice problema și s-o formuleze, să aleagă informațiile de care are nevoie, să prezinte soluții. Problemele, de obicei, oglindesc aspecte reale ale vieții cotidiene, de aceea cadrul didactic va fi pus în situația de a identifica probleme adecvate și relevante pentru elev.

În clasa a IX-a, pentru studierea nuvelei *Toiagul păstoriei* de Ion Druță poate fi aplicată teoria biotipului, care reprezintă o paralelă între structura corpului și psihologia omului.

Problemă: Păstorul reprezintă tipul introvertitului sau al extravertitului? În rezolvarea problemei se utilizează teoria lui Jung pentru a identifica tipul personajului (*introvertitul* – energie direcționată intern, pentru înțelegerea și administrarea sinelui și a experiențelor, *extravertitul* – energie direcționată spre lume, pentru a influența factorii și evenimentele din afară). Elevii primesc fișa de lucru, elaborată de profesor, pentru a o completa cu exemple din text:

E singuratic	Cuvântul „singur” utilizat de 10 ori
E meditativ, visător	„Rămâne dus pe gânduri cu privirea rătăcind pe acele dealuri fumurii.”
Face orice în felul său	„Îndărătnicul și taciturnul din vârful dealului.”
Nu vorbește ușor cu cei din jur	„Se zice că e mult pre-zgârcit la vorbă și atunci când nu vrea el, nu poți scoate cu cleștele vorba dintr-însul.”

Concluzie: Pe lângă faptul că Păstorul reprezintă destinul creatorului, mai este și tipul introvertitului, energia psihică e orientată spre interior, spre cunoașterea sinelui și experiențelor, are o anumită profunzime și originalitate a gândirii.

În clasa a XI-a, la studierea nuvelei *O făclie de Paști* de I. L. Caragiale poate fi aplicată noțiunea biotipului din perspectiva judecării omului după față sau conformația craniului, a corpului.

Problemă: Gheorghe e un criminal sau nu? Metode: conversația, lucrul pe text, descoperirea.

Conform teoriei lui Lombroso, criminalul are trăsături fizice distincte, transmise ereditar (capacitatea craniului mică, sinusurile frontale foarte dezvoltate, maxilare proeminente, orbite oblice, pielea pigmentată, părul des și creț, urechi mari). Criminalul perfect întrunește 5-6 trăsături, cel imperfect – 3-4 trăsături, cei care au mai puțin de trei trăsături nu sunt criminali, dar au predispoziții spre agresivitate și violență.

Exemplu din text: „Criminalul luat ca tip, are brațele peste măsură de lungi și picioarele prea scurte, fruntea îngustă și turtită, occiputul tare dezvoltat. Cazul de reversie el îl cunoștea în carne și oase, era portretul lui Gheorghe.”

Concluzie: Sunt prezentate trei trăsături, deci Gheorghe nu este criminal, dar are predispoziții spre agresivitate.

Critica literară menționează noi teme și abordări ale romanului *Ciu-leandra* de L. Rebreanu: tema alienării individului, psihologia criminalității, investigarea stratului psihic abisal.

Problemă: Este Puiu Faranga nebun sau nu? Metode de lucru: observația, descoperirea, lucrul cu textul.

Elevii primesc tezele din psihologie care urmează a fi argumentate cu exemple din roman. Profesorul are fragmente din roman pentru fiecare teză, după discuții se citește fragmentul.

Teza nr. 1. După Freud, cauzele bolii trebuie căutate în inconștient, în copilărie, incidentele din copilărie fiind refulate în inconștient. Freud analizează cazul unei fete care refuza să bea apă din pahar. A constatat că, în copilărie, ea a văzut cum câinele bonei a băut din paharul ei.

Exemplu din operă: „Se vedea și retrăia cu scârbă o clipă când a plâns amar, pentru că guvernanta l-a reținut cu forța să nu pună mâna pe găina decapitată.”

Prin urmare, conflictele din copilărie, dacă nu au fost rezolvate, sunt cele mai periculoase.

Teza nr. 2. Integrarea corectă în meserie, conviețuirea pașnică în societate și familie, puterea de iubire a oamenilor stau sub semnul sănătății. Lipsa de integrare în meserie, familie și societate, precum și continua indispoziție, conjugate cu sentimente de răutate, sunt semne ale bolii.

Exemple: „Puiu ducea o viață mondenă lipsită de griji, îi este specific orgoliul ascendenței nobiliare, nu este înțeles. Susține doctoratul la Paris pentru a fi la înălțimea aspirațiilor bătrânului, cartea nu i-a plăcut decât ca un stupefiant împotriva insomniei, în timpul războiului e sublocotenent într-un birou. În căsătoria cu Mădălina nu este fericit, ea adoptă față de el o atitudine blând-contemplativă”.

Așadar, inadaptabilitatea, care afectează conservarea și anulează dezvoltarea, provoacă, în schimb, nebunia.

Teza nr. 3. Sănătatea mintală este conviețuirea dintre instincte și norme. Tirania instinctelor duce spre crimă. Tirania normelor duce la boală mintală.

Exemple: „Viața și-o trăiește conform normelor impuse de tata. Bătrânul are o teorie nostimă, zice că neamul e condamnat să se stingă, fiindcă de atâtea generații nu și-a mai îmbospătat sângele. Și așa, cum eram singurul Faranga, eu aveam datoria să mă însor cu o fată de la țară.”

„Trebuie să faci cum am hotărât eu. Căci în joc nu ești numai tu și persoana ta, ci sunt și eu și, împreună cu noi, toți strămoșii noștri...”

„Tatăl a căutat să-l ferească de contactul cu prieteni violenți, apoi își amintește cu câtă greutate i-a dat voie să se ocupe cu vânătoarea. La urma urmei, poate e mai bine să-ți împlinești pofta, împușcând iepuri.”

Observăm că romanul ilustrează perfect această luptă dintre norme și instincte.

Teza nr. 4. Frica devine principalul izvor al bolilor mintale, duce la distrugerea ființei înseși, când întreci măsura devine boală.

Exemple: „De clipa aceasta i-a fost frică... Sufletul nu vedea nimic, de frică.

Un fior de spaimă... Spaima că a atins o viață omenească i se răsucea în suflet...”

După Freud, frica și mânia sunt două mecanisme de controlare a așteptărilor și țin de instinctele morții.

Modelele de lucru prezentate, considerăm, provoacă elevul la cercetare, analiză, comunicare mai eficientă.

O altă perspectivă de interpretare interdisciplinară o constituie abordările prin intermediul picturii. Atât pictura, cât și literatura sunt forme de comunicare, dar fiecare apelează la un alt limbaj.

În clasa a V-a, pastelul *Sfârșit de toamnă* de V. Alecsandri poate fi interpretat prin prisma metodei *pictura verbală*. Iată un posibil scenariu:

- Elevii definesc cuvântul tablou.
- Profesorul prezintă tablourile unor pictori cunoscuți, respectând structura: imagini de ansamblu, detalii, sentimente. De exemplu: Isaak Levitan *Toamna de aur*.
- Elevii observă cum sunt repartizate elementele, detaliile (în prim-plan – elemente definite clar, în planul secund, pe fundal – elemente vagi, care exprimă răceală).
- Elevii repartizează imaginile din pastel conform structurii: prim-plan, planul secund, fundalul, specificând culorile, atmosfera.

În clasa a XI-a tema „Realismul. Trăsăturile curentului literar” este tratată din perspectiva picturii. Parcurs:

- Elevii prezintă un scurt istoric al dezvoltării realismului în pictură (reprezentanți – Gustave Courbet, Manet).
- Elevii deduc, în baza pânzelor *Plimbarea cu barca, Bar la Folies-Berge-re*, de Manet, lipsa explicită de emoție. Dacă romanticii valorifică din plin emoția, drept reacție la romantism, realismul mută accentul pe adevăr.

- Primesc o listă cu trăsături specifice artei realiste, cu referire la pânze reprezentative, cunoscute. Prin asociere, formulează trăsăturile curentului literar – realismul.

Prezintă oameni <i>obișnuiți</i> .	Personaje tipice, în împrejurări tipice.
Au redat scene <i>neidealizate</i> ale vieții și muncii de la țară.	Lipsa de idealizare.
Și-au exprimat angajamentul față de <i>adevăr</i> .	Prezentare obiectivă.
Pun accent pe <i>lumea naturală, tangibilă</i> .	Reliefare veridică a societății.
Este prezentată viața țăranilor și provincialilor.	Tematică socială.
<i>Critică</i> lipsa de pudoare a societății.	Intenția critică la adresa societății.
Au utilizat o gamă restrânsă a tonurilor de negru, maro, gri.	Stil sobru, clar, precis, obiectiv.

Abordarea transdisciplinară la orele de Literatură română dezvoltă abilități de comunicare, expunere liberă, interpretare, elevii își îmbogățesc cultura generală prin informații din istoria artelor, formându-și valori și atitudini.

În baza analizelor de mai sus, se observă că în prezentările interdisciplinare nu sunt aplicate metodologii didactice sofisticate. În schimb, acestea oferă avantajul predării temelor în mod original și oportunitatea de a elabora propriile modalități de lucru, într-o manieră flexibilă de realizare a lecției.

## Bibliografie

1. Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan, Angela Grama-Tomița, Elena Cartaleanu, *Limba și literatura română: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*, Editura Cartier, Chișinău, 2010.
2. Lucian Ciolan, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, 2008.
3. Constantin Cucoș, *Pedagogia*, Editura Polirom, Iași, 1996.
4. Ioan Jinga, Elena Istrate, *Manual de pedagogie*, Editura ALL, București, 2008.
5. Nicolae Margineanu, *Psihologie și literatură*, Editura Dacia, Cluj, 1971.
6. Constantin Șchiopu, *Metodica predării literaturii române*, Centrul ed. al UASM, Chișinău, 2009.
7. *Limba și literatura română: Curriculum pentru cl. a 10-a – a 12-a, Î.E.P. Știința*, Chișinău, 2010.

Liliana ROSTEA

**La start! Atenție! BAC!**

L.R. – profesoară de limba și literatura română și limba latină, magistru în filologie. A profesat la școala Waldorf, la Liceul „Miguel de Servantes”, la Casa Limbii Române. Între 1999 și 2007 a activat în calitate de lector superior la Catedra filologie română a ULM. În 2013 a făcut studii de omologare a titlului: licențiat în Filologie Clasică la Universitatea din Murcia, Spania, țară în care locuiește din 2007.

Nedrept. De acord. În cel mai frumos anotimp și la cea mai neliniștită vârstă ești nevoit să te întemnițezi între patru pereți, ca să te pregătești de BAC. Subliniez – *nedrept*, deoarece, dacă procedezi literalmente, nu faci altceva decât să pierzi o noimă de timp în zadar. Creierul tău are deja un ritm de asimilare, format în toți anii de școală și liceu. La fel cum s-a obișnuit stomacul cu orarul alimentar și mușchii cu efortul fizic. Planifică-ți timpul, cu o lună înainte de BAC, ca, de fapt, și fiecare zi din viața ta. 4-5 ore de lectură zilnică sunt suficiente pentru a-ți actualiza cunoștințele și chiar pentru a învăța unele lucruri trecute cu vederea anterior. Fă-ți timp pentru comunicare, plimbare, sport, distracție, de ce nu (cu măsură), adică pentru programul tău obișnuit. Asta te-ar ajuta să învingi stresul și panica.

Perioada de pregătire îți poate servi, eventual, pentru revenirea la unele subiecte trecute pe planurile secundare ale memoriei; să-ți îmbospătezi bagajul de noțiuni și date, să înfrunți emoțiile. În realitate, BAC-ul n-ar fi atât de greu, dacă n-ar fi și atât de stresant, iar pentru a-ți stăpâni temerile, pe lângă pregătire, ai nevoie de susținere. Când zic *susținere*, mă refer la cu totul altceva decât ar putea să-ți treacă prin minte și sper că nu-ți trece – *copiatul*. Al doilea gând la fel insist să-l excluși, pentru că Maia Sandu chiar se dovedește a fi ambi-

țioasă și (pare că) n-are alte lucruri de făcut decât să dezrădăcineze corupția din învățământ. Or, dacă nu iei atitudine din start, cu timpul prețul ignoranței tale va crește în progresie aritmetică. Poate că viitorul nu depinde de acest examen, dar cu siguranță depinde de fiecare pas pe care îl faci zi de zi. Pășește gândind, cu toată încrederea, să nu mai revii, să-ți consumi timpul și efortul cu alte lucruri interesante. Învață să câștigi respectul celor din jur și autostima. Cu ceva trebuie să începi, deci, repet, exclude varianta copiatului.

Poate că acest examen reprezintă o răscruce de unde trebuie să alegi un drum, unul singur, pe care îl vei urma în continuare, un fel de gară în care trebuie să schimbi destinația. Adună-ți toată energia, apropie-te de răspântie măcar informat, căci experiența o vei aduna cu timpul, și fă o alegere calculată. Această probă nu este nici cea mai dificilă, nici cea mai serioasă (nici prima, nici ultima) din viața ta: unu – deoarece este prevăzută pentru nivelul mediu de cunoaștere, iar tu trebuie să ai o părere mai bună despre tine, și, evident, să demonstrezi validitatea propriei păreri, iar doi – pentru că te-ai pregătit ca de niciuna, tocmai doisprezece ani.

Vorbim, în particular, de testul la Limba și Literatura Română, pe care ar trebui să-l susțină majoritatea elevilor, accentuez cu prudență diplomatică – majoritatea – deoarece există și cazuri obiective, ce nu țin de pregătire, când se pică un examen. Tocmai pentru asemenea cazuri, nu pentru cei ce ignoră să codifice lucrarea, există a doua testare.

Principalul și cel mai ferm avantaj al acestui obiect rezidă în faptul că răspunzi în limba maternă, iar ușor peste 50% din răspuns presupune variații proprii la subiect. Oricât s-ar insista asupra scrisului la temă, acesta este și unicul examen la care cantitatea învinge calitatea. Așa că îndrăznește! Începe cu subiectul cel mai simplu, maculatorul sigur nu roșește, schițează-ți un plan, fraze de reper, tot ce îți amintești și ți se pare la subiect. După ce vei depăși șocul, o sa fii în stare să-ți organizezi firul gândurilor. Gândește în scris, lasă-ți ideile sub *sarcini*, nu te întoarce cu ele acasă, la moment ai casei așteaptă de la tine notă, nu idei. Pregătești acest examen de mai mult de un deceniu, timp în care ursul învață nu doar a merge cu bicicletă, dar se poate ambiționa să-și scoată și carnet de conducere, așa că *nota bene!* Pentru ortografie nu ai nicio scuză, poate numai pentru neatenție beneficiezi de ceva bonus din oficiu, dar totul depinde de tine, concentrează-te, la urma urmelor,



măcar trei ore, la ai tăi 18 ani, împliniți sub aripa ocrotitoare a mamei și tutela tatei. Recitește lucrarea fără grabă, fii atent la logica exprimării, evită frazele kilometrice, dacă împovărează fluiditatea și accesibilitatea textului.

Să revenim deci la cele 4-5 ore cotidiene de pregătire. În primul rând, nu te obligă nimeni să le consumi consecutiv și neîntrerupt, dar nu le poți amâna pentru următoarea zi, căci, efectiv, le vei pierde. Deconectază toate aparatele, rețelele, forumurile și alte *sâcâieli* ce te-ar putea sustrage, izolează-te în colțișorul tău comod. Fă atâtea pauze, de câte ai nevoie. Mănâncă bine, dormi bine, hidratează-te – ajută la concentrare. Ziua și noaptea ce preced examenul rezervă-le pentru odihnă, lucru știut: *povestea porcului* nu mai funcționează, deci adună puteri pentru lupta finală.

Ajuns în ziua examenului nu-ți rămâne decât să iei lucrurile cu calmitate și echilibru:

- **Servește un dejun ușor**, de dorit generos în polizaharide, cum ar fi o tartină din pâine integrală, care te va ține în formă pe parcursul examenului. Nu întrece măsura, să nu te simți incomod și somnambul. Nu mânca dulciuri, căci deși conțin un nivel înalt de zahăr, injectându-ți energie și dispoziție, efectul lor trece repede, iar curând ți se va face foame și te vei indispuce. Nu consuma calmante, Doamne ferește! Examenul va trece pe lângă tine și nota cu siguranță nu va fi a ta.
- **Fii punctual** (fără a deschide paranteza), de la trezit până la predat lucrarea, vei dispune apoi de jumătate de zi pentru a uita că ești în sesiune.
- **Nu face experimente!** Puneți haine și încălțăminte comodă, nu nouă!, în ziua aceasta bieții colegi nu dispun de timp să-ți aprecieze achiziția. Nu experimenta nici cu dejunul, dacă nu bei cafea, evită să începi în această zi, te-ar putea copleși o surpriză neplăcută.
- **Pregătește-ți lucrurile din ajun**, de la acte până la sticla cu apă!
- **Gândește pozitiv**, optimist, dar nu te relaxa, acționează contra cronometru, uneori trei ore trec nedrept de repede.

Trebuie să muncești, nu te încrede în încurajările celor din jur, care te asigură că dacă mai scapi și de *năpasta* asta, îți va fi mai ușor. Incorect! Totul decurge în aceeași progresie aritmetică – la mai mult și la mai mare, vorba vine. Prin urmare, ambiționează-te, succesele tale se ascund după încercările grele. Inspirație și atenție! Sper sincer că vei susține această probă cu brio, ca să savurezi gustul primului salt major.

E multă diferență între educațiune și cultură. Așa d. e. educațiunea streină implică spirit strein, – cultura streină ba. Educațiunea e cultura caracterului, cultura e educațiunea minții. Educațiunea are a cultiva inima și moravurile, cultura are a educa mintea. În fine, un om bine educat, cu inimă, caracter și moravuri bune poate să fie c-un cerc restrâns de cunoștințe, pe când din contra cultura, cunoștințele cele mai vaste pot să fie coprinse de un om fără caracter, imoral, fără inimă. Cultura streină ca atare nu poate strica pe om, pentru că trece prin prizma unui caracter, a unei inimi deja formate, – educațiunea, creșterea cade însă în periodul acela al vieței omenești, când inima neformată încă a omului seamănă unei bucăți de ceară, în care poți imprima ce vrei. Când inima cu vârsta se-mpietrește, atunci n-o mai poți îndrepta, o poți numai rupe. [...] Educațiunea streină implică spirit strein și un corp coprins de spirit strein e asemenea unei pietre desprinse din zid.

Mihai EMINESCU, *Despre cultură și artă*,  
Junimea, 1970

ISSN 0235-9111 2 0 1 4 3 >



9 770235 911105