

**AUREL SCOROBETE**

**DIDACTICA.**  
**LIMBĂ ȘI LITERATURĂ**

Timișoara  
Eubeea, 2000

*Am inclus în prima parte câteva comunicări, articole și comentarii vechi, din anii '70, multiplicare la tipografia Universității din Timișoara și destinate profesorilor din gimnazii și licee.*

*Partea a doua este rescrierea cursului pentru studenții filologi ai Universității de Vest din Timișoara, din anul universitar 1998-1999.*

*Celor ce se pregătesc pentru cariera de profesor li se adresează cartea de față; dar, poate, și celor aflați la catedră.*

*Autorul*

## UN REÎNCEPUT

În România acestor ani se încearcă închiderea și depășirea parantezei postbelice, a totalitarismului, probabil cea mai cumplită perioadă din toată istoria românilor. („Marea Minciună începea să-și desfășoare ilara frazeologie cu ajutorul căreia se pregătea, sub forma «eliberării», reducerea unui popor la cea mai cruntă și mai tragică robie”. Lucian Blaga, *Luntrea lui Caron*, Humanitas, 1990, p. 58).

Mi se pare, prin urmare, necesar să încercăm a relua firele rupte ale tradiției din școala românească interbelică. Căci cine și cum ar putea oare contesta viabilitatea, și azi, a unor mesaje din trecut, precum cel emis de Vasile Pârvan bunăoară, în lecția cu care și-a deschis porțile Universității din Cluj, după unirea Transilvaniei cu Regatul României? Iată câteva paragrafe: „«Profesorul» contemporan, dacă e de fapt un om superior, nu mai e azi un infailibil profet de sentințe revelate, ci un «prospectator» de aur și diamante în stâncosul pustiu al neînțelepciunii omenești. Ca Diogenes din Sinope, profesorul contemporan are a căuta în școală, ca și în lumea largă, cu lampa aprinsă și ziua, oameni: oameni întregi, noi, în care pâlpâie flacăra ideii. Avem azi apreciator de artă, avem cunoscători de vinuri și de cai de rasă, dar n-avem prețuitori de suflete nouă. Nu vezi pe nimeni bucurându-se, fiind fericit că în mulțimea purtătorilor de ghiozdane de școală a găsit un anarhist al legilor actuale ale gândului, un neliniștit, un chinuit căutător de legi nouă. Dimpotrivă, cel mai iubit, între puii de oameni care se ridică spre conștiință proprie, e cel mai docil dintre memorizatorii înțelepciunii consacrate. (...). Profesorul să se facă și el simplu școlar, alergând la un loc cu copiii și adolescenții după licuriciul minunat al gândului, care luminează în întunericul banalității utilitare”<sup>1</sup>.

Cred că e cazul să ne întrebăm ce s-ar putea adăuga unui asemenea îndemn de la început de secol acum la final de secol? Poate că nu mare lucru. S-ar cuveni să recitim asemenea „lecții” ale trecutului și să medităm asupra lor. Am vedea atunci că cercetări recente mai mult le confirmă decât le infirmă. Asemenea idei sunt vechi, dar nu sunt deloc învechite. Pentru comparație, iată spusele unui autor contemporan, Aurelio Peccei: „Necesar pentru toți e să învățăm. (...). Ceea ce ne trebuie în această fază a evoluției umane e să învățăm ce înseamnă să învățăm. (...). Eram cu toții mândri de o civilizație iluminată de realizări științifice fără precedent. Apoi, treptat, s-a infiltrat bănuiala că omenirea, în ciuda măreției sale, este lipsită de înțelepciune. Se face simțită nevoia disperată de a rupe aceste cercuri vicioase. (...). Dacă generațiile mai vârstnice vor rămâne în urma acestei mișcări de renaștere, e neîndoielnic că tinerii vor fi în fruntea ei”<sup>2</sup>.

Mi se pare de la sine înțeles că ar fi absurd să se pretindă o revenire în urmă, pe firul anilor. Nu despre așa ceva e vorba când se evocă paranteza istorică postbelică. Revenirile în timp (istoric) nici nu sunt posibile, cum prea bine se știe. Este însă posibilă o reluare a bunelor tradiții naționale și, să sperăm, aducerea lor în actualitatea racordată la realitatea internațională.

Se poate însă oare face abstracție de paranteza câtorva decenii? Probabil că nu, oricât am dori să anulăm urmările acelei perioade și, poate, chiar dacă am dori să uităm cele trăite. Și dacă așa este, atunci să nu evităm a vorbi de ceea ce a fost și a lăsat urme greu de șters. A ne face că nu vedem ceea ce nu ne place nu este o soluție. Ceea ce a fost și încă mai persistă poate fi arătat ca exemplu negativ, pentru a fi cât mai repede abandonat. Acum se impune și în școală necesitatea unei reforme. Într-un fel, reforma de acum ar fi menită să anuleze efectele, rele, ale „reformării” la care a fost supus învățământul românesc în 1948. Pare poate neașteptat să se spună aceasta la un deceniu de la evenimentele din decembrie 1989. Personalități din învățământ semnaleză încă numeroase reziduuri posttotalitare. Aș exemplifica cu o observație

a criticului literar Nicolae Manolescu, profesor universitar preocupat și de ceea ce se întâmplă în liceu: „La concursul de admitere în liceu din vara aceasta subiectele au fost în nota naționalist – șovină cu care ne-a obișnuit Ceaușescu (...), iar la bacalaureat li s-a pretins absolvenților să alcătuiască o compunere pe tema imaginii satului în *Ion* și *Moromeții*, perpetuându-se, cu alte cuvinte, spiritul sociologist – vulgar al epocii Dej pe care-l credeam îngropat demult”<sup>3</sup>.

Reluând ceea ce e de reluat și abandonând ceea ce e de abandonat, se cere un reînceput al unui drum anevoios dar necesar. Pentru a fi străbătut cum se cuvine acest drum al învățării, ca în orice inițiere, e nevoie de cunoaștere, dar și de caractere puternice, pentru a transforma dificultățile în bucuria întâlnirii cu generațiile care vin și cresc sub ochii noștri. Fără trăirea acestei bucurii orice reușită rămâne doar o iluzie. „Tăria de caracter – singura nobleță adevărată în lumea muritorilor – e o floare rară. Iar fără ea toată învățătura de pe lume, tot talentul creator, e un simplu amuzament egoist”, mai spunea Vasile Pârvan în aceeași lecție inaugurală din care am mai citat. Cred cu putere că în ciuda tuturor neajunsurilor, noblețea de care vorbea Pârvan poate înflori din nou, acum, după prăbușirea totalitarismului. Cu această convingere se poate reîncepe un drum. Eventual, meditănd și la aceste cuvinte ale lui George Steiner: „être professeur c’est refuser la tristesse”<sup>4</sup>.

#### NOTE

<sup>1</sup> Vasile Pârvan, *Datoria vieții noastre*, Editura Ram, Aninoasa-Gorj, f.a., pp. 8-9.

<sup>2</sup> *Cuvânt înainte*, la James W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malița, *Orizontul fără limite al învățării*, traducere din engleză, București, Editura politică. 1981.

<sup>3</sup> *Învățământul și limba română*, în „România Literară”, 2-8 sept. 1998, p. 1.

<sup>4</sup> Dintr-un interviu („Le Monde”, 24 nov. 1978, p. 24).

### CÂȚIVA TERMENI GENERALI

În documentele oficiale, administrative, se vorbește de *metodică*. Este vorba de un curs de un semestru în anul al III-lea de facultate. Cursul este urmat de ceea ce se cheamă *practică pedagogică*, care permite studenților să se familiarizeze cu activitatea la catedră. Unde se situează aceste preocupări? Pot fi ele numite și altfel?

Mi se pare preferabil termenul de *didactică*. Aș vorbi despre *didactica limbii și literaturii române*, respectiv despre *practica didactică*. Aceste numiri pot părea învechite. Ele pot avea și conotații peiorative precum: *didacticism*, *didacticist*, *scolastic*, *rigid*. Mi se pare însă că didactica nu este deloc învechită, cu toată venerabila ei vechime, care urcă până în Antichitate, epocă în care ocupa un loc de onoare în cultura cetății. Cât privește conotațiile negative ce pot însoți termenul didacticii, ele țin de ignoranță ori de inexactitate în informație.

Didactica ține de *pedagogie*, care se ocupă, cum se știe, nu numai de *educație*, ci și de *instrucție*, de *instruire*, de *învățare*. Educația și instruirea sunt puse în seama *dascălului*, fie că e vorba de *educatoare* (în grădinițe), fie că e vorba de *învățători* ori *institutori* (în școala primară) și de *profesori* (în gimnaziu și liceu). *Didactica generală* este acea zonă a pedagogiei care se ocupă cu preponderență de învățare. Marele pedagog ceh Jan Amos Komensky (Comenius, pe numele său latinizat) definea didactica în a sa *Didactica Magna* (1657) drept „arta universală de a învăța pe toți totul”. Noi azi nu ne mai propunem decât mult mai puțin; anume, să învățăm doar câte o disciplină și nici măcar aceea în

totalitate. (Dar care oare poate fi totalitatea unei discipline științifice?). Această aplicare a didacticii generale la o disciplină științifică anume devine *didactică specială*. Se poate vorbi astfel de didactica matematicii, a istoriei, ori a limbii și literaturii. În alte țări se vorbește nu de metodica specialității, ci de didactica specialității. Aș exemplifica prin lucrarea *La didactique du français* de Jean-François Halté, din 1992 (Paris, P.U.F.), unde se spune că sintagma aceasta („didactica francezei”) a înlocuit după 1980 formula „pedagogia francezei”, care „obosise”. În România, deși „obosită”, este în uz mereu sintagma „metodica limbii și literaturii”, celelalte nefiind folosite deloc.

Didactica specială în cazul nostru este un domeniu de graniță, cum se zice, un domeniu în care didactica interferează cu lingvistica și cu știința literaturii. În cartea amintită mai sus, a lui Jean-François Halté, didactica este plasată, grafic, într-un triunghi, între institutor (dascăl), elev și cunoștințe (p. 17). Ar fi de precizat că e vorba doar de didactica specială, a specialității. Dar chiar și în acest caz triunghiul ar trebui transformat, poate, în patruleter, pentru a putea plasa undeva și didactica generală (ori pedagogia).

Noi tratăm împreună didactica limbii și literaturii pentru că în școală (gimnaziu și liceu) limba și literatura constituie un singur obiect de învățământ, chiar dacă accentul cade în gimnaziu pe limba română, iar în liceu se studiază aproape exclusiv literatura română. Dar, așa cum aș dori să se observe din cele ce urmează, există unele aspecte specifice ale limbii și literaturii care ar îndreptății și tratarea lor separată; chiar lucrarea citată mai sus este un exemplu în această privință, ea referindu-se doar la limba franceză, nu și la literatura franceză.

Prezentate lucrurile așa, s-ar putea crede că direcția preocupărilor în didacticile speciale este numai dinspre pedagogie înspre disciplinele școlare. În ceea ce privește literatura așa și stau lucrurile. Ele stau altfel în ceea ce privește studiul limbii. Iată o asimetrie interesantă în interiorul obiectului nostru de studiu. În vreme ce didactica literaturii nu este revendicată și de știința

literaturii, didactica limbii este revendicată și de știința limbii, adică de lingvistică, mai exact spus — de lingvistica aplicată. Lingvistica aplicată se ocupă și de învățarea limbilor (materne și străine)<sup>1</sup>, în schimb nici istoria literaturii nici critica literară și nici teoria literaturii nu se ocupă cu studierea literaturii în învățământ. Situația este aceeași în toate țările, ea nu este specifică învățământului românesc.

Particulară este situația din română a termenului *predare*, cu sensul „învățare”. Se vorbește curent la noi despre „predarea unei materii școlare”. Așa se face că, tradițional, lucrările din domeniu se intitulează „metodici ale predării (...)”. Termenul *predare* este simțit în ultimii ani ca unul ce amintește sfera materială, comercială. Pe de altă parte, didactica nu e înțeleasă de toți ca un proces în care cineva (dascălul) transmite (dă, predă) ceva (cunoștințe) cuiva (elevului), acesta din urmă trebuind să ia (preia) ceea ce i se oferă. Unora această viziune asupra procesului didactic, înțeles ca un proces de transmitere de informații, li se pare nu doar inadecvată ori depășită, ci pur și simplu păgubitoare; și asta, de mult timp, poate chiar din Antichitate, dacă ne gândim la maieutica lui Socrate. Am pomenit mai sus pe Comenius; tot el spunea că „învățând pe alții ne învățăm pe noi înșine”. Eminescu, revizor școlar merge mai departe când afirmă: „Caracterul unei școli bune e ca elevul să învețe în ea mai mult decât i se predă, mai mult decât știe însuși profesorul”. Mai aproape de zilele noastre (în al său *Jurnal filozofic*), C. Noica este la rândul său tranșant: „O școală în care profesorul nu învață și el e o absurditate”. Cum se vede, termenul de *predare* poate părea și nepotrivit, nejustificat; căci, dacă și profesorul are de învățat, el de la cine preia, lui cine îi predă? Așa se explică, probabil, că ultimele lucrări din domeniu vorbesc de *predare* — *învățare*<sup>2</sup>. Consider că preferabil ar fi termenul *învățare*, care în română, e adevărat, prezintă o ambiguitate: operația de a învăța pe cineva ceva / a învăța de la cineva ceva. În alte limbi ambiguitatea poate fi evitată, existând doi termeni pentru cele două sensuri diferite, ca, de pildă, în franceză.

Dar ambiguitatea termenului românesc poate fi chiar profitabilă, având în vedere tocmai un proces în care are de învățat și învățătorul însuși. Ambiguitatea poate fi interpretată, în acest caz, ca ambivalență. Iar, dacă se dorește totuși a se preciza direcția învățării, se poate foarte bine spune „a învăța pe” sau „a învăța de la”. Cât privește termenii predare — învățare, ei prezintă și cusurul de a fi oarecum alăturați pleonastic. Poate că termenul de *învățare* este mai adecvat limbii și literaturii române decât altor obiecte de învățământ. Fiecare poate cântări lucrurile și poate avea preferințe când e vorba de un proces complex cum este învățarea. Există mulți, chiar printre practicieni, pentru care actul didactic este numai transfer, numai predare. Petre Țuțea s-a arătat de-a dreptul surprins de întrebarea privind învățarea și de către profesor nu numai de către elev; el a respins prompt o asemenea perspectivă, situându-se în „absurd” din punctul de vedere, citat, al lui Noica.

Cât privește termenul de *metodică*, cu care am început, el mi se pare și prea restrictiv și prea larg în raport cu obiectul nostru. Prea restrictiv, pentru că el trimite doar la *metodă* ori la *metode* de lucru; or, obiectul nostru are în vedere și alte aspecte în afara metodelor, toate aspectele învățării. Termenul este, pe de altă parte, prea larg, pentru că expunere metodică poate fi și expunerea extradidactică, sensul termenului fiind în acest caz acela de „sistematic”. De aceea prefer termenul de didactică, folosit, cum am văzut, în lucrările străine actuale. Să amintim și faptul că înainte 1989 documentele administrative oficiale vorbeau și de *metodologie*, termen care preia mai sonor pe cel de *metodică*. Și acesta poate fi abandonat fără pierderi. De altfel, el este tot mai rar întâlnit.

Domeniul *actului didactic* tinde, epistemologic, spre o anumită autonomie, cu reflecții proprii asupra disciplinei de învățământ, nu atât în ceea ce privește noțiunile disciplinei în sine, cât în ceea ce privește reprezentările elevilor în raport cu noțiunile puse în circulație. Este vorba aici de preocupări de ordin *praxiologic*. (Cuvintele lui P. Klapper ar fi putut fi transcrise chiar

la începutul acestor pagini: Nu ajunge să știi bine ceva pentru a-i învăța pe alții; trebuie să știi cui te adresezi și cum să o faci). Reușita în procesul învățării se decide între profesor și elev. În ceea ce-l privește pe profesor, pe lângă cunoștințele sale, contează tăria sa de caracter, de care vorbea Pârvan, și mai contează cum se comunică cu elevii. Actul didactic este adesea privit de sus de către cei ce se situează în afara lui. Atitudinea aceasta se explică prin presupunerea că elevii nu pot înțelege decât lucruri mărunte, la un nivel modest, fără pretenții științifice. (Aș aminti, în replică, cuvintele unei personalități contemporane în domeniu, Jerom S. Bruner: Nu există motive să credem că nu poate fi predată orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil, indiferent de vârstă). Poate lucrul cel mai important, și, desigur, cel mai dificil este comunicarea dintre un adult (dascălul) și un copil (elevul). Pentru că acum, după cercetările de psihologie ale lui Jean Piaget, se acceptă tot mai mult că adultul are o altă psihologie decât copilul, trecerea de la copil la adult nefiind o simplă acumulare cantitativă în plan psihologic.

Dar didacticul este adesea privit de sus și dintr-o regretabilă confundare a lui cu *didacticismul*. Așa numitul gen literar didactic nu se mai practică, el a căzut în desuetudine și, odată cu el, este repudiată literatura tezistă, moralizatoare, didacticistă. Prin extensie, tot ce ține de didactică este suspectat uneori de a fi didacticism. Că adesea învățătura suferă de didacticism este, din păcate, adevărat. Dar confuzia este confuzie și se cuvine să fie înlăturată ori de câte ori ea re apare. Poate că s-ar cuveni aici să ne reamintim că perceperea literaturii într-o societate europeană se datorează îndeosebi școlii. Și, tot așa, cunoașterea limbii literare. Pe de altă parte, decenii la rând manualele școlare au fost ținta criticilor și a ironiilor, de cele mai multe ori în mod îndreptățit. Dar această împrejurare, că am avut manuale prost făcute, nu scade cu nimic utilitatea și însemnătatea manualului școlar, în general, ca idee. Împrejurarea invocată poate evidenția faptul că manualul este greu de realizat și că el este ceva ce nu ar

trebui tratat cu ușurință. Ironic despre manual se vorbește adesea printre scriitori dar mulți dintre ei s-ar simți onorați să fie incluși în manuale. (Desigur, în manuale bine făcute prezentate didactic, nu didacticist). Oarecum atitudinea ironică față de manualul școlar s-a extins și asupra cursurilor universitare. Probabil că și în acest caz adesea criticile sunt justificate. Dar de aici până la desconsiderarea lucrărilor cu caracter didactic e o cale lungă. Se cuvine să amintim că unele lucrări fundamentale în diverse științe au fost pur și simplu cursuri adică lucrări didactice. Poate că un singur exemplu, filologic, ar fi suficient de ilustrativ: celebrul *Curs de lingvistică generală* al lui F. de Saussure.

Didacticul este, așadar, o calitate, ceva pe cât de delicat și dificil de realizat pe atât de prețios. El semnifică claritate, coerență, sistem și adecvare la împrejurările în care se desfășoară învățarea. Instruirea în afara școlii este posibilă doar la scară extrem de redusă și *autodidactul* este un caz rarisim, de obicei privit cu rezerve. Situația obișnuită este cea a școlarizării, a școlarității, în care cineva se formează într-un domeniu, pe lângă un dascăl, pe lângă un „maestru”. Mai toate personalitățile ilustre au evocat nume ale dascălilor pe care i-au avut în anii de studiu. De aici se poate deduce și responsabilitatea pe care și-o asumă cel ce decide să participe ca factor central la procesul învățării<sup>3</sup>. Căci pe cât bine poate face unul, pe atât rău poate face altul, în opera de oameni ai școlii. Omul de la catedră poate fi evocat precum a fost evocat domnul Trandafir sau cum a fost evocat domnul Vucea de către foștii lor elevi, deveniți scriitori. Gramatica poate redeveni, ca în vremea lui Creangă, „cumplit meșteșug de tâmpenie”, iar dascălul poate fi un „pedagog de școală nouă”, precum cel zugrăvit de Caragiale. În lecția citată a lui Pârvan se critică acele școli devenite fabrici „de banalizare sistematică” în care tăvălugul nivelator îl supune și „pe cel genial și pe cel sărac cu duhul aceluiași dresaj cu locuri comune”. Pentru a rămâne didactici și a nu deveni didacticiști dascălii nu ar trebui să uite niciodată că au fost ei înșiși copii. („Toți oamenii mari au fost mai întâi copii. Dar puțini dintre

ei își mai aduc aminte”, zice Micul Prinț, personajul lui Antoine de Saint-Exupéry).

O ultimă mențiune. Instruirea înseamnă învățare, *informare* dar informarea merge în paralel cu *formarea elevilor*. Cele două dimensiuni sunt complementare și adesea greu de distins. Formarea nu se realizează fără informație iar informația vizează formarea personalității. În acest sens procesul didactic implică nu numai instrucția, ci și *educația*<sup>4</sup>. Mai ales la obiectul nostru educarea are un loc aparte pentru că presupune nu doar cultivarea voinței, ori educarea în plan moral, ci și cultivarea simțului lingvistic, precum și cultivarea simțului estetic.

#### NOTE

<sup>1</sup> Vezi *Dictionnaire de linguistique*, [Paris, Larousse, [1974], p. 43.

<sup>2</sup> Un exemplu: Georgeta Corniță, *Metodica predării / învățării limbii și literaturii române*, Baia Mare, Editura Umbria, 1993.

<sup>3</sup> Iată o mărturisire, o profesiune de credință: „(...) cred că fiecare din noi când scrie are o anumită formă mentală de a se raporta la publicul lui (...). Există, de exemplu, modelul neamțului care se plimbă precum filozoful german pe o potecă din marginea localității și, el cu el, reflectează asupra universului (...). Există, apoi, modelul saloanelor franțuzești, în care conversația este elementul, agentul care determină interesul pentru argumente, ritmul acestora, contradicția, cearta și toate celelalte. {i mai există modelul didactic: te găsești în fața unei clase și spui ce gândești și ce simți. Din cele trei, sunt cel mai înclinat către modelul didactic. (N. Manolescu, în „Orizont”, 18 noiembrie 1999, p. 4).

<sup>4</sup> Tatiana Slama-Cazacu, *Comunicare pentru educație și educație pentru comunicare* în vol. col. *Educație și limbaj*, București, E.D.P., 1972, p. 19 și urm., critică o concepție, încă

dominantă, cea a „transmiterii de informații”, „într-o singură direcție”, „scolastică, mecanicistă, dogmatică” (p. 23-24).

## STUDIUL LIMBII ROMÂNE

Pentru filologi locul pe care ar trebui să îl ocupe în școală limba română pare a fi cât se poate de bine conturat; el nu poate fi decât unul central, de mare însemnătate. Căci, îndeosebi pentru specialiștii în știința limbii, rolul limbajului în formarea personalității umane este decisiv. Cam așa ar trebui să fie văzut acest obiect de studiu și de către nespecialiști, de către toată lumea, din școală, și din afara școlii. Pentru că limba română este limba țării, limba națională; și pentru majoritatea covârșitoare a elevilor este și limba lor maternă. Dar lucrurile nu sunt înțelese întotdeauna așa în afara școlii, ori în școală, printre nefilologi. Tocmai faptul că româna este limbă națională și, de regulă, limbă maternă îi face pe mulți să presupună că româna e cunoscută și de aceea n-ar trebui să i se acorde atâta importanță. Evident că în acest caz nu se are în vedere limba literară, cea care este studiată în școală și pe care elevii urmează să o stăpânească cât mai bine.

Dar cei ce nu acordă suficientă atenție limbii române (literare) nu dovedesc numai ignoranță, adesea ei probează neglijarea exprimării corecte și, implicit, neglijarea nivelului lor cultural. „Din vorbirea, din scrierea unui om se poate cunoaște gradul său de cultură”. Cuvintele aparțin lui Eminescu. Se cunoaște exigența externă în privința scrisului manifestată de Caragiale, cel ce ironiza exprimarea coruptă a personajelor sale. Cioran visa o societate în care să se moară pentru o virgulă. Asemenea pretenții

rămân însă străine multor părinți și par de neînțeles unor elevi, ba și unor intelectuali le par exagerări ori absurdități. Există și persoane care proclamă însemnătatea limbii române, pe un ton patriotard și neconvingător, propria lor exprimare oferind incorectitudini de ordin lingvistic. Și, de regulă, vina pentru greșelile de exprimare este aruncată asupra școlii, în fapt asupra profesorului filolog. Recent a fost semnalat numărul mare de analfabeți ori semianalfabeți depistați cu prilejul satisfacerii serviciului militar. S-a observat că unii tineri reușesc să descifreze literele și să le lege, în citire, dar că ei au mari dificultăți în înțelegerea frazelor, a textelor. Neplăcute surprize oferă și presa (scrisă ori vorbită), unele personalități politice având o exprimare cu inexactități, cu dezacorduri, cu fraze rău făcute, cu stereotipii și clișee verbale, cu particularități dialectale, cu elemente ale așa-numitei limbi de lemn. Publicația „Academia Cațavencu” s-a specializat și în depistarea unor asemenea „perle” verbale, pe care le „premiază”, număr de număr. Moda face valuri și în exprimare, mimetismul propagându-se în cercuri concentrice și devenind uneori greu de suportat. Cine se încumetă să lupte cu aceste fenomene regretabile dacă nu școala? Specialiștii le semnalează, le critică și ei, în presă, în articole, în cărți. Dar eficiență la nivelul maselor (de elevi) este în primul rând intervenția profesorului filolog. Efortul său este continuu, pentru că fără încetare se manifestă moda rea, adesea propagată de mijloacele de informare în masă. Se cere tact din partea profesorului, care trebuie să fie convingător și să nu pară a fi depășit de realitatea inedită, de evoluția limbii, să nu pară elevilor săi demodat.

Între condiția de limbă națională și între condiția de limbă maternă există diferențe de care nu putem să nu ținem cont, în împrejurările actuale și de perspectivă. Româna are o semnificație pentru cetățenii de etnie română și o altă semnificație pentru o parte dintre cetățenii de alte etnii. În Europa de Apus asemenea deosebiri sunt mai atenuate, sau chiar inexistente; în această zonă europeană, a noastră, ele, cum se vede, nu pot fi ignorate. România

e patria tuturor cetățenilor care trăiesc în ea; totuși doar pentru cei ce au româna limbă maternă ea este, cum se spune, limba – patrie. Căci limba maternă rămâne, de regulă, limba vieții pentru orice vorbitor. Cazul unui Cioran, care a adoptat franceza, renunțând la română, reprezintă excepția. Regula o reprezintă cazul lui Mircea Eliade, care exilat fiind și utilizând curent engleza și franceza, atât la catedră cât și în redactarea lucrărilor științifice, a scris proză artistică exclusiv în română. Foarte probabil că limbile de circulație internațională vor câștiga teren și în viitorul previzibil, cu atât mai mult cu cât Uniunea Europeană se apropie de frontierele noastre și ne va cuprinde cândva. Europa unită nu va fi însă ceea ce sunt Statele Unite ale Americii. Din motive istorice, de adâncă tradiție, în Europa diversitatea națională și lingvistică va persista, indiferent de forța cu care se va manifesta tendința unificatoare. Ar fi o greșeală să se subestimeze în anii ce vin rolul și locul limbii române în România de dragul unui ideal, acela al Europei unite. Aș atrage atenția aici și asupra importanței cu care ar trebui considerat bilingvismul. El este socotit cam de către toată lumea ca un mare avantaj pentru viitorul copilului, dar specialiștii avertizează că fenomenul poate avea urmări rele dacă se produce brutal pentru copil.

Pare un loc comun a spune că, în parte, reușita socială, indiferent de domeniul de activitate, ține de însușirea limbii standard. Și totuși nu toată lumea este conștientă de acest adevăr simplu de înțeles. Că lucrurile stau așa se vede și din neglijarea studierii și cultivării acestui aspect, cel mai îngrijit, al limbii naționale. Cercetări sociolingvistice din S.U.A. și alte țări occidentale au evidențiat raportul dintre reușita / nereușita socială și dintre performanța lingvistică a individului uman. Sărăcia în exprimare devine un handicap serios în viața socială și chiar și în viața privată a omului.

Este apoi necesară o clarificare în interiorul sistemului școlar. Limba română este importantă pentru toți profesorii, ca teren comun al tuturor specialităților; profesorul filolog este

factorul principal, dar el singur nu poate suplini responsabilitățile colegilor nefilologi. El este un model, cel mai important. E de presupus că el propune un model bun. Dar elevii ascultă și urmează și alte modele, ale celorlalți profesori, după ce avuseseră în față modelul învățătorului (și, eventual, al educatoarei). Profesorul nefilolog este privit și urmat de elevi nu doar ca specialist într-un domeniu, ci și ca model de exprimare. Preocuparea nefilologilor pentru felul exprimării le servește, de fapt și lor. Din când în când e necesar să li se amintească acest lucru.

Studiul limbii române în școală urmărește câteva obiective între care două sunt de maximă însemnătate. Este vorba de ceea ce lingvistica numește *competență* și *performanță (lingvistică)*. În școală se dorește a se realiza cultura generală a elevilor. În cultura generală intră, desigur, și cultura lingvistică, cea care permite a reflecta, a înțelege și a explica, la un nivel general, fenomenul lingvistic și faptele de limbă. Dar școala urmărește și cultivarea exprimării, obținerea unor performanțe satisfăcătoare în plan lingvistic.

Respectând principiile didactice, studiul limbii române în școală reflectă și mersul cercetărilor din lingvistică. Dar școala este mai conservatoare și, prin forța lucrurilor în urma cercetărilor de specialitate. O anumită „întârziere” în școală este justificată. De aceea reproșurile care vin uneori dinspre cercetători spre oamenii școlii sunt nejustificate. Unele noutăți științifice pot fi adoptate în școală, altele – nu. E nevoie de un timp, în care noutățile să se cristalizeze, pentru a se putea prelua în școală. S-a scris mult despre gramatica școlară, de exemplu, până să se recunoască faptul că aceasta nu poate și nici nu trebuie să fie o încercare de vulgarizare a gramaticii de tip academic. Învățământul nu este o variantă vulgarizantă, de „popularizare”, a disciplinelor științifice. Științific este, ori ar trebui să fie, și învățământul, tot așa de pretențios ca și ceea ce numim știință. Mesajul adresat elevilor n-ar trebui să fie o variantă degradată a mesajului științific, ci doar un alt tip de mesaj, adecvat și capital unei anumite vârste, unei

persoane în formare. Acest tip de mesaj poate deschide ori poate închide drumul spre alte orizonturi, științifice.

Așa cum unii cercetători reproșează școlii rămânerea ei în urmă<sup>1</sup>, tot așa destui dascăli se arată nemulțumiți de rezultatele oferite de cercetarea științifică. Interpretarea diferită a unor fapte gramaticale a devenit proverbială<sup>2</sup>. Dar un caz recent, perturbator, dat adesea ca exemplu, este scrierea cu *â* și cu *î*, uneori în interiorul aceleiași publicații. Școala a adoptat noile reglementări, în vreme ce unele publicații le-au acceptat iar altele – nu. Este evident că astfel de aspecte nu simplifică, ci complică încă mai mult impunerea limbii standard. O concordie între oamenii școlii și între lingviști este mereu dezirabilă, obiectivele lor fiind, în parte, comune: și unii și alții militează pentru cunoașterea și cultivarea limbii noastre naționale.

Ca și în alte domenii, în limbaj este mai eficient a preveni aspecte nedorite decât a le corecta. Numai că școala preia copii care, de regulă, vorbesc deja românește. O română nu o dată neliterară. Distanța între limba vorbită de mulți copii la intrarea lor în școală și între limba literară se poate imagina pe două axe, orizontal și vertical. Prima axă are în vedere particularitățile de limbaj locale, dialectale. Cealaltă axă are în vedere stratificările sociale, mediul familial și social. Se subliniază mereu unitatea limbii române. Totuși diferențieri de grai există, persistă. Și cum în țara noastră jumătate din populație încă trăiește în mediul rural, se înțelege că aproape jumătate din elevii țării vin la școală cu unele particularități lingvistice locale. Se cere un efort considerabil pentru înlocuirea particularităților din grai, mai exact dublarea lor, cu cele din limba standard. Aș sugera nevoia elaborării unor îndreptare de pronunțare în funcție de mediul școlar în care fiecare profesor lucrează. Și atrag atenția asupra tactului cu care se cere a se corecta abaterile de la norme. Copiii nu trebuie să fie bruscați, inhibați, să li se facă reproșuri absurde; ei trebuie ajutați să treacă din grai în limba literară, să dobândească un alt registru al limbii naționale, fără a se jena de registrul lingvistic dobândit în

familie și pe care îl pot folosi în continuare acasă, cu conștiința că nu fac nimic rău<sup>3</sup>. Oarecum în același mod e bine să fie tratate abaterile pe cealaltă axă, socio-culturală, mai evidentă în anumite medii urbane. Mă refer la forme corupte, la pronunțări neliterare și la mijloace reduse de exprimare, consecință a unui nivel cultural redus și a unei atmosfere spirituale modeste. Dar tot aici putem cuprinde și alte aspecte de limbaj, cum ar fi argoul, fenomen răspândit și în mediile școlare urbane. Se cere mereu prudență în corectarea exprimării, neuitându-se complexitatea fenomenului, cauzele și puterea exemplului. Atenție se cere apoi în corectarea unor erori cauzate de bilingvism. Să nu se scape din vedere nici savoarea pe care o pot avea uneori asemenea aspecte lingvistice.

Categoriile enumerate mai sus și încă altele de același fel sunt evocate în școală și când se studiază texte beletristice care apelează la regionalisme, la argou, la arhaisme etc. Nu deschid aici largă perspectivă a relației dintre limba standard și dintre limbajul artistic, relație ce a stârnit atâtea discuții printre teoreticieni și practicieni. Mă limitez la a semnala importanța felului în care se explică elevilor cum se face că un fapt respins în exprimarea lor este acceptat și elogiat în anumite texte studiate în clasă.

Desigur, mult mai greu de explicat, și nicidecum de lăudat, sunt forme neadmise de normele limbii standard și totuși prezente în vorbirea unor personalități politice și chiar culturale, des prezentate la radio și televiziune. Și, curios ori nu, asemenea forme apar în rostirea unor bucureșteni nu a „provincialilor”. Aș exemplifica cu pronunții precum: *dă* (în loc de *de*), *pă* (*pe*), *dân* (*din*), *pân*, *pîn* (*prin*), *d-astă* (*de astă*), *ierea* (*era*), *șaptisprezece* (*saptisprezece*). Probabil cei ce pronunță astfel au prea puternic imprimată în conștiință ideea că graiurile din sudul țării au stat la baza limbii literare. Sau, poate, țin să dea impresia de familiar vorbirii lor. Sau, poate, pur și simplu neglijează limba literară. Probabil că intelectualii din alte zone atunci când folosesc limba standard au mai multă grijă în a evita particularitățile regionale. Doar în sud poți auzi o formulare de genul: „Erau *decât* cinci

persoane acolo”. (Am auzit această construcție chiar și la un inspector de limba română).

Poate nu-i de prisos să ne amintim că pentru învățătorul Creangă scopul școlii este „de a învăța și de a păstra cu cea mai mare sfințenie limba națională, de care se leagă tot trecutul unui popor (...)”. (*Povăzătorul la cetire, 1876*). Problemele corectitudinii, îndeosebi în ortografie, au fost în cultura noastră prilej de dispute aprinse, uneori cu audiență națională. Poate că numai dezbaterile politice au mai stârnit un interes la fel de larg. Sigur că dispute se nasc și în alte țări, pentru că fenomenul schimbărilor lingvistice nu are odihnă, iar normele încearcă să țină pasul cu evoluțiile din vorbirea curentă. Se încearcă învățarea și impunerea normelor actuale, dar câți oameni se pot lăuda că stăpânesc toate normele? Și oare câte din formele recomandate se vor impune? Voi extrage doar câteva exemple privitoare la accent socotite corecte (în *Dicționar al greșelilor de limbă*, publicat de Al. Graur în 1982): *Adá-Kale, Ánkara, áu-stru, Bacálbașa, Baláci, boj-déu-că, bórhot, Capitól, Cápri, Carágiu, Dimítie, Dóbrokea, letopíseș, Lugój, ma-chi-áj, Málaga, máscul, Mercédes, miscelláneá, New-Yórk, Nobél, Papahagí, Perú, Séneca, Spártacus, Teleormán, Tolstói*. Și sigur că autorul dicționarului n-a putut înregistra toate erorile de accent curente. (Se aud la radio pronunțări ca: *Pe-cí-ca*, în loc de *Péci-ca*, localitate în județul Arad, ori *Hațég*, în loc de Hățeg ș.a.). Poate că unele se vor impune, amintind de celebrul *Appendix Probi* al Antichității, care blama tocmai formele ce aveau să se impună, înlăturându-le pe cele recomandate. Ce atitudine va adopta profesorul filolog în fața elevilor? Una de prudentă, firească și, pe cât se poate, convingătoare. Greșelile sunt de înțeles, oarecum naturale. Importantă e dorința de a cunoaște normele și de a le respecta. Pentru aceasta e necesară convingerea că a vorbi și a scrie conform normei este un act de cultură, că este și un semn de respect față de ceilalți și față de sine. Este apoi necesară o ierarhizare a normelor și a erorilor în exprimare. E o mare greșeală punerea pe același

plan a tuturor aspectelor de corectitudine. O formă greșită a perfectului simplu, de exemplu e mai puțin gravă, pentru că e mai puțin frecventă, decât o formă greșită a prezentului.

Este o veche dispută între specialiști, cea legată de importanța compartimentelor limbii. Corectitudinea fonetică, cea semantică, sau cea gramaticală devin prioritare în funcție de domeniul preferat al specialistului. Până la urmă rămâne tot în seama profesorului să stabilească prioritățile în strategia sa de combatere și prevenire a greșelilor. Evident însă că nicidecum dintre compartimentele limbii nu e de neglijat și că o exprimare cultivată presupune cultivarea armonioasă și a pronunției, și a lexicului, și a gramaticii.

În discuțiile despre corectitudine se neglijează uneori nevoia de varietate și bogăție a mijloacelor de exprimare; standardizarea nu pretinde șablonizare, pauperizare a mijloacelor, nu însemnează mimetism și clișeu lingvistic. Dimpotrivă, ea pretinde o concordie a normelor și a spiritului personal, creator. A reduce seria superlativelor la *deosebit*, repetat până la limita suportabilității, nu însemnează deloc standardizare. Când o vedetă politică recurge mereu la „din acest punct de vedere” și subordonații săi preiau mereu aceeași formulă, înghețată, uneori în contexte care nu o justifică, avem de-a face cu un clișeu, pentru că există și alte formule care ar putea fi folosite în acest caz: „în privința aceasta”, „din această perspectivă” etc. Tot așa, foarte supărătorul *deci*, devenit tic verbal până și la copii, supărător nu doar prin frecvență ci și prin plasarea sa, nejustificată, la începutul discursului. Este evident că în astfel de cazuri funcționează o altă „normă”, nescrisă, cea a modei. Cultivare a exprimării însemnează și eficacitate informațională, eficiență comunicativă. Prospețimea suscită atenția celui ce receptează mesajul, iar banalitatea și mimetismul reduc spre zero interesul celui ce ascultă. Clișeul în exprimare face ca limbajul să decadă spre platitudine, spre condiția „limbii de lemn”. Cultivare a limbii însemnează evitarea și combaterea tendințelor „lemnoase” în exprimare.

Este limba mijlocul de exprimare a gândurilor și sentimentelor, a personalității? Așa se pare. Chiar dacă un moralist părea convins că limba a fost inventată pentru a ascunde gândurile. {i chiar dacă limba poate exprima și un neadevăr. Căci, într-un fel ori altul, până la urmă omul tot „se trădează” prin ceea ce spune și prin felul în care o face, inclusiv prin mimică, prin gesturi și prin alte aspecte. Până la urmă cineva este atât și așa, cât și cum se exprimă. (Wittgenstein: „Limitele limbajului meu semnifică limitele lumii mele”). Stereotipiile de limbaj reflectă stereotipii de gândire și banalitatea sau golul lumii spirituale interioare ale celui ce le afișează, fie drept pretinse mijloace de succes, fie drept cuvinte și expresii „de umplutură”: *ăăă, îîî*, „așa după cum”, „mă rog”, „cum să zic”, „ca să zic așa”, *efectiv, practic, absolut*, „în fond”, „e adevărat că”, „în realitate”, „nu în ultimul rând”, „și nu numai” etc.

Evident că de la acest nivel lexical, până la cel al discursului e o cale lungă. Dar fenomenul e același, de artificializare a exprimării, împotriva căruia are de luptat în primul rând profesorul filolog. Ion Coteanu semnală și el acest fenomen în exprimarea unor elevi și cita acest pasaj dintr-o lucrare a unui elev de 12 ani: „Acea ființă blândă și iubitoare, ai cărei ochi catifelați sunt întotdeauna umezi, a cărui glas cristalin ne răsună ca un sfânt ecou în inimile noastre de copii se numește mama”<sup>4</sup>. S-ar părea că în cazul adoptării unui ton standardizat în sens negativ limbajul nu mai exprimă pe cel ce îl practică<sup>5</sup>. Dar poate că adoptându-l, ca pe o mască, cel care-l practică începe să se artificializeze și în interior, să semene aceluși limbaj, cel puțin în împrejurarea în care îl folosește. Grav mi se pare tocmai faptul că prin exercițiu elevul în formare se înstrăinează de sine, se depersonalizează, se uniformizează după un model deloc glorios. Cultivarea limbii ar avea de realizat un obiectiv pe cât de simplu în aparență, pe atât de grav (uman), acela de a contribui la împlinirea personalității unice a elevului, evitând pericolul robotizării sociale. Sarcina este măreață și nobilă, cu implicații psihologice, morale, sociale.

Pentru urmărirea acestui obiectiv profesorul filolog n-ar trebui să piardă niciodată ocaziile pe care studiul limbii și studiul literaturii i le oferă. Îi cultivând exprimarea elevilor săi, el continuă să-și cultive propria-i exprimare. Pentru că procesul acesta nu are decât o limită în timp, cea biologică.

Studierea și cultivarea limbii române în școală e o lucrare vastă, complexă și permanentă. Bibliografia este bogată și se va îmbogăți mereu, limba fiind în permanentă schimbare. Din punct de vedere didactic spre deosebire de studiul literaturii, cel al limbii române este conceput în bună parte ca unul concentric, noțiunile reluându-se în clase superioare, aprofundat, până la sfârșitul gimnaziului. Unele aspecte se mai reiau și în liceu. Probabil că schimbări se vor produce, mărinț importanța acestei discipline. Unele s-au și produs, proba de română fiind introdusă la concursul de admitere și la facultăți nefilologice. Dar indiferent de schimbări, mai mici sau mai mari, limba română va ocupa mereu un loc central în economia școlară.

#### NOTE

<sup>1</sup> Vezi și Emanuel Vasiliu, *Matematizarea limbajului și predarea disciplinei lingvistice*, în vol. col. *Educație și limbaj* (1972), p. 219.

<sup>2</sup> Diferit a fost analizată, de exemplu, structura sintactică a primului catren din *Și dacă...* de Mihai Eminescu. În „Excelsior”, Cluj, VIII (1999), 12, pp. 28-29, se interpretează sintactic un text altfel decât se învață în școală, text dat la proba de admitere la Facultatea de Litere din Cluj în 1998.

<sup>3</sup> „Nu întărim pronunția corectă a elevului, pedepsindu-l pentru că a greșit”. (F.B. Skinner, *Revoluția științifică a învățământului*, traducere, București, E.D.P., 1971, p. 132.

<sup>4</sup> *Reflecții privind dezvoltarea vocabularului elevilor*, în „Limbă și literatură”, nr. 2, din 1976, p. 280.

<sup>5</sup> Școala poate avea un rol negativ în ceea ce privește creativitatea, cum am mai spus „Desenele spontane ale copiilor examinați de noi pun în evidență, în arhitectura lor componistică, elemente raționale oglindite în tendința de stilizare, de esențializare, care cu vârsta și învățarea desenării în școală evoluează într-un sens nedorit, copiii pierd nota de originalitate. Ca și în cazul scrisului caligrafic, ei dobândesc o trăsătură tot mai riguroasă de conformism și depersonalizare”. (Ion Străchinaru, *Creativitate și limbaj în perspectivă pedagogică*, în vol. col. *Educație și limbaj*, 1972, p. 51).

## STUDIUL LITERATURII ROMÂNE

Din punct de vedere didactic studiul literaturii române în școală trece în prezent prin mari prefaceri, mult mai mari în comparație cu cele ale studierii limbii române.

Până acum, de zeci de ani, literatura română era studiată linear, adică urmând firul cronologic al dezvoltării ei. Acest sistem s-a menținut cu toate că periodic se exprimau opinii critice la adresa lui. Ceea ce i se reproșa ținea tocmai de concepția didactică avută în vedere. Astfel, se considera că elevii încep în primul an de liceu studiul literaturii cu partea ei cea mai dificilă, adică cu cea a autorilor vechi. Elevii începeau să studieze autori ce exprimau idei și trăiri diferite de cele actuale, exprimate într-o limbă greoaie și diferită de cea de azi. Se cerea de aceea răsturnarea ordinei de studiere a literaturii, începând cu epoca actuală. Dar cei ce susțineau criteriul cronologic susțineau că e mai firesc să fie urmărit fenomenul literar în evoluția lui, corelând această

perspectivă și cu cea urmată în studiul istoriei. În plus, se susținea că literatura modernă e mai dificilă, dată fiind complexitatea ei, mai mare decât cea a literaturii vechi.

Se cuvine să nuanțăm cele spuse până aici. Cum studiul limbii nu se făcea concentric în mod absolut, nici studiul literaturii nu se făcea exclusiv linear, fiind și aici cazuri de reluări și dezvoltări pe verticală, astfel că, de exemplu, atunci când elevii ajungeau să studieze în liceu scrierile lui Creangă, ele le erau familiare din fragmentele studiate în gimnaziu.

Dar prefăcerile de care am amintit privesc programa școlară, în curs de definitivare, care anunță o altă perspectivă a studierii literaturii în liceu, diferită de cea de până acum. Până la redactarea acestor pagini a fost difuzată doar programa pentru clasa a IX-a și cine o cercetează vede ușor diferențele. Deosebirile pot fi ușor sesizate și răsfoind noile manuale (așa - zise alternative) pentru clasa a IX-a. Diferențele mari vor fi evidente și în cazul celorlalte programe și manuale de liceu. Clasa a IX-a a fost și este o clasă în care se pun bazele studiului din clasele următoare prin familiarizarea elevilor cu unele instrumente de lucru, noțiuni și categorii de teorie literară. Discuțiile stârnite de aceste inițiative noi par a fi semnul unor îndelungi dezbateri viitoare, necesare și firești într-un proces profund de înnoire. O altă noutate, concretizată deocamdată doar la clasa a IX-a, este tocmai abandonarea criteriului cronologic, astfel că elevii vin în contact nu numai cu texte mai vechi ci și cu texte noi, chiar foarte noi, dar și cu texte din alte literaturi. Se pare că se intenționează ca nici în clasele următoare de liceu să nu mai fie urmat principiul cronologic.

În sfârșit, în noua programă (pentru clasa a IX-a) se acordă mult mai mult spațiu chestiunilor de limbaj și comunicare decât în trecut, ceea ce nu poate decât să ne bucure. Pentru a încheia această primă parte a considerațiilor privitoare la literatură, aș zice că, indiferent de disputele pătimase stârnite de asemenea schimbări (a se vedea mânia celor ce au ajuns să critice însăși ideea de

pluralitate a manualelor pentru aceeași clasă și să ceară arderea în piețe publice a unui manual de istorie), ele, schimbările, vor duce până la urmă la instaurarea unui climat de normalitate, climat tulburat pentru multe decenii de (contra)reforma învățământului românesc din 1948. Revenind acum la studiul literaturii raportat la cel al limbii, voi spune că diferențele de ordin didactic sunt impuse și de vârsta diferită a elevilor. Într-un anume fel se concep și se desfășoară lecțiile în gimnaziu, unde prioritar rămâne, totuși, studiul limbii, și în alt fel se concep și se desfășoară lecțiile în liceu, unde prioritar va rămâne, totuși, studiul literaturii. Aș exemplifica aici doar cu proporția, diferită, dintre învățarea dialogată și cea expositivă, în funcție de nivelul diferit al claselor pe scara școlarității.

În demersul didactic al abordării fenomenului literar e imperios necesar să ținem seama și de caracterul artistic al textelor studiate. Studiul limbii are și el de-a face cu zona artistică, stilul beletristic fiind avut în vedere alături de celelalte în cadrul limbii literare. Dar dacă în studiul limbii elevii vin în contact doar din când în când cu „arta cuvântului”, în studiul literaturii ei se ocupă aproape exclusiv cu cercetarea fenomenului artistic. De aceea s-ar putea spune că, într-un sens, studiul literaturii are mai multe asemănări cu studiul desenului și al muzicii decât, să zicem, cu studiul matematicii ori al chimiei. Cum însă muzicii și picturii în școală li se rezervă un spațiu aproape neglijabil, se înțelege că însemnătatea studierii literaturii crește mult, lecțiile de literatură rămânând aproape singurul prilej pentru elevi de a veni în contact cu arta. Mă tem că adesea se uită lucrul acesta.

Ultimul paralelism pe care îl fac aici este raportul diferit pe care îl au lecțiile de limbă și cele de literatură cu sfera ideologicului. În vreme ce studiul limbii este (sau era) puțin afectat de presiunea politicului, studiul literaturii a fost (poate mai este) mult marcat de această presiune. În parte așa se și explică prefacerile mai mari în programele și manualele de literatură (chiar în comparație cu cele de la alte obiecte de învățământ, nu doar în

comparație cu cele de limbă). Găsindu-ne într-o perioadă posttotalitară, avem nevoie de reinterpretări, de revizuri valorice. Avem nevoie și de recuperări, pentru că până în 1990 nu se puteau face referiri la literatura română din Basarabia și la literatura exilului românesc. Revizuirile necesare nu privesc însă doar perioada postbelică, ele privesc toată literatura română, inclusiv cea a clasicilor, de vreme ce, de exemplu, până în 1989 nu li se putea vorbi elevilor de poeme eminesciene ca *Doină* (din motive politice), sau ca *Rugăciune* (din motive... antireligioase).

Ca și în cazul limbii române, teoreticienii reproșează nu o dată practicienilor un anume conservatorism, iar practicienii reorșează ezitățile și controversile teoreticienilor. (și literații se ceartă, nu numai gramaticienii, acum ca și în Antichitate). Ne putem ușor imagina nerăbdarea școlii în raport cu prefacerile din istoria literară, mai ales cea postbelică. După 1989 s-au declanșat polemici asupra revizuirilor literare. „Ce va rămâne, se întreabă Alexandru George<sup>1</sup>, din literatura unor scriitori reprezentativi ca Titus Popovici și D.R. Popescu, Baranga și Everac, ca Ivasiuc, Horia Lovinescu și Buzura, cine va mai lua în mână o carte ca *Delirul* de Marin Preda, dar «glumițele» lui Sorescu? {i ce va rămâne atunci din Himalaia de hârtie a criticii literare, care a servit trecutul, în primul rând prin *Scriitori români de azi* de Eugen Simion, colecție de recenzii și cronici fără perspectivă și distanță critică, dar în care mulți tind să vadă o autentică istorie a literaturii epocii?” (Această atitudine nu este singulară. Poate tonul cel mai dur l-a folosit Mircea Mihăieș<sup>2</sup>).

Fără îndoială, însă, școala are datoria de a se grăbi la rândul ei în a revizui scara valorică, atât cât îi stă în puteri. Nu e nevoie de cine știe ce clarificări și sedimentări în critica literară pentru a propune, ca să dau un exemplu, altfel de subiecte la examene decât cele anterioare lui 1989. Or, din păcate, sistemul de învățământ se reformează greu și în această privință. „Nefericiții elevi au candidat în acest an pentru un loc la liceu au dat piept cu un subiect care este o adevărată perlă ideologică: «Demonstrați că

personajul Mircea cel Bătrân din *Scrisoarea III* de M. Eminescu sintetizează calitățile esențiale ale poporului român, de-a lungul istoriei sale» (...). Degeaba se declară [ministrul Andrei Marga dispus să facă reforma dacă nu știe să se înconjoare de specialiști care nu au prizat până în 1989 marxism și naționalism”<sup>3</sup>.

Cei ce reproșează împerecherea naționalismului cu sechelele totalitare știu bine ce fac și despre ce vorbesc. Prelungirile naționalist-totalitare pretind noi forme de cenzură, în numele apărării unei imagini parțiale a monștrilor sacri ai literaturii române, ori în numele apărării unor valori naționale vremelnice. Or, mi se pare necesar ca – în sfârșit – să se poată spune tot ce se poate spune după cunoașterea cât mai îndeaproape a fenomenului literar, indiferent de epocă și de nume, explicându-se împrejurările în care fenomenul literar s-a manifestat. Și fără falsă teamă că Eminescu n-ar mai fi Eminescu dacă s-ar evidenția și accentele sale xenofobe, de pildă. E necesar să se vorbească despre compromisurile personalităților postbelice, tocmai pentru o mai dreaptă cumpănire a lucrurilor, pentru a vedea ce compromisuri s-au făcut și în ce circumstanțe, tocmai pentru a nu amalgama lucrurile și pentru a culpabiliza ori disculpabiliza în bloc. Călinescu rămâne Călinescu, chiar dacă a scris și publicat și texte precum *Misiunea scriitorului*, în care cerea să fie urmată chemarea partidului (unic), adică a primului secretar, întrucât „construcția socialismului este pentru noi o problemă națională”<sup>4</sup>. (Probabil că marele critic își „răscumpăra” astfel și „vina” de a se fi manifestat slavofob în acea subiectivă prezentare a lexicului românesc de la începutul capodoperei sale, *Istoria literaturii române*). Falsa pudoare cu care se vorbește despre simpatiile ori compromisurile în raport cu totalitarismul de stânga este cu atât mai curioasă cu cât ea se manifestă și în Occident, unde sunt aspru judecate doar simpatiile față de totalitarismul de dreapta. Această perspectivă asimetrică s-a evidențiat și în recente intervenții privind simpatiile politice de tinerețe ale unor personalități ca Emil Cioran ori Mircea Eliade. Dar, desigur, și despre asemenea erori tinerești ale celor din

jurul lui Nae Ionescu din România interbelică e necesar să se vorbească, fără teama că cine vorbește devine un detractor al acelor personalități cu simpatii legionare<sup>5</sup>. Evitarea unor aspecte biografice ori bibliografice nu duce decât la prelungirea confuziilor nedorite și la complicații inutile în interpretarea și dreapta stabilire a valorilor. Treptat se vor produce prefaceri îndeosebi în prezentarea literaturii postbelice, prin apariția unor creații ce nu puteau fi publicate până în 1990 și prin coborârea sau chiar dispariția unor nume socotite valori la un moment dat. Prefacerile au și început și, ca să dăm un exemplu, acum tinerii pot citi cărțile Monicăi Lovinescu, critic ce putea fi doar auzit la Radio Europa Liberă, în semiclandestinitate, până în 1989. De dorit e ca prefacerile să se producă temeinic, nu în pripă, dar nici cu nemotivată lentoare, iar școala să preia fără întârziere ce e de preluat și să îndrăznească mai mult dacă literații ezită în mod exagerat. Pentru că, totuși, profesorul de azi are loc pentru mai multă inițiativă proprie decât cel de ieri. Oricât am fi de nemulțumiți de starea de lucruri din școala de azi, nu putem să nu observăm că atmosfera e în curs de schimbare și în învățământ. Inspectoratele școlare atrag în continuare critici severe ba chiar se cere desființarea lor<sup>6</sup>. E totuși de presupus că teroarea pe care unii inspectori școlari o practicau în școli a dispărut după 1989 și că evocări ale acelei atmosfere de teroare să țină doar de trecut. (Daniel Vighi evocă „dezastrul învățământului” din perioada „politrucilor deprofesionalizați”, când dascălii erau supuși unui stres continuu, când brigăzile „năvăleau asupra școlilor”, producând spaimă și când un anume inspector județean – azi universitar! – umilea profesorii pentru te miri ce lipsuri imaginare de prin vrafuri de hârtii inutile<sup>7</sup>).

În fapt, profesorul de literatură face în lecții istorie literară, teorie literară și, când e vorba de autori contemporani, critică literară. Evident însă că profesorul practică știința literaturii într-un mod aparte, ținând cont de contextul didactic în care se situează demersul său. Și numai în aparență rolul său e unul modest, având

în vedere vârsta celor cărora profesorul de literatură li se adresează. În realitate, rolul său este însemnat, și tocmai datorită faptului că se adresează unor indivizi în formare. Profesorul are și avantajul că își cunoaște „publicul” și avantajul că i se adresează acestui public în mod nemijlocit, utilizând toate virtuțile graiului viu. Transcriu cuvintele unei studente pe care le-am citat într-un curs universitar: „Calitatea textului literar trebuie să fie însoțită de calitatea limbajului profesorului, care prin personalitatea sa să poată exercita o influență asupra atmosferei din lecție. Elevul ar trebui să simtă că în prezența poeziei nu poți vorbi în argou. Sărbătoarea lecturii e una din puținele sărbători spirituale la care ia parte elevul. De fiecare dată, profesorul care știe să-și îmbrace limbajul în haine de sărbătoare poate fi primit de bucuria elevilor, de atenția și afecțiunea lor”<sup>8</sup>.

După cum în studiul limbii se intenționează formarea unei culturi generale (lingvistice), dar și cultivarea mijloacelor de exprimare verbală, tot așa, în studiul literaturii se intenționează formarea culturii generale (literare), și cultivarea și rafinarea gustului estetic, educarea spiritului critic în aprecierea literaturii; și poate acest al doilea obiectiv e încă mai important decât primul, având în vedere că majoritatea absolvenților de liceu cu atât rămân, cu ceea ce au dobândit în școală, ca educație estetică. În acest sens înțeleg cererea formulată de N. Manolescu ca în liceele cu profil filologic și în cele cu profil pedagogic studiul literaturii să nu fie doar un mijloc ci și un scop în sine. Criticând starea de lucruri el adaugă: „Rezultatele se văd; absolvenții, adulții în general nu mai citesc. Ce au învățat la școală nu le-a folosit. Uneori i-a îndepărtat de carte. Orice reformă ar trebui să plece de la îndreptarea unor astfel de neajunsuri concrete”<sup>9</sup>.

Studiul literaturii oferă și prilejul de a afla lucruri noi, textul literar oferă și informații în diverse domenii, cu alte cuvinte literatura poate fi și un drum al cunoașterii adevărului, fie el și de un tip aparte, exprimat artistic. Dar, cum am sugerat deja, literatura este în școală un rar prilej, dacă nu cumva singurul prilej, de a

cunoaște (simți, gusta) frumosul (artistic, literar). Și, ca să refacem vechea triadă noțională, să adăugăm că studiul literaturii prilejuește și cunoașterea binelui, căci pe lângă educația estetică textul literar oferă și ocazia de a cultiva calități morale, de caracter; este bine știut faptul că cititorul, mai cu seamă copilul și adolescentul, găsește repere și modele în personaje literare exemplare, care îi influențează gândirea, simțirea și comportamentul. Fără a deveni moralizatoare, lecțiile de literatură pot deveni uneori pasionate dezbateri și „procesele literare” ocazionate de studiul unor romane ce incită spiritul adolescentului<sup>10</sup>. Fără a oferi norme ori sfaturi, profesorul nu are de ce ocoli dezbaterile unor aspecte interesante pentru elevii aflați la vârsta întrebărilor. Dimpotrivă, profesorul este oarecum dator să participe la dezbateri, cu prudență, conștient de faptul că orice atitudine a sa poate avea importanță pentru elevi. În *Memoriile* sale Mircea Eliade explică convingător influența pe care au avut-o asupra preocupărilor sale ulterioare profesorii săi. Unii i-au închis drumurile, alții i le-au deschis; astfel, schimbarea profesorului de literatură a fost benefică, cel nou contribuind la declanșarea unei noi pasiuni, cea a scrisului, a creației literare. Nu vreau să sugerez, prin acest exemplu, că lecția de literatură își propune să cultive talentul literar al elevilor. Lecția de literatură are ca obiect principal să cultive gustul pentru lectură, o zestre de dorit pentru toată viața, nu să cultive gustul pentru a scrie literatură (ori critică literară și istorie literară). Cultivarea talentelor, operațiune delicată, căreia, fără îndoială, se cuvine să i se acorde multă atenție, poate fi făcută în afara lecției, în particular ori în forme organizate, public, cum ar fi cenaclul literar al liceului, revista liceului ș.a.m.d. Ceea ce nu înseamnă însă că, discret, talentele nu pot fi încurajate și în lecțiile de literatură, îndeosebi cu ocazia redactării unor comentarii literare ori a redactării unor „compuneri liber-creatoare”.

Aș insista puțin asupra acestui ultim aspect semnalat, cel al tentației pe care îl exercită literatura asupra elevilor în ceea ce privește scrisul, creația. Pentru că știu că mulți profesori sunt la

rândul lor tentați să încurajeze elevii, adesea în mod exagerat ori nepotrivit. Așa se face că lucrările scrise ale unor elevi devin nu poetice ci poetizante, liricoide, artificiale. Aici mă voi limita la a cita din cunoscuta cărticică a lui Jean-Paul Sartre, *Cuvintele*: „Spun vorbe de copil, sunt înregistrate, repetate; învăț să fac și altele. Spun vorbe de om mare: știu să îndrug fără să înțeleg lucruri ce «depășesc vârsta mea». Cuvintele sunt adevărate poeme; rețeta e simplă: trebuie să te încrezi în diavol, în întâmplare, în vid, să împrumuți fraze întregi de la cei mari, să le pui cap la cap și să le repeți fără să le pricepi”. Rostul studierii, în clasă, a literaturii este, repet, în primul rând, acela de a-i iniția pe elevi în cunoașterea și trăirea bucuriei pe care o poate oferi contactul cu arta (literară). Atingerea acestui țel este numai în aparență simplu, banal aproape. Iată ce ne avertizează un mare gânditor spaniol: „Cei mai mulți oameni mor fără a fi savurat niciodată o emoție artistică autentică”<sup>11</sup>. Dacă profesorul reușește să descopere și să cultive talentul creator al scrisului artistic, cu atât mai bine; dar el și-a împlinit bine rostul său de dascăl dacă a aprins în sufletul elevilor pasiunea cititului, această frumoasă zăbavă, vorba cronicarului. Pasiune pe care mulți o cred pierdere de vreme, opinie de înțeles dacă o raportăm la spusele lui Ortega Y Gasset, tocmai citate. „Recunosc că literatura e o mare pierdere de timp. Dar e dintre marile pierderi de timp care pot fi și un câștig. Pe când celelalte...”<sup>12</sup>.

Dar obiectivul de a forma cititori consecvenți de carte artistică nu vizează doar perioadele postliceale ale vieții, el vizează în primul rând anii de liceu. Spun asta știind că de foarte multe ori se recurge doar la notițele din clasă, doar la manual ori la câte o prefață a cărții de literatură nu și la cartea avută în vedere. Lecția de literatură e un liant între elev și carte, nu un substitut al cărții. Contactul direct cu cartea rămâne hotărâtor până la urmă, chiar dacă lectura poate fi mult favorizată de actul didactic. Din păcate uneori se recurge la substitute nu la creația literară ca atare din

motive independente de dorința elevilor, supraaglomerați cu obligațiile școlare (și nu o dată, extrașcolare).

Critica literară actuală acordă din nou atenție și autorului, după o perioadă în care se ocupase aproape exclusiv de operă. Mi se pare că școala are de profitat de această revenire din cercetare, știut fiind că elevii manifestă o, firească, curiozitate și față de autorii operelor studiate, oamenii care au trăit (unii încă sunt în viață), care au iubit, care adesea au suferit și au trecut prin omenеști întâmplări, adică oameni, nu abstracțiuni, ori statui<sup>13</sup>. Oricât ne-ar plăcea să credem în „autonomia” creației, se cuvine să observăm că altfel se apropie elevii de creație când știu câte ceva și despre autor. În acest sens se poate ușor înțelege că lecțiile de literatură pot fi completate cu folos prin alte forme de călăuzire a elevilor, cum sunt întâlnirea cu scriitori, critici și istorici literari, cum sunt excursiile literare, cu vizitarea unor case memoriale, cum sunt vizitele în biblioteci și cum sunt cercetările documentare.

Ideal ar fi ca lecțiile de literatură să aibă loc într-o sală specială în care elevii să dispună de cărți, de documente de arhivă, de ilustrații, de material audio-vizual adecvat, într-o atmosferă propice lecturii și discuțiilor despre creația literară. Își are rolul ei și biblioteca liceului, elevii nedispunând de multe cărți. Este recomandabil însă ca treptat elevii înșiși să își adune cărți în propria lor bibliotecă, acasă. Contactul cu cartea mai poate avea loc și în cercuri de elevi (de lectură, de cercetare literară, de folclor sau de punere în scenă a unor texte dramatice).

Ca și în cazul limbii române, și în cazul literaturii române profesorul filolog poate fi în acord ori în dezacord cu colegii nefilologi, în măsura în care aceștia din urmă prețuiesc ori disprețuiesc literatura, influențându-i uneori și pe elevi. (Literatura, „pierdere de timp”, ori „câștig”).

Ca și în cazul limbii, și în cazul literaturii sunt de evitat prefabricatele școlare... lucrative, chiar dacă ele par ori și sunt eficiente pe la examene. Ideal e ca elevul să ajungă să citească, să înțeleagă, să guste, să interpreteze și să judece creațiile literare în

mod independent, personal, creator. Obiectivele și succesele imediate nu ar trebui să închidă perspectiva viitorului, pe termen lung.

Ca și studiul limbii, cel al literaturii va rămâne mereu în centrul economiei școlare; fără literatură oamenii ar fi prea săraci spiritual (Goethe: „Înfiorarea e tot ce are omul mai minunat”).

#### NOTE

<sup>1</sup> *Întâlniri*, București, Editura Cartea Românească, 1997.

<sup>2</sup> În „Orizont”, 17 oct. 1998, p. 31.

<sup>3</sup> Adrian Cioflâncă, în „Dilema”, 2-8 oct. 1998, p. 2.

<sup>4</sup> În *Cronicile optimistului*, București, E.P.L., 1964, p. 348.

<sup>5</sup> O prezentare documentată și obiectivă: Z. Ornea, *Anii treizeci. Extrema dreaptă românească*, București, Editura Fundației culturale române, 1995.

<sup>6</sup> Ca într-un articol de Ștefan Borbely, în „România Literară”, 7-13 octombrie 1998.

<sup>7</sup> *Învățămintul românesc de la discursul despre reformă, la reformă*, în revista „22”, 17-23 februarie 1998.

<sup>8</sup> *Limba și literatura română în gimnaziu și liceu*, Tipografia Universității din Timișoara, 1991, p. 84.

<sup>9</sup> *Studiul literaturii: scop sau mijloc?*, în „România literară”, 7-13 octombrie 1998, p. 1.

<sup>10</sup> Eleonora Zamșa, *Procese literare, concursuri, evocări*, Editura Arhetip, 1992.

<sup>11</sup> José Ortega y Gasset, *Studii despre iubire*, București, Humanitas, 1991, p. 24.

<sup>12</sup> Constantin Noica, *Jurnal filozofic*, București, Humanitas, 1990, p. 85.

<sup>13</sup> Vezi și poemul *Eminescu* de Nichita Stănescu.

## COMPOZIȚIILE ȘCOLARE

În economia lecțiilor de limbă și de literatură compozițiile școlare — numite curent *compuneri* — ocupă un loc aparte, neconfundându-se nici cu studiul limbii și nici cu studiul literaturii, cu toate că multe aspecte le sunt comune. Cum am spus deja, atât studiul limbii cât și cel al literaturii țintesc și către rafinarea exprimării literare; aceasta înseamnă corectitudine și, pe cât se poate, expresivitate. Or, în parte, acest lucru este urmărit și în orele destinate compozițiilor. Specificitatea lor ține însă de urmărirea și a altor obiective, în primul rând a familiarizării elevilor cu acte oficiale și cu tipuri de discurs nepracticate nici în lecția de limbă și nici în cea de literatură.

O prezentare amplă a problematicii privitoare la compozițiile școlare a făcut C. Parfene, care i-a consacrat o carte voluminoasă<sup>1</sup>. Iată tipologia pe care o propune această carte: texte cu destinație oficială (formulare de depunere și restituire C.E.C., buletin de expediție poștală, confirmare de primire poștală, mandatul poștal, chitanța, bonul, delegația, adeverința, cererea, biletul de învoire, memoriul, autobiografia, declarația, nota explicativă, referatul, referința, recomandarea, planul de muncă, nota informativă, raportul, darea de seamă, procesul-verbal); compoziții epistolare (telegramă, biletul, scrisoarea amicală, scrisoarea de cerere, de mulțumire, de felicitare, de recomandare, scrisoarea familială, scrisoarea de dragoste, scrisoarea de condoleanțe, invitația); compozițiile pe baza textelor științifice și literare, pe baza întâmplărilor și experienței în cunoaștere (analiza literară, analiza științifică, comentariul, caracterizarea, paralela,

sinteza, comunicarea științifică, eseul); compozițiile cu caracter oratoric (intervenția, alocuțiunea, toastul, cuvântarea sau discursul); compozițiile libere, creatoare (descrierea beletristică sau științifică, descrierea după tablou, portretul, narațiunea științifică ori poetică, compoziția dialogată); compozițiile publicistice (știrea scurtă ori dezvoltată, grupajul de știri, informația, anunțul publicitar, reportajul, interviul, masa rotundă, ancheta, articolul, nota de lectură, recenzia, foiletonul, cronica dramatică, cronica muzicală, cronica plastică, cronica sportivă). Am înșirat tipurile de compoziție cele mai cunoscute pentru a da o idee asupra deversității lor. Dar lista poate fi lungită mult, foarte mult. Iată câteva alte sugestii: comentarea unui proverb, comentarea unui vers (distih, strofă), oprirea unei lecturi într-un anumit moment al narațiunii pentru a se imagina continuarea; schimbarea finalului unei operațiuni; a rezuma ceva, a dezvolta ceva, a transforma vorbirea directă în vorbire indirectă și invers, a povesti un film, a scrie ce gânduri și sentimente declanșează audiția unei piese muzicale instrumentale.

Ca multe alte sistematizări, și tipologia de mai sus este relativă și discutabilă. Poate părea nepotrivită alăturarea compozițiilor pe baza textelor literare și științifice. Ne putem întreba dacă nu sunt pretențioase comunicările științifice pentru elevi, ori dacă masa rotundă poate fi un subiect adecvat compozițiilor în școală. Se poate răspunde că e vorba de familiarizarea elevilor cu diverse forme de discurs și cu limbajul științific ori jurnalistic, pe lângă cel beletristic. Dar fiecare profesor are posibilitatea să aleagă tipurile compoziționale pe care le consideră necesare dată fiind diversitatea și multitudinea acestor tipuri.

Compozițiilor li se pot acorda ore (lecții) speciale, dacă e vorba de lucrări mai ample. Ele pot fi încheiate în clasă, în lecția respectivă, sau pot fi continuate acasă. Ele pot fi redactate și în afara lecției, ca temă acasă. Dar ele pot reprezenta o etapă a lecției, pot fi inserate într-o lecție de limbă ori de literatură, dacă e vorba

de compuneri reduse ca întindere. În toate cazurile însă important este ca ele să fie văzute ori ascultate de profesor și, pe cât posibil, și de clasa de elevi, fie și prin sondaj (pentru că lectura tuturor e greu de făcut în timpul pe care profesorul îl are la dispoziție). Și important este ca lectura lor, discutarea și aprecierea compozițiilor să se facă la un interval de timp cât mai scurt, știut fiind că în timp interesul elevilor pentru rezultatul activităților scade. Important e ca elevii să participe la discuții și să poată aprecia lucrările proprii ori ale colegilor lor; prin comparație și prin exersare analitică se dezvoltă spiritul critic și capacitatea (auto)evaluării. De adăugat e faptul că acest tip de activitate poate fi și oral, nu numai scris, aspect nu o dată neglijat în școli.

Compozițiilor nu li se rezervă mult timp în economia lecțiilor de limbă și literatură, dacă ne referim la lecțiile speciale ce li se consacră. Dar, de fapt, compoziție înseamnă mai mult decât se înțelege uneori. Compoziții sunt și unele răspunsuri (orale ori scrise), mai ample, date de elevi la lecții; compoziții sunt și unele teme de casă; compoziții sunt și unele „extemporale” ori „teze”; compoziții sunt unele articole de revistă școlară sau referatele de la cercurile de elevi; și multe alte manifestări verbale ale elevilor. Elevilor le place, în general, să își încerce forțele în creștere, să se măsoare cu colegii și să-și măsoare progresele, oricât de modeste. Și simțul lor lingvistic, și simțul estetic, și simțul lor (auto)critic funcționează, dacă elevii sunt stimulați și bine ghidați. Ei așteaptă criterii cât mai clare de evaluare, dar nu îndrăgesc șabloanele. „Creativitatea copiilor de 10-14 ani e mai mare decât s-ar putea crede. Dar legătura cu textul literar e mediată de interpretări stas, copilului luându-i-se din start posibilitatea de a gândi singur. Introducerile și încheierile (la compuneri) care plac profesorilor au început să semene cu cele ale basmelor, sunt date o dată pentru totdeauna și nu mai pot fi schimbate (...)”<sup>2</sup>. Dacă elevii nu sunt stimulați pentru a-și dezvolta capacitățile intelectuale și afective — atunci rezultatele sunt dezamăgitoare. Uneori se publică „perle” ale elevilor și mulți profesori au colecții de propoziții ale elevilor,

mostre de limbaj ce pot stârni hazul. Asemenea „scăpări” fac, număr de număr, și deliciul cititorilor unei publicații săptămânale „Academia Cațavencu”. Dar nu pot decât să regret că nu-mi permit aici să reproduc compoziții întregi, pagini transcrise din recente lucrări de admitere la facultate, pentru a se vedea cât de mult contează elementul compozițional, dincolo de erori de exprimare sancționate prin norme ortografice, lexicale ori gramaticale. Și pentru a se vedea că ceea ce pare comic devine supărător. Măcar în parte orele de compoziție ar putea suplini asemenea absențe. (C.Noica: „Cel mai bun lucru pe care l-ar putea face școala, între gramatica atât de seacă și interpretarea literaturii atât de aproximativă, ar fi să întârzie asupra cuvintelor”).

Din cauza mereu invocatei crize de timp orele (sau momentele) dedicate compozițiilor — poate „artei compoziționale” — sunt probabil de multe ori neglijate, socotite o formalitate în raport cu importante chestiuni de limbă și literatură. Sub presiunea programelor, poate prea încărcate, și, mai ales, sub presiunea examenelor, care poate că mai păcătuiesc de factologie, se trece probabil prea ușor peste aspectele ce țin de articularea discursului. {i n-ar trebui să fie așa, mai cu seamă pentru că ne aflăm într-o perioadă socială posttotalitară, marcată încă de sechelele aceluia fel de a vorbi numit „limbă de lemn”. S-a tradus și la noi o carte în care se analizează acest fenomen lingvistic<sup>3</sup>. Mi se pare însă că, în forme diferite și în doze diferite, acest fel de limbaj nu se manifestă doar în sfera ideologico-politică, așa cum se afirmă în această carte; forme, poate deghizate, pot fi depistate, cred, și în vorbirea curentă, dar și în texte (pseudo)științifice, (pseudo)literare, (pseudo)filozofice, (pseudo)religioase etc. Cu acest pericol al vorbăriei, al limbajului sclerozat, al „beției de cuvinte” denunțate de Maiorescu deja, al pseudocomunicării se cuvine să luptăm ori de câte ori el se manifestă. Exersarea în școli și licee a compunerii discursive e menită evitării în relațiile interumane a pălăvrăgelii, ironizată popular drept „vorbă goală” și „bătut apa în piuă”. Vorbăria are ca rezultat nu exprimarea gândurilor, ci, cum s-a spus

glumind, să ascundă gândurile, nu comunicarea, ci mimarea ei. Or, presa vorbită, îndeosebi televiziunea, prezintă destule persoane ajunse vremelnic în centrul atenției publice, care reușesc cu greu să comunice limpede ceva, cu toate că au parcurs și ani de studii universitare, nu doar școlare și liceale. De aici se înțelege rolul unor bune îndrumări la vârstă școlară, când se poate învăța să se nareze ceva, să se descrie ceva, să se rezume ori dezvolte ceva, să se analizeze ori sintetizeze ceva, în mod clar, argumentat, convingător și, de se poate, în mod elegant, expresiv, personal.

#### NOTE

<sup>1</sup> *Compozițiile în școală. Aspecte metodice*, București, E.D.P., 1980, Ediția a II-a, revizuită, Iași, Editura Moldova, 1996.

<sup>2</sup> Observații ale unei studente, transcrise din cursul pe care l-am multiplicat în 1991, citat mai sus.

<sup>3</sup> François Thom, *Limba de lemn*, traducere de Mona Antohi, studiu introductiv de Sorin Antohi, București, Humanitas, 1993.

#### METODE DIDACTICE

Cărțile de pedagogie prezintă metodele la care profesorii, indiferent de specialitate, apelează în activitatea lor la catedră. Ar urma ca aceste metode să fie adaptate și selectate în funcție de specificul fiecărei discipline școlare. Studiul limbii și literaturii

recurge la metode comune și altor discipline, dar dispune și de metode proprii.

Se poate observa că există mereu căutări înnoitoare, dar că vechi metode continuă a fi practicate, chiar dacă uneori par a fi noi, grație unor mijloace tehnice recente. În școala românească s-a remarcat o încercare de „modernizare” metodologică amplă prin anii '70, când a avut loc și un fel de confruntare cu ceea ce era socotit „tradiționalist” (citește: învechit). După destule tulburări, în care săli de clasă au fost transformate în „cabinete” (inclusiv de literatură), elevii schimbând locul după fiecare oră de curs, a urmat o perioadă de fals acord între „vechi” și „nou”, în care se recomanda „împletirea” metodelor vechi și noi. În fapt era vorba de un eșec al tentativelor de înnoire, fie pentru că se vizau mai mult aspecte exterioare, de fațadă, fie pentru că resursele materiale nu permiteau nici măcar o înnoire a mijloacelor didactice, a aparaturii tehnice, a auxiliarelor audio-vizuale. Până la sfârșitul anilor '80 mai puteau fi văzute relicve ale tentativelor de așa-zisă modernizare, niște „hărți literare” cu becuțe, niște bănci cu fire electrice rupte, niște bizare reprezentări grafice ale unor creații literare. Dar în amintirea profesorilor de atunci a rămas probabil senzația de panică produsă de controalele „de sus”, cu care prilej valoarea lecțiilor se măsura în primul rând prin fațadele decorative, adesea fără vreo utilitate reală și fără vreo adecvare la specificul lingvistic și artistic al disciplinei noastre filologice.

Ce se considera a fi, între metode, tradițional? *Expunerea, conversația, observația, exercițiul* și altele de acest fel, metode, cum se vede, practicate mereu, în trecut, și în prezent, și care vor fi practicate, desigur, și în viitor. Pentru că e greu să ne imaginăm cum s-ar putea evita expunerea în orele de literatură din liceu, ori cum s-ar putea renunța la conversație și la exerciții în orele de gramatică din gimnaziu. Desigur, astfel de metode pot fi discutate și sunt multe aspecte care merită a fi analizate de la caz la caz, fiecare profesor imprimând propriul său fel de a „expune” ori de a „conversa”, ceea ce poate explica de ce uneori nu se vorbește de

metodele practicate de un dascăl ci de „metoda” lui, de felul său personal de a practica metodele generale ale didacticii. În sine o metodă nu este responsabilă de reușite ori de insuccese didactice, metoda e o posibilitate, o virtualitate, ea devine eficientă, vie, numai prin priceperea profesorului. Într-o vreme devenise un loc comun criticarea metodelor *expozitive*, acuzate că lasă elevii pasivi, spectatori la lecție. Apoi au fost reamintite opinii ale unor personalități cu autoritate în materie care au lăudat aceste metode. (E citată, între altele, părerea lui Wincenty Okon: „Nici o altă formă de activitate didactică nu oferă profesorului atâtea posibilități de etalare a măiestriei sale ca expunerea și povestirea”). Dar se înțelege că expunerea poate fi practicată cu măsură, fără a se neglija alte forme de comunicare cu clasa de elevi. Esențială este *comunicarea* profesorului cu elevii, fie prin expunere, fie prin dialog, fie prin alte căi. Aparent tot timpul se comunică, dar este comunicarea reală, autentică, deplină? Aceasta este întrebarea pe care ne-o punem mereu. „Eu formulez problema astfel. Mai întâi fac distincția între două tipuri de comunicare: între a comunica ceva *despre* ceva și a comunica ceva *cu* cineva. De obicei se consideră că funcționarea limbajului este de a comunica ceva despre ceva. Dar această funcție este secundară și derivată, nu este esențială, în sensul că poate lipsi. Putem noi să încercăm să comunicăm ceva, dar dacă celălalt nu înțelege, atunci comunicarea este falimentară”. Cuvintele aparțin unui mare lingvist care a fost și dascăl toată viața<sup>1</sup>. S-ar putea reaminti aici și prestigiul dialogului, venit încă din Antichitate, al celebrelor dialoguri ale lui Platon, evocând „metoda” *maieustică*, pe care a practicat-o maestrul său, Socrate. Cât privește *exercițiul*, acesta prezintă o varietate aproape fără margini. O tipologie amplă se găsește expusă în cartea lui G. Beldescu referitoare la ortografie<sup>2</sup>. Dar variate sunt și exercițiile de vocabular, cele de morfologie și sintaxă, ca și altele, practicate în lecțiile de lectură literară, cum ar fi cele de memorare. Unele au fost deja amintite și în cele spuse despre compozițiile școlare. Transformarea vorbirii directe în vorbirea indirectă, de pildă, e

socotită și exercițiu și compunere. Tot astfel, așa-numitele compuneri cu temă gramaticală sunt considerate și un exercițiu. Pentru unii chiar și analizele gramaticale fac parte din exerciții. Dar pe lângă varietatea lor, exercițiile prezintă și o evidentă eficiență didactică, fapt ce și explică de ce se apelează des la ele în lecție.

Și care erau socotite metode moderne? *Instruirea programată, problematizarea, activitatea în grupe de elevi, descoperirea*<sup>3</sup>. Se cerea tuturor școlilor aplicarea acestor metode. Profesorii nu dispuneau însă de mijloace adecvate și nici nu erau convinși de utilitatea noilor metode. În fapt, ei le aplicau din când în când, mai mult demonstrativ, cu ocazia inspecțiilor școlare. Un exemplu ar fi activitatea individuală pe baza unor *fișe-test*. Metoda poate fi aplicată în lecții, cu condiția ca școlile să dispună de mijloace de multiplicare, condiție încă neîndeplinită nici în acești ani. Instruirea programată a fost considerată nu doar o metodă, ci un sistem întreg, menit a revoluționa didactica. Sistemul a fost experimentat în clase speciale și la limba română și rezultatele au fost spectaculoase. Experimentul nu a putut fi însă extins și generalizat pentru că această strategie pretinde o pregătire specială, minuțioasă și riguroasă. Și mai pretinde resurse materiale importante, pentru manuale speciale ce pot fi folosite o singură dată. S-au publicat cărți consacrate programării la limba română, unde profesorii au putut găsi sugestii pe care le-au preluat la lecții, parțial, ca „elemente de programare”. Să adăugăm însă că, dincolo de inconvenientele de ordin material, programării i s-au adus și critici, la noi și în alte țări, de ordin teoretic, cum ar fi faptul că apelează numai la scris, neglijând oralitatea, graiul viu, dialogul<sup>3</sup>. Cât privește celelalte modalități de lucru s-a observat că ele, de fapt, se practica și în trecut de către dascălii cu vocație, într-un fel ori altul. În definitiv, toată învățătura autentică este problematizantă, euristică. A satisface curiozitatea intelectuală, setea de cunoaștere, este în firea lucrurilor, ceva aproape natural, firesc. În acest fel pot fi interpretate cunoscutele cuvinte ale lui Pestalozzi: „Nu sunt și nu pot fi două metode bune de învățământ;

există una singură, anume aceea care se întemeiază pe legile eterne ale naturii”. Și cunoscută este și opinia unui contemporan, de-al nostru, John Dewey: „Rolul școlii nu e de a comunica știința de-a gata, ci de a-i învăța pe copii să dobândească această știință, când le e necesară”.

Toate aceste metode și altele ca ele pot oferi un prilej de reflecție înainte de a le prelua și aplica cu o încredere exagerată în eficacitatea lor. Singur profesorul este în măsură să le încerce, să le schimbe, să le combine și să le personalizeze în funcție de circumstanțele concrete în care lucrează (mediul școlar), dar și în funcție de convingerile sale personale, de preferințele sale și de posibilitățile sale. Există profesori care preferă activitatea *individuală* a elevilor, nu *în grup*; alții pun mai mare preț pe *teste de control* în vreme ce colegii ai lor dau prioritate *verificării orale*. Până la urmă valoarea metodei urmate e dată de rezultatele la care ajung elevii, ceea ce se poate aprecia numai în unele cazuri imediat; în alte cazuri efectele se văd în timp, peste ani.

Tratatele de didactică recomandă multe detalii metodologice. E bine, de pildă, ca întrebările să fie adresate întregii clase de elevi, înainte de a fi adresate unui elev anume, pentru ca și colegii lui să caute răspunsul, pentru a-i „activiza” pe toți. Dar tot așa de importantă e alegerea întrebărilor și felul de a le pune, „problematizant”, ceea ce presupune nu doar experiență didactică, ci și un „ce” personal, un „talent”, o „artă” a întrebării. Evident că aici e vorba tot de autenticitatea comunicării *cu cineva*, de care vorbea Coșeriu; e vorba de „conexiunea inversă” (feed-back). Numai cunoscându-și elevii profesorul poate găsi întrebarea potrivită, nici prea grea și nici prea ușoară, cea care incită la căutarea răspunsului (răspunsurilor). Se observă din când în când grabă în așteptarea răspunsului, sub eterna presiune a „crizei de timp”. Or, dorind să se facă mult, din cauza grabei, se face puțin, prea puțin. Unii elevi, când întrebarea este o „problemă”, au nevoie de timp, de reflecție, să-și „caute cuvintele”. Iar întrebările al căror răspuns e prea simplu, prea ușor de ghicit, sunt de prisos. (Un

exemplu: „Poetul exprimă doar sentimentele unui soldat ori ale tuturor?”). Nu o dată interesante sunt întrebările care vin chiar din partea elevilor și e bine să fie îndemnați a întreba ce nu înțeleg și ce îi contrariază. (Un exemplu și aici. Un elev dorea să afle de ce Goga a închinat un poem Oltului și nu Mureșului).

Metodele la care ne-am referit (și altele precum *inducția* ori *deducția*, *experimentul* ori *demonstrația*), sunt, în măsuri diferite, urmate și în alte discipline școlare, ele nu sunt specifice limbii și literaturii. Metode specifice obiectului nostru sunt *analiza lingvistică* și *analiza literară*, la care unii adaugă *analiza stilistică*.

## NOTE

<sup>1</sup> Eugen Coșeriu, *Prelegeri și conferințe* (1992-1993), [Iași, [1993, p. 22.

<sup>2</sup> *Ortografia în școală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.

<sup>3</sup> Vezi prezentarea metodei în prima parte a cărții de față.

## ANALIZA LINGVISTICĂ

I se spune curent „analiză gramaticală”. Faptul nu este singular. (Se vorbește în școală despre ortografie, deși se are în vedere de multe ori și ortoepia). În general, studiul limbii este numit gramatică, din inerție și comoditate. Este însă adevărat că gramaticii i se acordă cel mai mare spațiu în economia lecțiilor de limbă în raport cu fonetica și vocabularul. Pe de altă parte, analiza se poate limita la aspectele gramaticale, în acest caz sintagma „analiză gramaticală” fiind justificată.

*Analiza gramaticală* a fost diferit apreciată de-a lungul anilor, inclusiv actualmente. Pentru unii analizele gramaticale sunt importante, atât de importante încât sunt echivalate în bună măsură cu însuși studiul gramaticii, dacă nu chiar și cu studiul limbii, în ansamblul ei. Este aici, desigur, o foarte mare exagerare. Dar exagerată e și opinia contrară, conform căreia analizele gramaticale sunt puțin folositoare, sau chiar total inutile. Ce se laudă și ce se critică în analiza gramaticală? Se laudă cultivarea spiritului de observație (și, în fond, analitic), dezvoltarea unor practici operaționale, familiarizarea cu unele modele de limbă aleasă, cultivarea rigorii și preciziei, lămurirea unor aspecte gramaticale teoretice, contribuții la formarea unei culturi generale (lingvistice), cultivarea exprimării. Se critică atenția exclusiv acordată aspectului

scris al limbii, atenția prea mare acordată textelor beletristice în detrimentul celor aparținând altor limbaje, prea marea atenție acordată textelor scrise de autori din trecut în detrimentul limbii de azi, faptul că recunoașterea unor categorii gramaticale nu asigură și utilizarea lor corectă în vorbirea elevilor.

Să încercăm să răspundem acestor observații, pozitive și negative, gândindu-ne că e vorba de o metodă mult practică în școală și încă des folosită în evaluări de tipul examenelor și concursurilor școlare. Exercițiul ori metodă, analiza gramaticală poate fi socotită un mijloc util de verificare ori aplicare a celor studiate și chiar de a afla aspecte teoretice noi. Astfel, apelând la „descoperire”, se poate analiza un text în care, pe lângă subordonatele deja studiate, apare și o subordonată necunoscută. E un exemplu de identificare a ceva nou. Alte eșantioane pot oferi alte aspecte ale noii subordonate (prin ce este introdusă, la ce întrebări răspunde, înțelesul cărei regente îl întregeste) și în felul acesta se poate ajunge la definirea și numirea aceluia tip de subordonată. În felul acesta operațiile analitice devin anticipative, nu mereu de repetare, aplicare, exemplificare. Să recunoaștem însă că, prin forța lucrurilor, analiza gramaticală recurge numai la limba scrisă. Nu dispunem de mijloace tehnice pentru analiza în școală și eșantioane ale limbii vorbite. {i este regretabil, pentru că, în viață, elevii vor vorbi mult mai mult decât vor scrie, probabil. Pe de altă parte aspectul vorbit e mai neglijat decât cel scris. (Cei ce pronunță la radio ori televizor, greșit, *dă, pă* etc. scriu, corect, *de, pe* etc.). Să recunoaștem și că multe din textele propuse ori analizate prin mulțimea de culegeri tipărite sunt extrase din creații beletristice, adesea din clasicii literaturii noastre. Dar acest neajuns poate fi atenuat și chiar evitat, profesorul având la îndemână și texte actuale, extrase și din presa scrisă, din lucrări științifice sau — de ce nu? — din exprimarea curentă, cotidiană. Aș sugera și utilizarea textelor de lecție din diverse manuale școlare (de istorie, biologie), ceea ce ar fi un exercițiu util din mai multe puncte de vedere (caracter interdisciplinar, comparație cu alte tipuri de discurs,

explicarea unor termeni de specialitate, observarea unei anumite rigori în texte non-beletristice). Ceea ce trebuie avut în vedere mereu este să se evite abuzurile și să se evite textele cu ambiguități în privința aspectelor gramaticale, adică a textelor ce pot fi interpretate diferit din punct de vedere gramatical. Condiții greu de respectat, dată fiind chiar natura aspectelor gramaticale care îi face pe gramaticieni, încă din Antichitate, să se certe mereu. Să amintim cazul verbelor copulative, cu implicații și în ce privește predicatul nominal ori propoziția predicativă. Nerecunoașterea lor este adesea socotită a fi gravă, cu toate că ea nu pune probleme în ce privește corectitudinea în exprimare a elevului. Și cu toate că acest caz este controversat; atât de controversat încât cercetătorii merg de la a pune sub semnul întrebării condiția de verb copulativ a lui *a fi* până a recunoaște drept verbe copulative și semicopulative câteva zeci. Exemplul verbelor copulative e dat de unul dintre cei mai critici cercetători față de practica analizei gramaticale, Theodor Hristea: „De aproximativ două decenii mă străduiesc să aduc un suflu nou în învățământul nostru de limba română (...). Încercările (...) s-au izbit de puternica rezistență a unor colegi de breaslă, prea devreme plafonați, de cerbicia, greu de înfrânt, a unor autori de manuale sau numai de programe școlare, precum și de spiritul de rutină, de inerția și de conservatorismul unor dascăli-mediatori, care și-au făcut din analiza gramaticală o preocupare constantă și foarte «lucrative»”<sup>1</sup>. (Acest autor, care, între altele, mai critică procedeul „năstrușnic” și „inutil” de a umple verbal o schemă de frază, pledează pentru o mai mare atenție acordată vocabularului).

Și alți lexicologi pretind mai mult spațiu rezervat chestiunilor de ordin lexical, argumentând că acestea sunt foarte importante pentru cultivarea exprimării și că cele mai multe greșeli pe care le comit elevii nu sunt de ordin gramatical, ci lexical<sup>2</sup>. În fapt, în orele de limba română se poate practica și *analiza lexicală*, numai lexicală.

Într-adevăr, lexicului nu i se rezervă întotdeauna spațiul necesar în studiul limbii în școală, aspectele lexicale urmând a fi

reluat ori de câte ori se ivește prilejul, inclusiv în lecțiile de literatură, creșterea lexicului în limbajul elevilor fiind permanentă (și surprinzătoare de multe ori). Această creștere, odată cu creșterea copiilor, este frapantă în primul rând în plan cantitativ. Dacă la vârsta de doi ani copilul dispune de un total lexical variind între 200 și 600 de cuvinte, la șase ani totalul se ridică la aproximativ 14.000 de cuvinte; înseamnă că în cei patru ani copilul a acumulat nouă cuvinte pe zi, în medie, adică aproape un cuvânt pe oră<sup>3</sup>. Acumulările sunt spectaculoase în continuare, ajungând la cifre impresionante la vârstele adultului: „O persoană nu trebuie să fie prea vorbăreață pentru a rosti un miliard de cuvinte în decursul vieții. Un scriitor de profesie, care dă cam 2000 de cuvinte scrise ca producție zilnică, va produce 730.000 de cuvinte pe an; s-a calculat că psihologul german Wilhelm Wundt a publicat 53735 de pagini tipărite în cei 68 de ani ai carierei sale, adică aproape un cuvânt la două minute, zi și noapte. Din punctul de vedere al inputului, receptarea vorbirii sau a scrierii de către individul mediu este uriașă. Un student care merge la cursuri și are discuții frecvente cu colegii poate auzi 100.000 de cuvinte pe zi. Dacă are o viteză modestă de citire, să zicem, de 300 de cuvinte pe minut, și își petrece cinci ore zilnic citind, el va acoperi 90.000 de cuvinte pe zi. Un astfel de student ar putea fi deci expus la trei sferturi de miliard de cuvinte pe an (...). Un individ nu folosește anumite cuvinte mai mult decât o dată într-o perioadă îndelungată, dar dacă are o pregătire superioară, el poate poseda un vocabular de peste 100.000 de cuvinte diferite, în special dacă includem toate numele proprii de persoane și de locuri pe care le cunoaște”<sup>4</sup>. Nu dispunem de calcule pentru vârstele școlare, dar ele n-ar putea fi, desigur, mai puțin uimitoare. Evident însă că bogăția lexicală a cuiva nu ține doar de planul cantitativ, ci și de cel calitativ, adică de precizia terminologică, de polisemie și valori conotative de expresii și jocuri de cuvinte, de valențe de ordin figurativ etc. Una e să învețe un copil, de pildă, cuvântul *mână* și alta a ca, treptat, elevul să cunoască expresii precum: (a fi) *mâna dreaptă* (a cuiva), *din mână*

*în mână, la prima (a doua) mână, a băga mâna-n foc (pentru cineva, pentru ceva), a forța mâna (cuiva), a pune mână de la mână, a da o mână de ajutor, a scrie de mână, lucru de mână, mână de maestru, a avea mâna lungă, mâna de fier, a se spăla pe mâini (de ceva, „a declina răspunderea pentru ceva”), o mână de om, o mână de lucruri, pe sub mână, a fi în mână, a cere mâna (unei fete), (a avea) mână liberă, a întinde mâna (cuiva), mână spartă, (a avea) mână liberă. (Și lista ar putea continua)<sup>5</sup>. Exercițiile lexicale sunt numeroase și variate, aproape nelimitate ca tipologie. Analiza lexicală e însă redusă la planul semantic, la cel etimologic ori la categoriile studiate în școală (sinonime, omonime, antonime, paronime). Analiza lexicală, alături de exercițiile lexicale, poate preveni ori corecta și erorile de exprimare ale elevilor. (Din lucrări scrise la concursul de admitere la Universitate, câteva exemple de erori lexicale: „lucrative = o situație de muncă”; „salutar = care salută”; „mutual = care asigură facilități, ca Fondul Național de Investiții”; „vindictiv = care vindecă”; „a frustra = a muștra”; „Romanul este de o complexitate desăvârșită”; „Romanul nu e minuțios până la îmbâcseală precum Balzac în unele situații”).*

O analiză aparte poate fi făcută și în celălalt compartiment al limbii, *fonetica*. Și foneticii îi este rezervat un spațiu relativ redus, dar, ca și aspectele lexicale, aspectele fonetice pot fi analizate ori de câte ori e necesar, inclusiv în orele de literatură. Este vorba de normele ortoepice și ortografice, de corectarea abaterilor orale și scrise care țin de fonetică, de aplicarea principiilor ortoepice și ortografice. Exercițiile de fonetică sunt diverse și ele cuprind și pe cele complexe, analitice. Ortoepia și ortografia limbii române ridică probleme mai numeroase decât se crede în mod obișnuit, iar școala are destule dificultăți de depășit. Mai mult decât în cazul lexicului și al gramaticii, în cel al foneticii operațiunea analitică pretinde și operațiunea contrară, a sintezei. Cu acest exercițiu de descompunere și recompunere elevii se întâlnesc, de fapt, încă de la venirea lor în școală, din clasa I, atunci

când învață alfabetul, respectiv citit – scrisul, prin așa numita metodă fonetică analitico-sintetică.

Atunci când un text este analizat și gramatical, și lexical, și fonetic, *analiza* este *complexă, lingvistică* adică. Așa, completă, operațiunea este mai rar practică, dar și analizele parțiale, pe compartimente ale limbii, se înscriu în aceeași sferă, lingvistică. Termenul este puțin utilizat în practica școlară, fie pentru că pare pretențios, fie din inerție, din obișnuință. El este însă nu numai justificat, ci și singurul adecvat, suficient de cuprinzător.

Operațiunile analitice (și sintetice) de ordin lingvistic sunt necesare, dacă sunt făcute cu măsură și cu competență, ele ținând spre dezvoltarea capacității de exprimare și, implicit a capacității intelectuale. În al său *Tractatus logico - filosoficus* Ludwig Wittgenstein atribuia filozofiei rolul de a delimita și clarifica riguros gândurile, care sunt „tulburi și confuze”. Cred că, măcar în parte, acest rol ar trebui atribuit și analizei lingvistice (școlare).

#### NOTE

<sup>1</sup> *Limba română, Teste rezolvate, texte de analizat și un glosar de neologisme*, București, Editura Petrion, [1998].

<sup>2</sup> În manuale se fac referiri, în cuprinsul aspectelor lexicale, și la formarea cuvintelor, schimbarea categoriei gramaticale (conversia) și structura morfologică a cuvântului, chestiuni destul de complexe care se plasează, în fapt, între morfologie și lexicologie sau la interferența acestora.

<sup>3</sup> Cifrele sunt date de revista „Langue françaises”, mai, 1998, p. 49.

<sup>4</sup> John B. Carroll, *Limba și gândire*, traducere și note de Octavian Oprică, București, E.D.P., 1979, pp. 5-6.

<sup>5</sup> Frazologia, capitol aparte, între lexic și sintaxă, este neglijat în școală. (Vezi și *Dicționar de expresii și locuțiuni ale limbii române*, București, Editura Albatros, 1985).

## ANALIZA LITERARĂ

Dacă analiza lingvistică (sau, mai exact, gramaticală) a provocat mereu controverse, atât teoretice cât și practice (didactice), analiza literară a declanșat dispute și mai aprinse. S-a mers până la a i se contesta existența în studiul literaturii, pretinzându-se să se vorbească, mai modest, doar de *comentariu literar*. Cu totul nu se putea renunța la operațiunile analitice în abordarea textului beletristic, acestea reprezentând, totuși, metoda specifică a disciplinei școlare. Abordările analitice mai prudente sau chiar distanța luată față de ceea ce se înțelegea la un moment dat prin analiză literară se explică prin exagerările la care se ajunsese prin anii '60, când teoria literaturii ajunsese la noi — și nu numai în școală, ci și în Universitate — la un fel de dogmatism ce reducea la scheme rigide fenomenul viu și complex al *creației literare*, care este unică. Cum bine se știe, tentative s-au făcut mereu pentru a stabili criterii și principii în demersul analitic, în dorința de a da soliditate științifică acestui demers, adică pentru a-l feri de subiectivism. Dar aceste tentative au fost mereu înlocuite de altele, fără a întruni aprobarea generală a teoreticienilor și practicienilor. De altfel, nici aceeași „metodă” analitică nu poate fi aplicată creațiilor literare aparținând unor specii diferite, unor genuri diferite și chiar unor autori diferiți (după perioade de creație, după curente literare după alte împrejurări istorice ori estetice).

Și totuși demersul analitic se practică mereu, în critica literară, în istoria literară, în teoria literaturii, nu o dată el fiind marcat de personalitatea cercetătorului, inimitabilă. Exemplul cel mai frapant este, poate, cel din istoria pe care a consacrat-o

Călinescu literaturii române. În asemenea cazuri s-a vorbit chiar de creație critică, oarecum comparabilă cu creația literară. (Ceea ce este, desigur, altceva decât pretinsa „întemeiere” a literaturii prin critică). Dar problema problemelor rămâne stabilirea valorii estetice a creației literare, scop al demersului teoretic în critică și în istoria literară, problemă centrală a esteticii literare. Controversele au mers uneori atât de departe încât unii cercetători ai fenomenului literar au ajuns să se dezintereseze pur și simplu de aprecierea valorică. (Un exemplu „clasic” poate fi analiza făcută sonetului *Pisicile* de Baudelaire de către Roman Jakobson și Claude Levi-Strauss). Cazul mi se pare a fi oarecum simetrie cu al lingviștilor care s-au dezinteresat de aspectele sensului în limbaj. Dar așa adăuga faptul că aceste încercări extreme, declarate ori nu, rămân aparente, pentru că nici sensul în limbă și nici valoarea în literatură nu pot fi ocolite. (Chiar alegerea unei creații pentru analiză presupune, deja, o selecție, o alegere, adică o apreciere valorică).

La noi, ca și în alte literaturi, s-au făcut și se fac mereu analize de text, fie prin reviste (aș exemplifica mai ales cu „Limbă și literatură”), fie în culegeri sub formă de carte, relativ numeroase. Ele pot fi preluate ori nu, pot fi discutate și criticate, dar pentru sugestii metodologice și pentru compararea diferitelor modalități de abordare a unui anumit text cunoașterea lor poate fi utilă, fie cercetătorilor fie profesorilor, uneori și elevilor, studenților sau altor iubitori de literatură.

Oricum, în școală abordarea analitică a textelor literare nu poate fi evitată. Profesorul nu poate ocoli întrebări precum următoarele: ce să se spună despre autor, ce să se spună despre creație, la ce surse biografice și bibliografice să se apeleze, ce paralele să se facă, cât să se extindă „contextul” estetic (intertextualitatea), cum să se stabilească locul creației pe scara valorică? În școală creațiile studiate nu pot rămâne o înșirare plată, fără relief valoric. Or, pentru a da relief valoric celor studiate, e nevoie de argumente, ceea ce constituie dificultatea cea mare a analizei literare. Iar argumentele să fie prezentate convingător, nu

ex-cathedra, nu impuse elevilor sub presiunea examinărilor, sau sub greutatea prestigiului presupus al sursei bibliografice. (Poate niciunde nu se confirmă mai mult ca aici afirmații vechi, precum cea făcută de Comenius: „învățând pe alții ne învățăm pe noi înșine”. {i mai apelez o dată la spusele lui Noica, din jurnalul său filozofic: „Totul trebuie învățat din afară și pe dinafară (...). Dar nu vedeți că au și ei [tinerii au de spus ceva, de mărturisit ceva? Și nu vedeți că noi nu avem întotdeauna ce să le spunem? Suntem doar mijlocitori între ei și ei înșiși”). Într-un anume fel, profesorul descoperă din nou o creație literară, odată cu elevii săi, știut fiind că o nouă lectură poate revela aspecte noi pentru lectorul atent, ferit de rutina profesiei. Cum s-a tot spus, noile generații de cititori pot recepta puțin altfel o creație consacrată, clasică. Și profesorul are șansa de a observa cum receptează elevii un mesaj „vechi”, el are șansa de a asista la o lectură și recepție estetică mereu proaspătă, tânără, lectură pe care el o intermediază.

Dar rolul de intermediar între scriitor și elev al profesorului, chiar discret, este important și nu o dată decisiv. Profesorul este și el un cititor, ca și elevii, mai vârstnic și mai informat, mai „calificat”. Și de aceea spusele lui pot avea mare greutate pentru elevi, cu condiția ca ele să se propage „pe aceeași lungime de undă” cu capacitatea de recepție a clasei și cu condiția ca profesorul să comunice *cu* elevii, nu doar *despre* ceva.

Apropierea de creațiile literare și de autorii acestora nu e bine să se facă în așa fel încât contactul să fie pentru elevi neinteresant, nestimulativ; dar nici să fie, acest contact, inhibant. Autorii să fie pentru elevi oameni, nu abstracțiuni, nu statui. Iar creațiile (desigur, veritabile) să fie un prilej de bucurie estetică. Și pentru ca întâlnirea elevilor cu operele să fie firească și sărbătorească, evitând banalitatea, sunt necesare de obicei explicații pe marginea textului și contextuale. E nevoie de a se explica termeni, proprii sau comuni, aluzii la situații istorice, mitologice, culturale, sunt de explicat jocuri de cuvinte, e necesară uneori decriptarea semnificațiilor la nivele diferite, înțelegerea

simbolurilor, pretinde uneori ample digresiuni, de multe ori sunt utile referirile la viața autorului, la mărturisirile lui. Astfel se poate facilita „inițierea” în literatură a elevilor și manifestarea în fapt a creației în actul lecturii, cât mai aproape de condiția ideală. Altfel poate părea, de pildă, pasajul din *Ion* în care tânărul țăran sărută glicia, după cunoașterea mărturisirii lui Rebreanu privind geneza romanului său. Sau, tot așa, altfel va fi receptat poemul *Noi vrem pământ* după lectura spuselor lui Coșbuc despre pretextul creației sale. Un „amănunt”, neînsemnat în alt context, pentru analiza literară școlară poate fi important. Evident însă că alegerea informațiilor adiacente în abordarea creației și utilizarea lor în demersul analitic țin de condiții concrete, pe care doar profesorul însuși le cunoaște, în primul rând de „receptor”, adică de clasa de elevi. Singur profesorul va putea aprecia dacă și cât e necesar să se spună despre o creație înainte ca ea să fie citită de elevi cât să se spună după lectură, cu ocazia „analizei”. Contactul direct al elevului cu creația — cum am spus în alt loc — este ideal. Dacă profesorul consideră că lectura fără „introduceri” nu este prea dificilă, atunci el va pretinde întotdeauna ca ea, lectura, să aibă loc în prealabil, până la discutarea în clasă a operei respective, eventual chiar înaintea anului școlar, în vacanță. Obiceiul de a nota observațiile de lectură și de a se extrage citate este un obicei bun, foarte util cu ocazia discutării în clasă a creației literare.

Treptat, elevii vor ajunge să comenteze, să analizeze ei înșiși o creație literară. Vor ajunge să facă și altceva decât să extragă „ideile principale și secundare”, altceva decât „să caracterizeze personajele”, altceva decât să facă „rezumatul” unei narațiuni. În timp, elevii vor depăși nivelul compilațiilor, al reproducerii celor spuse în prefață, manual sau culegeri de comentarii literare. Treptat, elevii vor îndrăzni mai mult, exprimând și opinii proprii, impresii de lectură, ori vor ridica întrebări, vor face chiar aprecieri personale, manifestând gust estetic și simț critic precum și capacitatea de a le expune coerent și limpede. Deoarece acesta este rostul exercițiului analitic: lărgirea

orizontului informațional, cultural, și cultivarea estetică. Ideal este ca elevii să ajungă să exprime personal puncte de vedere, inclusiv în ceea ce privește valoarea celor citite. Ideal este ca elevii să devină cititori de literatură, nu pentru examene, ci pentru tot restul vieții, dar nu cititori de orice tipăritură, ci de literatură veritabilă. Or, după părăsirea liceului, cei mai mulți, își vor alege singuri lecturile, pe măsura capacității de apreciere valorică, dobândită în școală și în liceu. Ideal e ca elevii să rămână cititori statornici și avizați de literatură artistică, în stare să analizeze (și sintetizeze) cele citite, dar și să aprecieze corect valoarea artistică.

## ANALIZA STILISTICĂ

Prin cărțile de „metodică” nu se prea vorbește de analiză stilistică și cu atât mai puțin este considerat acest tip de analiză o „metodă” didactică. Ezitățile în acest caz se pot explica prin faptul că aspectelor stilistice nu li se acordă în școală un spațiu aparte, ele fiind strecurate ici și colo, în lecțiile de limbă ori de literatură. Doar în clasa a IX-a, în cadrul seriei de noțiuni de teorie literară se prezintă undeva, grupate, mai multe figuri de stil. Au fost însă publicate mai multe cărți în care analizele stilistice sunt asociate celor literare (și, mai rar, în care analizele stilistice sunt însoțite de analize morfologice și sintactice). Acest lucru lasă să se înțeleagă o anumită tendință, aceea de a considera stilistica o zonă a studierii textelor exclusiv beletristice, ignorându-se „stilistica funcțională”, cea fundamentată lingvistic.

Dar, cum se știe lucrările cercetătorilor continuă să-și dispute domeniul faptelor de stil, fără a se reuși o cuprindere suficient de amplă, care să concilieze știința limbii și știința literaturii, ca și cum disputa dintre Vianu și Iordan ar continua și

după dispariția lor. S-au propus zeci de definiții ale stilului și ale stilisticii, încât cineva poate fi nu orientat ci contrariat de diversitatea punctelor de vedere teoretice: stilul beletristic, dar și al fiecărui scriitor, dacă nu al fiecărei creații literare; stilul unui gen literar, dar și al unor specii literare; stilul unui curent, dar și al unei generații, al unei perioade de timp; stilul științelor, dar și al presei, al actelor juridice, al scrierilor bisericești; stilul oral, dar și cel scris. O diversitate ce merge până la grupuri de persoane și până la individul uman (idiostil).

Cu riscurile ce decurg din această diversitate, să încercăm o simplificare a lucrurilor, fie și numai din necesități didactice. Aș spune că stilul, obiect al stilisticii, este personalizarea limbajului. În această simplificare nu am în vedere doar ceea ce se înțelege prin idiostil, în care nu intră și elemente stilistice mai cuprinzătoare, cum ar fi cele ale unei întregi generații, ori cele ce țin de afectivitatea în vorbire. În simplificarea propusă ar intra toate categoriile de „stileme”, personalizarea exprimării presupunând și aderarea cuiva la un grup, la anumite „canoane” (gen, specie literară), sau adoptarea unor fapte de stil (jocuri de cuvinte, expresii marcate afectiv etc.). În felul acesta putem, cred, să justificăm analiza faptelor de stil ori de câte ori ele apar și, se consideră că această operație este necesară, fie în lecția de limbă, fie în lecția de literatură. {i — mă întreb retoric, desigur — am putea oare să evităm analiza faptelor de stil în lecțiile noastre? S-a cerut de multe ori ca analiza gramaticală să fie, măcar uneori, dublată de cea stilistică, pentru o mai rafinează interpretare a elementelor observate. S-a observat că analiza literară se nuanțată uneori prin observațiile stilistice. Dar adesea e nevoie de a se apela la explicații stilistice chiar pentru înțelegerea unui text. Există texte în care nu e nevoie de a se explica niște cuvinte, ci e nevoie de explicarea sensurilor și combinațiilor stilistice ale cuvintelor, fără de care elevii nu înțeleg textul citit. Nu cuvintele *noapte*, *a fi* și *mut* sunt de explicat într-un vers de Eminescu, prezent în cartea pentru clasa a II-a, ci afirmația poetică „mută-i noaptea”. {i nu o dată

explicațiile devin extrem de dificile, dacă nu chiar imposibile. Iată cum înțeleg autorii acestui manual (de *Limba română* pentru clasa a II-a, 1996) să înceapă un dialog (?) cu elevii (de 7-8 ani!): „A fost odată o carte scrisă pe frunze și pe boabe de rouă, pe urmele blânzilor mielușei și în zborul fluturilor cu aripi de petale”. Ce să înțeleagă oare copiii din asemenea fraze (literare)? În asemenea situații, m-aș întreba dacă acum e altfel decât pe vremea când Eminescu, revizor școlar, scria: „Învățători care nu știu nici a scrie bine dau în mâna copiilor cărți scrise într-o limbă pe care ei n-o înțeleg și-i pun să învețe filă cu filă lucruri pe care ei nu și le pot închipui încât când băieții au ajuns la capăt cu învățătura rămân cu capul plin de cuvinte al căror înțeles nu l-au știut niciodată și neputându-se folosi într-un fel de aceste cuvinte moarte și fără preț rămân cu zilele încurcate și tăind câinilor frunză până ce prin intrigi și umiliri care dărâmă și restul de caracter ce le mai rămăsese dat de la natură ajung persoane publice spre a continua asupra generației viitoare sistemul vechi de stricare a minții și inimii”. Prin urmare, prima utilitate a analizei faptelor de stil, chiar din clasele primare, este aceea de a contribui la înțelegerea pur și simplu a celor citite în manual.

Treptat, analiza stilistică se poate rafina, propunându-și să supună observației și înțelegerii, rațional și afectiv, combinații tot mai complicate și mai subtile de cuvinte. Dar primul folos, semnalat deja, rămâne, nu o dată, până la părăsirea liceului de către elevi, înțelegerea celor citite. Căci, cum s-a spus din când în când, jocurile metaforice ascund adesea capcane în înțelegerea textului. De aceea insist asupra importanței pe care o prezintă perspectiva lingvistică a exercițiului analitic. Acest exercițiu evidențiază specificul diferitelor limbaje (stiluri), de exemplu tendința de ambiguizare semantică în textul artistic și tendința opusă, de dezambiguizare, în știință. Tot așa, în sintaxă, un text științific nu poate începe cu o conjuncție, cum începe, de exemplu *și dacă...* de Eminescu. Cuvinte din argou, ori marcate afectiv precum *a cocoloși, cocoțat, terchea-berchea*, ori cuvinte obscene nu sunt

admise într-un anumit registru al limbii naționale, în cel academic. Tot analiza stilistică oferă explicații și justificări în astfel de cazuri. Ajungem din nou la necesarele explicații privind limbajul incorect al unor personaje imaginate de Alecsandri sau Caragiale, la regionalismele lui Creangă, la arhaismele lui Sadoveanu etc.

În proza artistică s-ar părea că, cel puțin în unele cazuri, stilul nu reprezintă o personalizare a expresiei verbale, ci, din contră o tendință de neutralitate, de obiectivitate, de „proces-verbal”, cum ar fi proza lui Camil Petrescu. Dar și această tendință e tot o opțiune, estetică și, implicit, stilistică. O tendință asemănătoare de „transparență” „impersonală” se manifestă și în discursul științific, unde vorbim, totuși de un „limbaj” specific, cel științific. Cu totul altfel se explică lucrurile în „limba de lemn”, unde se remarcă absența mărcilor de individualitate, personale; Dar și acolo identificăm o opțiune, și acolo observăm că limbajul oglindește un fel de a fi, fie și în negativ: uniformitatea ce tinde spre vid în exprimare reflectă uniformitatea ce tinde spre vidul interior.

În școală, din motive de limitare în timp, se recurge des la fragmente, nu la texte întregi. Spre deosebire de analiza literară, care pretinde considerarea întreagă a creației, analiza stilistică permite și limitări la fragmente. Uneori e greu să se descrie un stil pornind de la un fragment, ca în cazul romanelor lui Rebreanu. Și totuși observații de ordin stilistic se pot face și în asemenea cazuri, specificul constând tocmai în absența coloritului la nivelul frazei. Aș spune că analiza stilistică poate depăși analiza gramaticală care se limitează la dimensiunile, frazei, și poate „depăși” analiza literară, care se limitează la întreg.

Se recunoaște adesea plusul de finețe adus uneori de observațiile stilistice în analiza unor texte artistice. Atrag însă atenția asupra unei întrebări de care se abuzează în unele școli: „Ce a vrut autorul să spună aici?”. Uneori autorii au lăsat mărturisiri asupra intențiilor lor, fără ca impresiile de lectură ale noastre să coincidă neapărat cu ceea ce au dorit autorii să comunice. Or, de

mai multă vreme se are în vedere și impresia de lectură a „destinatarului”, nu doar intenția „emițătorului”, în interpretarea mesajului. Pe de altă parte, în atâtea și atâtea cazuri nici nu putem ști ce a vrut autorul să spună. De altfel, în afara unor împrejurări artistice cunoscute (glumă, ironie, joc de cuvinte, ton parodic ș.a.), ori a unor împrejurări exterioare (de exemplu, cenzura), autorul reușește să exprime ceea ce simte și gândește, înfruntând dificultățile. (Eminescu: „Unde vei găsi cuvântul / Ce exprimă adevărul ?”). Pentru că, altfel, elevii pot înțelege greșit, că autorul a eșuat, nereușind să spună ceea ce de fapt dorea.

În creația beletristică comunicarea lingvistică poate atinge plinătatea potențelor sale. Capodoperele stau mărturie. În fața lor tentația interpretărilor poate fi mare. Multe au fost mult și divers interpretate. Și continuă a fi interpretate. Uneori însă se exagerează, se merge prea departe, pentru că despre o creație nu se poate spune totuși orice. Sunt necesare limitări în interpretare<sup>1</sup>. Dar mai am și senzația că adesea se exagerează și când se apreciază capacitatea expresiei poetice, poate pornindu-se de la afirmații ilustre precum cea a lui Hegel, după care „expresia poetică dă ceva mai mult, deoarece ea adaugă la înțelegere o intuiție a obiectului înțeles”<sup>2</sup>. Dacă așa ar fi, scriitorii ar încerca să se exprime artistic în toate împrejurările vieții, ceea ce nu se întâmplă; și dacă totuși uneori se întâmplă, faptul este receptat ca nepotrivit, deplasat. Expresia poetică își are locul ei, într-un context anume, ca stil funcțional, alături de celelalte, fiecare îndeplinind într-un mod specific funcțiile limbii naturale. Acest lucru se cere a fi explicat în școală și pentru a se evita tendința ori tentația de exprimare poetică (poetizantă, liricoidă) în împrejurările obișnuite ale vieții. Altfel, exercițiul stilistic poate conduce la artificializarea exprimării, în loc să conducă la o exprimare firească, veritabilă.

Insist asupra contactului cu textul, chiar dacă acest contact are loc sub supravegherea profesorului, pentru că până la urmă ceea ce contează este ceea ce spune elevului acel text, contactul fiind oarecum personal, aproape intim. Poezia, zicea Arghezi, e

fulgerul dintre autor și cititor. Fulgerul se produce sau nu în funcție și de al doilea pol, cititorul<sup>3</sup>. Iar textul odată difuzat devine adesea surprinzător chiar și pentru autor. Fără îndoială rolul profesorului în a facilita apropierea elevilor de text este important, adesea chiar indispensabil, dar acest rol e bine să fie jucat cu discreție și în așa fel încât, treptat el să fie tot mai puțin necesar.

În sfârșit, fiind vorba de observații stilistice țin să semnalez faptul că încă se mai pretind uneori prin școli analize cu șabloane de genul separării „formei” de „fond, conținut (de idei)”. {i, tot așa, încă se mai caută, din când în când, promovarea a ceea ce Camil Petrescu numea calofilie; se mai caută încă „cuvinte și expresii frumoase”. {i, dacă se găsesc astfel de pretinse elemente, cu conotații aparent magice, ele mai sunt propuse și ca model elevilor. Asemenea situații ar trebui evitate. Analiza stilistică are alte ținte și valoarea stilistică ține de întrețesutele elemente fonetice, lexicale și gramaticale. Ea nu se limitează, cum se mai crede, la figurile de stil. Ea nu își propune, nici în școală, să cultive exprimarea (elevilor), dar dacă contribuie și la acest proces – cu atât mai bine.

#### NOTE

<sup>1</sup> Despre limitele interpretării, pe lângă cunoscuta carte a lui Umberto Eco, (*Limitele interpretării*), a se vedea și cartea lui Manuel Vasiliu, *Introducere în teoria textului*, București, Editura Științifică, 1990.

<sup>2</sup> Apud C. Parfene, *Literatura în școală*, Iași, 1997, p. 9.

<sup>3</sup> Tot Arghezi spunea că Eminescu nu poate fi tradus nici în românește. Tolstoi afirmase că de-ar trebui să comenteze un roman al său ar prefera să-l rescrie. Un compozitor, întrebat ce a vrut să exprime în lucrarea sa, în loc de răspuns a interpretat-o din nou, la pian. „Înainte de a explica altora cartea aceasta aștept ca alții să mi-o explice mie”, afirma André Gide despre *Paludes*.

## ALTE METODE

Din cele spuse până acum s-a putut înțelege că există și alte metode didactice. Nu ne propunem o prezentare a tuturor, ceea ce nici n-ar fi posibil, dascălul având posibilitatea de a imagina și altele, proprii. Dar chiar și lista metodelor discutate în sursele bibliografice poate fi lungită, ea cuprinzând metode generale, întâlnite la mai multe obiecte de învățământ<sup>1</sup>. Voi da un singur exemplu de preluare și adaptare la obiectul nostru de studiu a unei astfel de metode, generală în învățare: *transferul învățării*, care „constituie o preocupare predilectă a psihologiei și prea puțin a științelor particulare, de specialitate”, cu toate că, așa cum arată autorul articolului din care am citat, metoda poate fi preluată cu folos și în lecția de limbă și literatură<sup>2</sup>. Și în acest caz se evidențiază rădăcini vechi ale unei modalități de învățare, ce se practică în prezent și care poate părea chiar modernă.

Până la urmă, disputele dintre adepții metodelor *tradiționale* și adepții metodelor *moderne* par din ce în ce mai inutile și mai nejustificate. De aceea am și pus lucrarea de față sub semnul reconcilierii, în numele eficienței didactice, al valorii în învățare. În disputa declanșată prin anii '70 chiar și obiectivele studierii limbii române păreau tradiționale. Gramatica era văzută ca un „aparat” de concepte destinat a fi însușit (?) de către elevi. „Moderniștii” respingeau aceste concepte, socotind că a învăța să recunoști categoriile gramaticale nu garantează sesizarea ideii exprimate prin formele gramaticale. Pentru ei studierea limbii în „stil vechi” echivala cu realizarea unei funcțiuni socioculturale de tip represiv. Dar în toate domeniile culturii și artei din timp în timp se agită spiritele, divizate între „tradiționaliști” și „moderni”. Ceva mai înainte, prin anii '60, și în științele filologice a avut loc o asemenea

dispută, care a influențat didactica limbii și literaturii, domeniu supus revizuirilor venite și din direcția pedagogiei. Și ca de atâtea ori, s-a încercat o conciliere a părților aflate în conflict. Pentru că dacă e adevărat că nu putem defini un concept tradițional, cum ar fi „măiestria pedagogică” tot atât de adevărată e și eficacitatea didactică bazată pe factori subiectivi și imponderabili, cum ar fi calitățile carismatice ale dascălului. Și, măcar în unele cazuri adepții tradiției au socotit cu dreptate tentativele reformatoare simple schimbări terminologice, sau reajustări ale unor elemente anterioare. (Ca să dăm un exemplu, „metodele active”, mult laudate în anii '70 au fost supranumite de către tradiționaliști „Freinet renovat”)<sup>3</sup>.

Într-adevăr, toată învățătura psihopedagogică a metodelor didactice și toată învățătura filologică din anii de studii universitare se întrupează și se însuflețește în persoana și personalitatea omului de la catedră, cel ce se adresează unor individualități umane în formare și cu care încearcă să comunice. Toate metodele despre care a citit profesorul debutant pot contribui la formarea propriei sale metode, impregnată de personalitatea sa, unică. Și dacă actul didactic este și creație (și este), atunci nu ne mai pare desuet a vorbi nu doar de știința învățării, ci și de arta învățării.

#### NOTE

<sup>1</sup> Vezi, de pildă, Robert M. Gagné, *Condițiile învățării*, (traducere) București, E.D.P., 1975.

<sup>2</sup> Vistian Goia, *Învățarea prin transfer (la limba și literatura română)*, în „Limbă și literatură”, vol. I, 1998, p. 97 și urm.

<sup>3</sup> Jean-François Halté, *La didactique du français*, Paris, P.U.F., 1992, p. 31.

## DOCUMENTE ȘCOLARE

Dintre ceea ce am putea numi documente școlare, de menționat aici, aș aminti mai întâi pe cel mai general, și anume *Legea învățământului*, pe baza căreia se organizează și funcționează întregul sistem de învățământ într-o perioadă istorică dată. Au fost necesari mai mulți ani, după 1989, pentru a se putea pregăti un proiect de lege nouă, cât de cât satisfăcător pentru diverse grupări în parlament.

În ceea ce privește economia obiectelor de învățământ, într-o perioadă de mulți ani, chiar de decenii uneori, documentul hotărâtor, întocmit de Ministerul învățământului / educației, este *Planul de învățământ*, în care se reflectă, mai mult sau mai puțin fidel, importanța pe care o acordă societatea în acea perioadă diferitelor materii școlare. Nu o dată specialiștii au tendința de a socoti domeniul lor mai important decât altele. De aceea este dificilă, dar necesară, stabilirea unui echilibru fără părtinire în economia obiectelor de studiu. Cine are curiozitatea să cerceteze schimbările produse în alegerea materiilor de studiu, va putea observa ce și cât se studia în diferite epoci istorice. Ca un exemplu din actualitate aș menționa reintroducerea studierii religiei, după ce jumătate de secol religia fusese exclusă, chiar denigrată, în numele așa-numitului ateism științific.

Din amintitul document, planul de învățământ, se deduce volumul rezervat fiecărei discipline școlare, pe ani de studiu. Pe baza acestui calcul se alcătuiește *Programa școlară*, cunoscută și cu titulatura de *Programă analitică*. Acest document este elaborat de specialiști ai disciplinei și pus la dispoziția profesorilor de specialitate. Programă cuprinde obiectivele disciplinei școlare, repartizarea orelor, cerințe generale, criteriile de evaluare, capitolele și temele ce urmează a fi studiate în fiecare an de studiu (cu numărul de ore rezervat fiecărui capitol și / fiecărei teme).

Documentul este un teren sensibil, adesea controversat, dată fiind importanța lui în pregătirea elevilor pentru examenele și concursurile ce îi așteaptă. Importanța acestui document ține și de faptul că pe baza lui se alcătuiesc manualele școlare. În acești ani se încearcă să se elimine gravele curențe ale programelor de până la 1989, mai ales la literatură; se scot unii autori se introduc sau se reintroduc alții etc. Schimbările continuă să se producă de la clasă la clasă pentru învățământul liceal.

Până în prezent a fost elaborată de un colectiv de inspectori și profesori programa până la clasa a IX-a urmând să se difuzeze și pentru clasele superioare de liceu. Iată cum sunt repartizate orele de specialitate în prezent:

	Clasele: IX X XI XII				Total ore
Noțiuni de teorie literară	26	-	-	-	26
Momente, personalități și opere	41	72	73	72	255
Compunere și exerciții de cultivare a exprimării	16	11	8	3	38
Recapitulări, teze, la dispoziția profesorului	8	11	13	20	52
Evaluări	11	8	8	7	34
Total ore / clasă	102	102	102	102	408

Iată și primele secvențe ale programelor pentru clasa a IX-a:

Conținut	Nr. de ore
Originea și evoluția limbii române	3
Latinitatea, unitatea și continuitatea limbii române până în secolul al XVI-lea.	
Diasistemul limbii române (limbă literară, limbă populară, dialect, grai).	
Stilurile funcționale ale limbii române (tehnico-științific, administrativ, publicistic, artistic). Limbă națională, limbă literară.	3
Compunere: aplicații la stilurile funcționale.	4

Pe baza programului se alcătuiesc manualele școlare, cum am spus. Înainte de a mă referi la manuale, însă, să amintesc încă un document școlar, *Planificarea calendaristică* a lecțiilor de specialitate, oră de oră, săptămână de săptămână pentru tot anul școlar. Acest document este întocmit de către fiecare profesor în așa fel încât să-i fie cât mai util. El cuprinde de obicei rubrici precum: data, capitolul, subiectul (tema) lecției, numărul de ore și, eventual observații. Unii profesori adaugă obiectivele lecției, bibliografia și materiale auxiliare avute în vedere. Iată un exemplu dintr-o astfel de planificare calendaristică, la literatură universală, din anul școlar 1997/98 (prof. R.V., Timișoara):

Capitolul	Obiective	Activitate didactică	Nr. de ore	Evaluare	Bibliografie
Proza sec. XX	Originalitatea romanului	Direcții ale romanului. Proust, <i>În căutarea timpului pierdut</i>	1 3	Comparații cu Camil Petrescu. Comentariu de text	Proust, M., <i>În căutarea timpului pierdut</i> , Buc., E.P.L., vol. I-XII, 1968-77

Aș recomanda evitarea unei anumite terminologii și folosirea unor noțiuni mai potrivite, chiar dacă par banale: *subiect* (al lecției), sau chiar *lecție*, în loc de *activități didactice*. De ce *conținutul* (activității), termen folosit și în programă? (Conținutul presupune și prezența termenului opus, *formă*). Și aș mai recomanda recurgerea la observații scrise, eventual la sfârșitul planificării aparte. Aceste observații făcute după lecții pot servi la unele rețușări ale *planificării* în anul școlar următor.

Înainte de a vorbi de manuale să consemnăm aici și structura anului școlar 1999/2000:

Semestrul I

1 septembrie — 22 octombrie

23 octombrie — 31 octombrie (vacanță)  
1 noiembrie — 17 decembrie  
(cu 1 Decembrie - zi liberă)  
18 decembrie — 9 ianuarie (vacanță)

#### Semestrul II

10 ianuarie — 28 ianuarie  
29 ianuarie — 6 februarie (vacanță)  
7 februarie — 15 iunie (cu o vacanță  
de Paști și 1 Mai - zi liberă)  
16 iunie— 31 august (vacanță)

### MANUALELE ȘCOLARE

Mult mai numeroase și mai aprinse discuții decât programele stârnesc manualele. Programele, cum s-a văzut, sunt schematice, înșiriri de titluri, teme și capitole. Până în 1989 fetișizate, acum doar orientative, programele se concretizează în manuale, ceea ce presupune o serie de aspecte complicate: cine face un manual, care este concepția didactică a autorilor, cum se organizează concursul de selecție al manualelor, cine decide care manual e preferabil, cum se asigură armonizarea conceperii manualelor de clase diferite și cu autori diferiți ș.a.m.d. După 1989 s-a început și înlocuirea manualelor vechi, care erau nu doar învechite, necorespunzând situației școlare noi, dar care erau adesea rău concepute și rău alcătuite, de către cam aceiași autori, clienți ai clientelismului ministerial. Dar înnoirea e anevoioasă, sub așteptările profesorilor, elevilor și a părinților acestora din urmă. Au trecut deja zece ani și pare legitimă întrebarea dacă în următorii ani vor avea toate clasele manuale noi, satisfăcătoare. Manualele

noi, la gimnaziu, și capitolele noi din manualele de liceu, par a fi ambițioase, dar încă nu sunt cele așteptate, cele pe deplin mulțumitoare. Va mai trece încă vreme până când manualul școlar să-și schimbe condiția, din țintă a ironiilor să devină o carte onorantă a școlii, chiar cartea fundamentală a școlii, în care orice autor să dorească să fie primit, ori măcar să fie pomenit.

Suntem încă în situația în care manualele școlare par a atrage cele mai multe săgeți între toate cărțile actuale. Aleg doar două exemple de critici. Primul este un citat dintr-un articol semnat de C. Aslan, *Către un alt Camil Petrescu*: „Din păcate, Camil Petrescu a devenit un clasic înainte de apariția integrală a operei sale. Un fapt care a generat în ordinea sociologiei culturii efecte «perverse» datorate în mare măsură prezenței acestuia în manualele școlare și tratatele universale (...) Rezultatul? Moartea unei opere vii, redusă la câteva formule savante vide de trăiri sufletești autentice, formule pe baza cărora este confecționată imaginea abstractă a autorului clasic, pe care nu-l mai citim din moment ce l-am «învățat» la școală”<sup>1</sup>. Cel de al doilea exemplu este un articol al lui Cristian Munteanu, *Moartea citește manualul*, din care citez: „Agonii prelungite, cadavre mutilate, torturi, violență și sadism, asasinate, masacre și sinucideri, toate vin în mult balamalele filme sau emisiuni TV, ci în manualele de Limbă și literatură română pentru clasele V-VIII. Moartea, în cele mai variate și înfiorătoare forme, este prezentă în textele menite parcă să-i traumatizeze pe școlari. (...). Din întreg manualul de clasa a V-a (București, E.D.P., 1991) doar în cinci lecții nu se înregistrează pierderi grele”<sup>2</sup>. De la manualul acela, din 1991, au apărut altele, chiar mai multe pentru aceeași clasă, ceea ce este o premieră la noi (manualele „alternative”), dar nici cele noi nu evită textele în care se înregistrează pierderi grele, cum spune, exagerând poate, autorul citat.

Am ales cele două exemple de opinii critice gândindu-mă la faptul că ele reprezintă două tipuri de reproșuri dintre cele mai des întâlnite în analizele ce se dedică manualelor școlare.

S-a pretins în unele ocazii ca manualele să fie mai apropiate de preocupările copiilor și adolescenților de azi, cu grijile și aspirațiile acestora, alături de mereu prezentele referiri la trecut, un trecut adesea îndepărtat și cumva abstract reflectat.

Li se reproșează manualelor de gimnaziu alegerea textelor, fie pe criterii extraestetice, ideologice, patriotard - naționaliste, fie, ca în opinia autorului citat, neținându-se cont de efectul produs asupra elevilor de texte ce evocă violențele de tot felul. {i li se reproșează manualelor de liceu felul în care sunt prezentați unii autori, schematismul care nu deschide ci, din contră, închide drumul spre autor, schematismul care nu stimulează dorința de a continua cercetarea unei creații complexe, ca cea camilpetresciană. Dar acestor două tipuri de reproșuri li s-ar putea adăuga multe altele. Voi face doar câteva observații critice limitându-mă la un singur manual, cel de clasa a V-a, apărut în 1997, la editura Teora. Să semnez mai întâi că unele explicații sunt simpliste, dacă nu chiar greșite. Iată, de pildă, cum se motivează nevoia de a se evita abuzul neologic: „Nu este recomandat să folosim prea multe cuvinte împrumutate din alte limbi, pentru că limba noastră are o muzicalitate, o frumusețe deosebită”. (p. 14) Se spune că, între altele, poezia *Toamna* (de Goga) exprimă „regretul despărțirii de casa părintească”, lucru cu totul inexact. Și în acest manual sunt texte rău alese, cum ar fi poezia *Litere* (de Ana Blandiana), de la p. 35, care pare a fi răspuns unicului scop de a acompania câteva afirmații privind literele și sunetele. Este apoi de neînțeles de ce se perpetuează obișnuințe școlare neconforme cu regulile filologice bine cunoscute, bunăoară utilizarea ghilimelelor pentru a se marca titlurile (ca la p. 19). Regionalismele (pp. 14-15) sunt rău prezentate. Sunt amintite doar regiuni din Moldova, Transilvania și Banat, ca și cum în sudul țării (Oltenia, Muntenia și Dobrogea) n-ar fi regionalisme. Despre *mai* „ficat” se spune că se întâlnește doar în nordul Transilvaniei, nu și în sudul acestei provincii. Tot acolo se mai spune că „regionalisme trebuie considerate și anumite pronunțări caracteristice unor regiuni (*frace* – în Banat, *gioc*, *gios*,

șeapă, rădășină în Moldova etc.)”. O permanentă atenție s-ar cuveni să se acorde explicării cuvintelor și abuzului de cuvinte necunoscute elevilor. Cu mulți ani în urmă am făcut niște statistici și am ajuns la concluzia că elevii sunt copleșiți de avalanșa de cuvinte necunoscute din manualele școlare, inclusiv din manualele de limbă și literatură română. Din păcate autorii de manuale nu prea țin seamă de puterea de asimilare a elevilor și, mai ales, de timpul de care dispune profesorul la o lecție. Voi exemplifica acest lucru cu o singură pagină (17) din manualul amintit. Este vorba chiar de poezia *Toamna* de Octavian Goga, text nu prea lung, precedat de o prezentare a autorului și însoțit de explicarea a 6 cuvinte (*vâl, creștet, șură, vișniță, păgân, cumpănă*), la care se adaugă prep. *subt.* Textul presupune însă multe alte explicații. Trec peste cele necesare privind sensul figurat și jocurile de cuvinte. Din contactele pe care le-am avut cu clase de elevi din Timișoara am constatat că ei nu cunosc nici alte cuvinte, neexplicate în manual: *lămâiță, dumbravă, sur, miazănoapte* (explicat „miez de noapte”), *șindrila*. Sigur că în alte zone din țară cuvintele necunoscute pot fi ușor diferite (lista acestora cuprinzând probabil forma regională *se uscă*), dar, cantitativ vorbind, dificultățile de înțelegere sunt aproximativ aceleași. Acest text are un lexic mai accesibil elevilor din mediul rural, dar aceștia vor întâmpina dificultăți mult mai mari decât colegii lor din mediul urban în înțelegerea prezentării făcute autorului; o prezentare criticabilă, cred, și din alte motive. Goga e un „poet născut pe meleaguri sibiene (la Rășinari) într-o familie de slujitori ai bisericii”, care, prin debutul său, aduce „un suflu nou, militant, patriotic”, opera lui fiind „expresia aspirațiilor unui neam spre supremul ideal național – Unirea Transilvaniei cu țara - mamă”; el este „rapsodul «celor fără nume»”, „pedagogul neamului”, „un suflet chinuit de dorul obârșiiilor, de regretul după satul de la marginea codrului”. Mă întreb dacă acest tip de discurs poate fi receptat de elevii de clasa a V-a din multe școli românești de azi. Mă întreb cui îi este adresat acest mesaj. (Pe pagina vecină a manualului tocmai se afirmă că „oamenii comunică între ei prin

mesaje” și se face o schemă care îi cuprinde pe vorbitor / emițător / locutor și pe ascultător / receptor / interlocutor). În felul acesta elevii pot fi „ascultători”, mă îndoiesc însă că vor fi și „receptori” (și, cu atât mai puțin, „interlocutori”). Dar aș mai remarca, în încheiere, tonul poetizant și artificial, neadecvat într-o prezentare simplă și sobră a unui autor. Unele exprimări artificiale din lucrările elevilor își au sursa tocmai în astfel de texte confecționate prin manuale. Există, din fericire, și semne bune, încurajatoare în noile manuale. Mi firesc ar fi ca manualele să fie tot mai bune, recâștigând prestigiul celor interbelice. Până atunci însă — și, de fapt, întotdeauna — e necesară o atitudine obiectivă și atentă, adică critică, față de manuale, ca și față de programele școlare, profesorul adaptându-le la realitatea școlară în care se află el, fără a se face părtaş la ceea ce este nepotrivit din punct de vedere filologic și didactic.

#### NOTE

<sup>1</sup> În „Arc”, I, 2/1997 (editat de Fundația Culturală Română), p. 124,

<sup>2</sup> În „Dilema”, 24-30 apr. 1998, p. 14.

#### PROIECTUL DE LECȚIE

Termenul încetățenit este „plan de lecție”, încă folosit prin unele școli. Unii profesori îl preferă pe cel de „proiect de lecție”, pentru care optez și eu. Nu am agreat o altă titulatură, de care se abuză prin anii '80, „proiect de tehnologie didactică”, prea lung și prea „tehnologic” (evocând producția industrială).

Proiectul (scris) este obligatoriu în perioada de practică didactică a studenților ce se pregătesc pentru cariera de profesor. De obicei se mai pretind proiecte de lecție și în primii ani de profesorat, până la obținerea statutului de profesor definitiv, în urma unei inspecții speciale și a unui examen. Dar există profesori care obișnuiesc să pună pe hârtie și după definitivarea lor în învățământ un fel de schițe de lecție, știut fiind că memoria este capricioasă și uneori ne joacă feste, ba, cu înaintarea în vârstă, memoria dă semne de oboseală. Rămâne ca fiecare profesor să apeleze la proiectii scrise ale lecțiilor în funcție de convingerile și de nevoile sale didactice. Oricum, a reflecta asupra lecțiilor ce urmează a avea loc este un exercițiu necesar, chiar dacă subiectul acelor lecții rămâne cel din anii precedenți. Acest obicei, de a medita asupra lecției, înainte și după desfășurarea ei, este una din modalitățile prin care se încearcă să se evite rutina. De aceea recomand nu doar notarea câtorva detalii proiective, ci și a unor observații ce se impun în timpul lecției; acestea din urmă, reținute în scris după lecție pot fi utile în lecțiile de la clase paralele ori în lecțiile din anii școlari ce urmează.

Prin cărțile de didactică ori prin revistele de specialitate s-au publicat numeroase „modele” și exemple de proiecte de lecție. Câteva, realizate de studenți practicanți, am anexat și eu cursului, amintit, din 1991. Cei ce s-au ocupat de aceste aspecte în mod serios au afirmat mereu că proiectarea lecției trebuie să evite șablonizarea, că fiecare profesor are libertatea să-și imagineze lecțiile în mod personal, original. Însă, din motive diverse însă pericolul șablonizării se manifestă și aici. Un exemplu de șablonizare este chiar pretenția unora de a se utiliza rubrici, numai în aparență utile. Argumentul ar fi prezentarea sinoptică a informației, ceea ce ar facilita consultarea rapidă a proiectului în momentele necesare. În realitate însă se constată că la lecție profesorul nu recurge la proiect. Pe de altă parte, o singură rubrică este deplin utilizată, cea consacrată scenariului lecției, celelalte rubrici fiind mai mult ori mai puțin formale, pline de spații goale.

Există mai multe „modele” folosite acum prin școli, rubricile fiind cam acestea: momentele (secvențele / etapele / evenimentele) lecției, timpul (durata fiecărei etape din lecție), obiectivele (urmărite în fiecare etapă a lecției), activitatea didactică (propriu-zisă, numită și „conținutul învățării”, uneori împărțită în două rubrici distincte: „activitatea profesorului” și „activitatea elevilor”), metodele didactice (urmate în etapa respectivă a lecției), material didactic și material bibliografic, eventual și o rubrică rezervată observațiilor.

Scenariul propriu-zis imaginat pentru o lecție este precedat de câteva date, necesare mai ales în perioada practicii didactice: obiectul (adică specialitatea, disciplina școlară: limba și literatura română), subiectul (lecției, luat din planificarea calendaristică), tipul lecției, metoda (metodele), material didactic, material bibliografic, clasa, data, ora, (eventual) școala, profesorul (care conduce practica didactică), propunătorul (studentul practicant, dacă e cazul); în sfârșit, obiectivele lecției.

Cu toate că subscriu la opinia că un proiect didactic e bine să fie conceput de către fiecare profesor ori practicant, în funcție de cunoștințele sale, de experiența sa, de concepția sa didactică și de contextul didactic concret în care urmează a avea loc lecția, țin să fac câteva recomandări, mai generale. Ca întotdeauna e bine să se evite formalismul. Orice observație ar trebui să fie motivată, justificată. Nu are rost transcrierea unor lucruri de la sine înțelese ori prea bine știute. Astfel, constat că se înșiră câte o duzină de obiective ce ar urma să fie urmărite la o lecție. Unele obiective sunt împărțite în „generale” și „operaționale”. Între ele unele sunt însă comune mai tuturor lecțiilor și de aceea prezența lor nu se justifică. O altă recomandare privește dimensiunile proiectului de lecție. Acestea ar trebui să fie rezonabile, în funcție de necesitățile fiecărei lecții în parte. Proiectul devine inoperant atunci când e prea sumar formulat și devine împovărător atunci când se întinde pe prea multe pagini, cu detalii nesemnificative; cu alte cuvinte, acest „document școlar” ar trebui să evite atât scurtimea exagerată cât și lungimile

nemotivate. A treia observație privește felul redactării proiectelor de lecție. Și acestea ar trebui să urmeze strict normele filologice. Măcar proiectele aparținând filologilor să reprezinte niște „texte” corect redactate. Remarc și aici tot felul de practici curioase. Nu se știe cine este autorul și cine pretinde folosirea anumitor formule, a anumitor recomandări ce par a fi, de fapt, ordine. Astfel, de pildă, este cvasiinterzisă formularea obiectivelor, ca să zic așa, nominal, ele trebuie, se spune, să fie formulate numai verbal; nu „definirea noțiunii de...”, ci numai „să definească noțiunea de...”. (Cine „să definească”, profesorul sau elevii, nu se mai spune). Uneori proiectele sunt un text în care se amestecă citate, informații, definiții, întrebări ale profesorului și răspunsuri ale elevilor (presupuse), în așa fel încât trebuie ghicit planul în care ne situăm citind o astfel de combinație. Încă o dată: didactic nu înseamnă didacticist, nici replici ce amintesc „lecțiile” absurde ale teatrului lui Ionesco; didactic înseamnă claritate, coerență, proces viu și interesant, măsură și bun simț. În parte, lecția va fi aidoma proiectului ce i-l pregătim.

## TIPURI DE LECȚII

Tipologia lecțiilor de limbă și literatură nu diferă decât în foarte mică măsură de cea a lecțiilor de alte specialități. Există astfel lecțiile de *prezentare a noilor cunoștințe*, încă necunoscute elevilor sau cunoscute doar parțial. Ele sunt numite și lecții „de comunicare («de învățare», «de predare», «de transmitere») a cunoștințelor”. Prefer termenul „prezentare”, care mi se pare mai potrivit, cel puțin în cazul limbii și, mai ales, al literaturii; prin „cunoștințe” înțeleg „informații”, dar și „noțiuni”, „deprinderi”, „operațiuni analitice și sintetice” aplicate textelor studiate și chiar

„redactarea compozițiilor” (este tot un termen discutabil, îl folosesc în absența altuia mai cuprinzător). Acest tip de lecții asigură înaintarea, în conformitate cu planificarea calendaristică, pentru îndeplinirea cerințelor din programa școlară. Dar lecțiile consacrate integral cunoștințelor noi nu sunt numeroase. Ele au loc după o perioadă de vacanță, după încheierea unui capitol ori când e vorba de un subiect ce necesită neapărat durata unei lecții întregi. Cunoștințele „noi” pot reprezenta reluări, nuanțări sau dezvoltări ale celor „vechi”. Reluări au loc și la literatură, dar mai rar, studiul literaturii fiind mai „liniar”; reluările sunt însă frecvente la limbă, unde studiul este conceput mai „concentric”, cum am arătat la locul potrivit.

Tipul opus celui „de prezentare” este reprezentat de lecțiile de *recapitulare* a cunoștințelor, a cunoștințelor precedente („vechi”). Ele sunt, la rândul lor, relativ rare, urmând unui capitol, ori la sfârșit de semestru și de an școlar. (Începând cu anul școlar 1998/99 recapitulărilor li se rezervă o perioadă întreagă, de două săptămâni, la sfârșitul fiecărui semestru. În actele oficiale aceste perioade sunt numite „de evaluare”; în fapt, ele sunt perioade de recapitulare, prilej cu care au loc și verificări orale și scrise ale nivelului de pregătire al elevilor). Cu excepția lecțiilor din aceste perioade de final de semestru, lecțiile speciale de recapitulare în cursul anului școlar sunt relativ rare. Ele își au însă importanța lor și nu trebuie să fie subestimate. Ele nu sunt simple repetări de lucruri știute, banale și plictisitoare, dacă sunt atent pregătite. Iar profesorul nu are de ce fi preocupat de căutarea unui „element nou” care să stârnească interesul elevilor, pentru că noutatea acestor lecții constă tocmai în perspectiva inedită în care apar cunoștințele deja însușite. Anumite detalii își sporesc importanța, altele și-o diminuează, iar altele sunt trecute cu vederea, imaginea generală asupra unui capitol de limbă ori literatură fiind diferită de cea obținută anterior, lecție de lecție. Și pentru că tot am amintit perioadele de evaluare să spunem și că există lecții speciale „de evaluare” ori *de verificare* a cunoștințelor, verificare orală ori

scrisă (prin „teste”, prin ceea ce se numea până nu demult „extemporal”, ori prin „teză”, până acum trimestrială, iar de acum semestrială). Despre importanța măsurării progreselor înregistrate de elevi tratatele de pedagogie vorbesc mult, dezvoltând și o ramură specială, docimologia. Se înțelege cât de important e ca evaluarea să fie făcută cât se poate de obiectiv, cât se poate de profesionist, dar și cât se poate de corect din punct de vedere moral. Un profesor incorect în aprecierea elevilor nu-și poate păstra un veritabil prestigiu în fața lor, în ciuda altor calități pe care le-ar avea și în ciuda eforturilor profesionale pe care le-ar face. Aș remarca aici încercările mai noi de a mări precizia în aprecierea progreselor făcute de elevi. Toate aceste încercări merită atenția noastră. În același timp însă aș reaminti faptul că limba și, mai ales, literatura au un specific al lor și adesea aprecierile standardizate nu reflectă suficient de fin nivelul de pregătire al elevilor. Adesea o lucrare scrisă la limbă și, mai ales, la literatură are un „ceva”, „imponderabil”, care scapă măsurătorilor posibile la alte discipline, și care e bine să fie luat în seamă de examinator. Un detaliu aparent neînsemnat poate uneori fi pentru profesorul filolog semnul că elevul examinat are „ceva de spus”, că el se detașează de colegi printr-un plus de originalitate, calitate ce se cuvine să fie stimulată. {i, tot așa, în sens invers, un elev poate proba multe cunoștințe, dar nimic în plus, afară de o bună memorie. Or, de astfel de diferențe, uneori subtile, de nuanță și de finețe, profesorul filolog are dreptul și, aș zice, și datoria să țină cont.

Dar verificarea cunoștințelor anterioare se face și în lecțiile obișnuite, care sunt cele mai numeroase, numite curent *mixte*. Sunt lecții în doi timpi, ca să zic așa, prima parte fiind rezervată verificării cunoștințelor din lecția precedentă (și, dacă e cazul, rezervată temei de casă), iar partea a doua, cea mai întinsă, fiind rezervată prezentării noilor cunoștințe. De la lecție la lecție proporția dintre „vechi” și „nou” poate fi diferită și poate fi modificată chiar în cursul lecției, în funcție de necesitățile apărute atunci, dar, de regulă, verificării nu i se acordă mai mult de un sfert

ori de o treime din spațiul lecției. Celelalte trei sferturi ori două treimi sunt consacrate materiei noi, în final sintetizată într-o concluzie și, eventual, urmată de o temă de efectuat acasă. Aceste lecții, mixte, dau un anumit ritm, o anumită continuitate în procesul instructiv, cu condiția evitării cu orice preț a impresiei de ritual și de monotonie. Atunci când elevii știu că oricând pot fi întrebați despre cele din lecția anterioară, dar și din alte lecții „vechi”, când știu că răspunsurile lor sunt ascultate cu atenție de profesor și de ceilalți elevi, când știu că ceea ce va urma este interesant și important în șirul cunoștințelor școlare, ei, elevii, participă la lecție; în caz contrar ei doar asistă la lecție, plictisiți.

La tipurile de mai sus aș adăuga cel al lecțiilor de *sinteză*, ce au loc mai cu seamă la sfârșitul unui întreg ciclu școlar, importanța lor fiind dată și de perspectiva unor examene și concursuri școlare (bacalaureat, olimpiade), ori concursuri de admitere în instituții de învățământ universitar. Este evident că ne găsim în situația de a pregăti lecții pretențioase în care „elementele” pentru „sinteză” nu pot fi alese la întâmplare și nu pot fi tratate superficial. Cele mai multe sunt consacrate literaturii române și reflectă pregătirea îndelungată a elevilor. Un tip oarecum aparte este reprezentat de lecțiile rezervate *analizelor de text*, fie din punct de vedere lingvistic, fie din punct de vedere literar. În sfârșit, un tip special regroupează lecțiile de *compunere* (compoziție). Aceste ultime tipuri de lecție sunt specifice studierii limbii și literaturii, ele nefiind practicate de profesorii nefilologi. Despre aceste lecții am vorbit, în altă parte.

## LITERATURA UNIVERSALĂ

Poate părea curios și oarecum nejustificat a vorbi, oricât de puțin, despre literatura universală aici, unde m-am limitat doar la studiul literaturii naționale. Îi rezerv totuși un spațiu, fie și restrâns, literaturii universale, gândindu-mă la faptul că puținele lecții ce i se consacră cad tot în seama profesorului de (limbă și) literatură română. Spun „puține lecții” și mă grăbesc să adaug că literatura universală se studiază numai în clasele terminale, a XI-a și a XII-a, și numai în liceele și clasele cu profil umanist. Cu totul sporadic în manualele de gimnaziu apar texte din alte literaturi, străine. De asemenea, în clasa a IX-a, atunci când se studiază genurile și speciile literare, uneori se ilustrează categoriile acestea, de estetică literară, și cu creații neromânești.

Spre deosebire de literatura națională, cea universală cere mai puține revizuri postdecembriste. Deocamdată programa școlară pretinde modificări minime, iar manualul în uz, din 1997, „îl reproduce pe cel din 1990”, care era anterior anului 1989. (Coordonator: Ovidiu Drimba). Acest manual cuprinde: Literatura popoarelor orientale, Literatura antică greacă (Homer, Literatura latină, Tragicii), Vergiliu, Horațiu, Ovidiu); Evul Mediu (Villon, Dante), Clasicismul (francez), Iluminismul, Goethe, Romantismul, Realismul, Balzac, Tolstoi etc., Naturalismul, Parnasianismul, Baudelaire, Simbolismul, Literatura secolului al XX-lea (Proza, Dramaturgia, Poezia).

Este, poate, cazul să ne întrebăm dacă n-ar fi potrivit să i se acorde acestei discipline un loc mai important în liceele de toate categoriile, alături de literatura națională. Și această întrebare poate părea mai potrivită dacă ne gândim la două împrejurări. Prima este aceea că mulți absolvenți de liceu, cei mai mulți, nu mai au ocazia de a studia literatura — nici națională și nici universală — în mod sistematic, chiar dacă continuă studiile în instituții de învățământ superior. A doua împrejurare este aceea că în prezent visul secular al unei Europe unite devine realitate, România dorind, și făcând eforturi mari să fie admisă în Uniunea Europeană; în această perspectivă cunoașterea limbilor străine și a literaturilor străine

crește în importanță. Goethe, cel ce a și formulat conceptul de literatură universală, scria, la 1827: „Se înțelege însă că, dacă noi germanii nu privim și dincolo de țărâmul strâmt al hotarelor noastre, nimic nu e mai ușor decât să cădem și noi în această înfumurare pedantă. Iată de îmi place să privesc și ceea ce se întâmplă la alte națiuni și să sfătuiesc pe fiecare să facă la fel ca mine. Literatura națională nu vrea să zică prea mult în zilele noastre. Se vestește epoca literaturii universale și fiecare trebuie să contribuie pentru ca epoca aceasta să se instaleze cât mai curând”.

Care ar fi câștigurile contactului cu alte literaturi? În primul rând, cunoașterea altor literaturi facilitează lărgirea orizontului cultural, depășirea limitelor, strâmte, naționale, cum zicea Goethe. Dar a avea o idee asupra literaturii universale permite și o mai corectă considerare a valorilor literare naționale, prin raportarea părții la întreg; altfel sunt înțelese influențele literare, curentele literare și chiar specificul național. În sfârșit, ca și în cazul literaturii naționale, e vorba de educația estetică, desigur mai fertilă — dacă o creație străină (mai ales în versuri) poate fi citită și în original. Oricum, elevii pot citi măcar în limbile de circulație mondială pe care le studiază. Ar trebui adăugat aici și faptul că în studierea limbilor străine elevii mai au ocazia de a se întâlni cu texte literare scrise în limbile respective. Interes pentru literaturile străine există. Am putut constata acest interes și recent, printr-un sondaj școlar într-un liceu timișorean. Dar numai o inițiere bine făcută poate asigura o bună alegere din partea elevilor; altfel, alegerea este întâmplătoare, nu o dată lecturile înregistrând creații de mică valoare ori chiar non-valori.

Să observăm în final că noile manuale de limba și literatura română pentru clasa a IX-a cuprind și texte din literatura universală; și aceasta, nu doar pentru a ilustra un gen literar ori o specie literară, care, eventual, lipsește ori e slab reprezentată în literatura română.

## KITCH SAU DIDACTICĂ

Într-un *Cuvânt către dascăli* din 1919 Rudolf Steiner îndemna să fie „puse la inimă” patru lucruri. Întâi, ceva inițiativă din partea dascălului, cel ce are efect asupra școlarilor prin „felul în care rostește fiecare cuvânt (...), în felul în care își dezvoltă fiecare trăire”. Apoi, ceva interes pentru „problemele mari și cele mici ale fiecărui copil”, „pentru întreaga existență a lumii și a omului. În al treilea rând, dascălului i se cerea „să fie un om care nu face niciodată înlăuntrul său vreun compromis cu neadevărul”. În sfârșit, „ceva ce e mai ușor de zis decât de făcut, ce însă este de asemenea o regulă de aur pentru profesiunea de dascăl: Dascălul n-are voie să se usuce și să se acrească. Stare sufletească nesfrijită, proaspătă!”<sup>1</sup>.

Departate de mine intenția de a îndemna pe cineva să se lase la voia întâmplării și a improvizației. Actul didactic este un act grav, de cultură, ce merită a fi luat în serios. El presupune meditație, experiment și convingere profesională. El mai presupune modele, repere, dar nu a jura pe cuvintele maestrului, nu imitație, nu dogmatism; dimpotrivă, veritabilul act didactic însemnează creativitate, împlinirea personalității celui de la catedră și, nu o dată, frondă, nonconformism. În felul acesta adevăratul dascăl iese din comun, știut fiind că omenirea „rămâne credincioasă aceluia factor care este superior eului, anume grupului: turmei sau tribului cu tabuurile sale, societății cu convențiile ei. Instinctul se îndreaptă totdeauna spre conformism, prin îmbrăcăminte, prin vorbă sau prin scris — cu alte cuvinte conștiința socială a fost îndeobște mult mai puternică, mult mai imperioasă decât conștiința de sine”<sup>2</sup>.

Simplificând, poate chiar prea mult, aș spune că lecția veritabilă însemnează dialog veritabil, iar lecția kitch însemnează pseudodialog sau chiar antidialog. Acțiune de instruire pentru

pedagog, situație de învățare pentru sociolog, prilej de întâlnire pentru filozof, lecția ar trebui să fie activitatea „complexă și gravă” a unui grup de elevi conduși de un dascăl timp de o oră<sup>3</sup>. Elevii, conduși de profesor, ar trebui să aibă prilejul de a comunica atât cu profesorul cât și între ei, în vederea realizării unor obiective prin cuvânt, respectând norme logice, lingvistice, sociologice, morale, estetice etc. Reușita ține de conștientizarea și mobilizarea (motivarea) grupului de elevi în vederea atingerii unor ținte bine alese și precizate. Nereușita se explică prin deteriorarea ori absența comunicării. Poate cazul cel mai frecvent de nereușită didactică este cel al înlocuirii dialogului prin monolog. Prin monologul dascălului, desigur. Normele actului (pseudo)didactic se reduc la acțiunea, mai mult ori mai puțin sterilă a dascălului, care pretinde unele răspunsuri ale elevilor. În fapt, activitatea elevilor este blocată „mai ales de profesorii rigizi, suspicioși, dogmatici, inhibați, mereu «didactici», cicălitori, stăpâniți de iluzia autistă și proiectivistă. Asemenea profesori se consideră amenințați de copii și se cantonează în comportamentul dictatorial, caracterizat prin expunerea ex-cathedra, ordinele indiscutabile, pedepsele jignitoare”<sup>4</sup>. În aceste condiții, arată autorul citat, interdependența devine dependență, dascălul se raportează la niște sarcini abstracte văzându-se doar pe sine, iar elevii încep a-l boicota, fie prin indisciplină, fie prin pasivitate lecția se birocratizează, elevul este culpabilizat, iar dascălul „vorbește la pereți”, eficiența didactică scade până spre zero. Dascălul nu ține cont de ceea ce caută și dorește să facă elevul, iar elevul refuză să ia act de ceea ce dascălul încearcă să-i impună.

Falsul dialog se soldează cu eșec, indiferent de presiunea ce se face dinspre catedră și indiferent de presupusul prestigiu pe care l-ar avea dascălul prin poziția sa. {i aş adăuga și ineficiența invocare a altor autorități atunci când „mesajul nu trece”, când comunicarea este în impas. S-ar putea exemplifica aici cu invocarea, în lecția de literatură, a unor critici și istorici literari iluștri. Astfel, bunăoară, elevii pot rămâne cu totul insesibili la

citarea lui Călinescu, care vedea la Farfuridi și Brânzovenescu o „veleitățe exegetică, protestantă, în cuprinsul religiei”, care spusese că Cetățeanul turmentat „transcende viziunea venerică a femeii”, care vedea în Jupân Dumitrache un „platonician”, în Ipingescu un „cartezian” și în Trahanache un „sfânt care stă pe crucea dezonoarei casnice”. Oricâtă prestanță ar avea cineva ori ceea ce cineva invocă, totul se pierde în zadar în absența unui dialog veritabil în lecție.

Timp de zeci de ani, până în anul de grație 1989 propaganda oficială a cultivat ideea superiorității sistemului politic de la noi și, implicit, a superiorității tuturor componentelor sociale, inclusiv cea a învățământului. Lăudându-se cu un învățământ democratic, al maselor, oficialitățile anunțau triumfalist sfârșitul analfabestismului, încă de prin anii 60-70. Dar pentru că ținea și la fațadă, la vitrină — de fapt, numai la așa ceva ținea — regimul se lăuda și cu „vârfuri” elevi dopați pentru olimpiade și concursuri internaționale, după un program forțat, asemănător celui din gimnastica feminină de performanță. Și nu puțini au fost cei ce au început să creadă în nivelul ridicat al învățământului nostru postbelic. Probabil că nu puțini sunt cei ce cred acum că așa au stat lucrurile atunci, din pricina unor dificultăți și regretabile aspecte actuale. În realitate nivelul învățământului nostru postbelic a fost modest. Și dacă acest nivel n-a fost și mai scăzut decât a fost, meritul a fost nu al planificatorilor oficiali, care mai mult dăunau prin ce hotărau, meritul — atât cât a fost — a fost al dascălilor știuți și neștiuți, care au ținut la condiția lor de intelectuali, în spiritul bunelor tradiții antebelice. În prezent se tinde la o revenire la starea de normalitate, reluând firul viguros al învățământului românesc interbelic și grăbind ritmul înnoirilor pentru a face față standardelor europene occidentale. Căci, iată, ultimele sondaje arată că România a ajuns pe ultimul loc în Europa în ceea ce privește numărul știutorilor de carte Iar în ceea ce privește calitatea învățământului, la noi încă se practică pe scară largă memorarea de date, de mult abandonată în Occident. „Poate că, acolo, copiii știu

mai puține date despre viața și opera scriitorului X, cu siguranță nu știu comentarii literare pe de rost; dar știu să citească o carte, să vorbească despre ea, să-și pună probleme, să le rezolve în mod original, să scrie interesant, nu tern și uniform, să poarte un dialog civilizată, au curajul să-și spună punctul de vedere și pot să și-l argumenteze. Imaginea olimpicului român, mai bun decât toți ceilalți este un mit. Acest olimpic s-a autoformat, depășind nivelul clasei din care a pornit, el gândește în spiritul colegilor lui din țările Europei, cu totul altfel decât colegii din clasa lui; el a acumulat cunoștințe prin studiu individual, nu din soluțiile oferite în clasă de profesor, iar calificarea alături de cei mai buni din lume este dovada creativității, a originalității lui, nu a rutinei în care se desfășoară orele de clasă. I-a fost recunoscută personalitatea, nu conformitatea cu șablonul, cu dogma; adică tocmai valorile societății europene l-au făcut să ajungă cel mai bun”<sup>5</sup>. Ar trebui poate nuanțat punctul de vedere citat, în sensul că olimpicii români nu sunt totuși niște autodidacți; ei au fost, și probabil mai sunt, pregătiți în ore speciale, în afara clasei, de către profesori buni, poate chiar de către proprii lor profesori. Dar chiar și așa stând lucrurile, rămâne adevărată părerea că olimpicii nu sunt cei mai buni dintre colegii lor, ci că se găsesc într-o situație aparte, ei fiind atipici, nereprezentativi pentru învățământul românesc de până în 1989 și chiar și pentru cel actual încă. Autoarea citată critică artificialitatea exprimării la elevii noștri, memorarea formelor morfologice pe de rost, în general — absența comunicării reale, ceea ce face ca și studenții să scrie dezordonat, să-și ia notițe cuvânt cu cuvânt să nu aibă curajul de a pune întrebări și de a participa la discuții, să învețe doar cursul pentru examen și să aibă pretenția că li se cuvine nota 10 „chiar dacă ar fi să-l obțină prin copiat”. Remediu ar fi după autoarea citată, o „educație interactivă”, concept preluat de europeni de la americani, în care accentul cade pe comunicarea eficientă dintre profesor și elev; „rolul profesorului nu este de a da informație, ci de-a ghida pe elevi cum să gândească pentru a obține informația dorită”.

Am pledat și eu în repetate ocazii pentru contactul direct și viu cu textul literar, contact numai facilitat — dar această facilitate este esențială — de către profesor. Contrafacerile sunt insuficiente și de prea multe ori rizibile. „Adică în loc să citim romanul *Ion*, citim, în caz fericit, ce a creat Călinescu apropo de romanul cu pricina, dacă nu mai rău, le înlocuim pe amândouă pentru literatura de colportaj a comentariilor animate de spiritul creator al doamnei Constanța Bărboi, fostă șefă a comentariilor literare din vremurile ceaușiste, care astăzi, ca și ieri, ne spune ce și cum e cu Liviu Rebreanu”<sup>6</sup>. Rezultatul contrafacerilor este un soi de prețiozitate ce se propagă uneori dinspre catedră spre bănci. Este instructiv de răsfoit acel raft al bibliotecii școlare alcătuit din amintirile despre anii de școală, prea adesea sumbre, nu luminoase cum s-ar conveni să devină o dată cu trecerea anilor și cernerea nostalgiilor. Să spicuiem doar câteva: „Liceu cimitir / Al tinereții mele” (Bacovia); „ha, tătarule!” (Delavrancea, în *Domnul Vucea*); „mă ticălosule...” (Blaga, în *Hronicul și cântecul vârstelor*); „țopârlani sălbatici” și „cumplit meșteșug de tâmpenie” (Creangă în *Amintiri din copilărie*); „Nemernicilor, ticăloșilor,... derbedeilor, haimanalelor!” (Călinescu în *Cartea nunții*), „Silențiu, măgarilor!... râtanilor,... vitelor,... prostănacilor!” (Caragiale, *Un pedagog de școală nouă*), „scârnavie!” (Ion Petrovici, în *De-a lungul unei vieți*). Să încheiem seria exemplelor de calificative expediate cu dispreț sau de-a dreptul cu ură dinspre catedră spre bănci cu o afirmație luată din *Parada dascălilor* de Holban: „Elevii români se împart în două categorii, ca valeții lui Molière: cei deștepți și cei imbecili. Intermediarii lipsesc”.

Ce-i trebuie dascălului pentru a intra (rămâne și ieși) în (și din) sala de clasă cu bucurie? Înainte de toate, dacă nu iubire atunci măcar respect (interes și înțelegere) față de elevii săi. Altfel, toată învățătura din lume nu-l va feri de războiul pe față ori surd cu niște copii, cariera sa devenind o absurdă cruciadă contra celor ce ar fi putut să-i devină colaboratori și poate prieteni.

## NOTE

<sup>1</sup> În *Arta Educației – Metodica și Didactica*, Cluj, Editura Triade, 1994, p. 193. Să amintim și cuvintele lui Iorga de acum aproape un secol: E un lucru hotărât astăzi că fiecare generație vede altfel lumea, judecă altfel (...)” (*Eminescu și generația de astăzi*).

<sup>2</sup> Herbert Read, *Imagine și idee*, (traducere) București, Editura Universul, 1970, p. 124.

<sup>3</sup> E. Dimitriu, *Dialog și antialog în acțiunea instructivă*, în vol. col. *Educație și limbaj*, 1972, p. 211.

<sup>4</sup> E. Dimitriu, articolul citat.

<sup>5</sup> Andra Șerbănescu, *Cum predăm limba română după manualele alternative*, în „Limbă și literatură”, vol. II/1998, p. 108.

<sup>6</sup> Daniel Vighi, *Scriitorul în universitate sau meta - narațiunea privirii peste gard*, în „Interval”, Brașov, nr. 5-6 (13-14) 1998, p. 5.

## DESPRE EVALUĂRI

În procesul învățării evaluarea este vrând - nevrând ceva permanent și important, nu o dată cu urmări neașteptat de mari, benefice ori regretabile, uneori chiar dramatice sau tragice. Un adolescent care ajunge la spital în urma unui eșec școlar este, desigur, un caz extrem, dar un asemenea caz ar trebui să dea de gândit. În fapt, în proporții diferite, rezultatele școlare, îndeosebi la examene, produc tulburare, cu explozii de bucurie și cu lacrimi amare. Or, aprecierea rezultatelor școlare n-ar trebui să producă șocuri, ele ar trebui să fie un moment firesc și, previzibil, rezultat al

unui proces la fel de firesc. Cum se explică decalajul, uneori foarte mare, între apreciere și autoapreciere? Cum se explică oare că aceeași lucrare este apreciată atât de diferit de către examinatori diferiți. Cum să înțelegem diferențele foarte mari la un examen — de exemplu, de bacalaureat — de la un județ la altul?

Pentru a simplifica discuția să lăsăm la o parte examinarea sistemului de învățământ în ansamblu. Să lăsăm la o parte și examinarea programelor școlare. Fără a intra în subtilități doxologice și docimologice, să tranșăm deocamdată complexa problematică spunând că totul se poate reduce la o dimensiune morală și la una profesională. Cât privește etica în aprecierile școlare, mă mulțumesc să retranscriu și aici cuvintele lui Vasile Pârvan: „Tăria de caracter — singura nobleță adevărată în lumea muritorilor — e o floare rară. Iar fără ea toată învățătura de pe lume, tot talentul creator e un simplu amuzament egoist”.

Rămâne de discutat ce se poate aprecia și măsura, cum se pot evalua rezultatele în școală în studiul limbii și literaturii, operație ce se cere a fi ferită pe cât omenește este posibil de subiectivism și improvizație.

În școala română de azi există destulă derută în ceea ce privește criteriile de apreciere a evoluției în învățare. Nemulțumiri există nu doar între elevi, ci și între institutori, între părinți și în minister ori inspectorate. Rezultate nesatisfăcătoare nu obțin doar elevii ci și dascălii lor (la examene de grade didactice sau la concursuri de ocupare a unor catedre). La limbă și literatură încă se pune accentul pe date teoretice, încă se abuzează de memorie, încă se remarcă aspectul factologic, în dauna aplicativității, a creativității, a aspectului formativ, îngemănat, desigur, cu cel informativ. Cu alte cuvinte, în termeni de lingvistică, prea mult se are în vedere competența și prea puțin performanța. Adesea notele și mediile trădează încă o intenție coercitivă, ceea ce are ca efect o reacție de dezinteres din partea elevilor față de problematica filologică, în general. Ar fi, desigur, de analizat raportarea la programa școlară, un vast domeniu de studiu. „Capcanele” în

cerințele analitice nu sunt evitate, ba, uneori, ele par a fi căutate cu lumânarea. Nevoie de pregătire la domiciliul... profesorilor (uneori cu grupe de elevi, chiar din clasele profesorilor respectivi) este grăitoare pentru cusururile semnalate.

Sigur că în evaluarea curentă, lecție de lecție, ca și în evaluările periodice, semestriale și anuale, atât în formele orale cât și în formele scrise, profesorul este obligat a ține cont de sistemul actual al învățământului, în plină metamorfoză. El, profesorul, nu poate ignora perspectiva examenului de capacitate, a celui de bacalaureat și, în cazul unor elevi, perspectiva concursului de admitere în universități. Insist însă asupra necesității ca profesorul să mediteze asupra împrejurărilor concrete școlare și, treptat, să își stabilească propriul sistem de evaluare. Numai printr-o analiză atentă, an de an, se poate ajunge la o perspectivă sintetică a evaluării, cu principii, cu mijloace didactice specifice școlii și claselor de elevi și cu o înlănțuire a rezultatelor, concretizată nu doar în note și medii, ci și în lucrări scrise, statistici și indici variabili în dinamica școlară. Mi se pare nu doar posibil ci și necesar ca profesorul să poată demonstra această dinamică. Măcar pentru sine să fie clarificat drumul parcurs într-o perioadă de timp de către un elev ori de către o clasă de elevi: de unde s-a pornit, prin ce s-a trecut, ce dificultăți au fost întâmpinate, unde s-a ajuns, ce s-a urmărit, ce s-a reușit și ce nu, care sunt explicațiile pentru diverse situații, ce surprize (plăcute ori neplăcute) s-au înregistrat și, în sfârșit, ce învățăminte — măcar pentru sine — s-au putut reține.

Atrag atenția asupra testelor care se practică acum. Sunt recomandate peste tot. Au devenit un fel de soluție universal - valabilă. Personal n-am nimic împotriva dorinței de a măsura cât mai exact rezultatele la limbă și literatură. Dar mi se pare că adesea ele se fac în grabă, ca să fie, nejustificând fracționarea notei în puncte și zecimi de punct. Să exemplific această situație. În manualul de clasa a V-a din 1998 de la Humanitas, la p. 224 se dau câteva strofe din Topârceanu, Stănescu, Barbu și Bacovia și se

cere: găsirea epitetelor din două texte (1 punct); găsirea „elementelor care sugerează venirea primăverii” (2 puncte); imaginile vizuale și auditive din două texte (1 punct); atributele și felul lor din două texte (2,70 puncte); analiza părților de vorbire prin care se exprimă atributele (0,80 puncte); felul atributului și prin ce se exprimă el în enunțul „Rândunelele aveau patru pui” (0,50 puncte); alcătuirea unui text de 5 rânduri în care să se arate rolul culorilor primăverii într-un fragment (din Bacovia: „Verde crud...”). Mi se par discutabile și punctajele și unele cerințe („rolul culorilor”, „culorile primăverii”). Greu, dacă nu imposibil de măsurat în astfel de calcule sunt, în general, cerințele de limbă și, mai ales, de literatură. Mai cu seamă când e vorba de ceea ce se înțelege prin creativitate. La examenul de admitere din iunie 1999 la un liceu timișorean, între altele, pentru un anumit număr de puncte s-a cerut, de exemplu, alcătuirea unui rezumat (basmul *Greuceanu*) în două pagini, cu precizarea elementelor ce definesc basmul. Or, rezumatul de două pagini, poate fi de valori foarte diferite. Un alt tip de „test - grilă” eate cel care elevului i se cere să aleagă unul din răspunsuri. De pildă, „versurile (...) aparțin genului a) liric, b) epic, c) dramatic”. În felul acesta se reamintesc lucruri, poate, uitate și, pe de altă parte, se oferă ocazia de a nimeri răspunsul corect, ceea ce ține de hazard, nu de cunoaștere. La limbă și literatură nu o dată subiectivitatea în aprecierea, în mod paradoxal, este mai aproape de dorita obiectivitate, subiectivitate însemnând și intuiție, fler. Uneori un singur cuvânt îl face pe profesorul filolog să „ghicească” evoluția ulterioară a unui elev. Atâția scriitori și oameni de cultură evocă astfel de „revelații” ale dascălilor lor. Rolul lecturii este încă recunoscut în formarea personalității. „Lectura, vai (ori slavă cerului!) e încă semnul distinctiv al omului „de calitate”, al celui ne-robit cu totul vremelniceii”, spunea N. Steinhardt<sup>1</sup>. Or, cât — și cum! — a citit un elev nu prea poate fi evaluat prin mijloace de genul testelor - grilă. De aceea, înțelegând că deocamdată nu există alte mijloace de selecție decât examenele, dascălului îi rămâne consolarea că de-

a lungul anilor școlari lui îi stă la dispoziție contactul nemijlocit, lecție de lecție, cu clasele de elevi. Cunoașterea elevilor îi permite să-i îndemne, să-i laude ori să-i corecteze, să le facă recomandări și să se bucure, alături de ei, de creșterea lor spirituală, cu nebănuite surprize. Va veni și vremea când, măcar la intrarea în universități concursul de admitere va fi abandonat, ca, mai peste tot, în Occident, selecția făcându-se ulterior, în special în primul an de studii. Deocamdată însă, când nu e altă soluție, rămân „probele” de „verificare a cunoștințelor”, la care e bine să reflectăm, și pe care e bine să le facem cât mai relevante în raport cu ceea ce au studiat elevii. Iar ceea ce au studiat elevii nu se reduce la ceea ce poate fi măsurat ca în exemplele date mai sus. Ne interesează și — chiar foarte mult — cum își formulează elevii ideile și trăirile, precum și cum se reflectă în mintea și sufletul lor cele studiate de ei. („Cele mai multe certuri — afirma undeva Spinoza — provin din faptul că oamenii nu-și exprimă bine propriile gânduri și interpretează greșit pe ale altora”). La examenul de bacalaureat din iunie 1999 s-au cerut următoarele: o compoziție - eseu (pentru 45 de puncte), un comentariu de text (30 de puncte), redactarea unei scrisori (pentru 15 puncte), cu 10 puncte din oficiu (?!). Surprind, între alte aspecte, formulările menite să-i ajute pe elevi, formulări neglijent redactate sau care, în fapt, mai mult încurcă. Unele sunt de prisos. Astfel, se adaugă următoarea „notă”: „Se punctează de asemenea prezența unor idei personale critici comentate, organizarea ideilor în scris, corectitudinea exprimării și a scrierii”. Cum se punctează, în plus? Ideile personale nu pot fi critice? Sau e vorba de ideile unor critici literari? Corectitudinea scrierii nu ține de cea a exprimării? Mai mult, titlul eseului e pus între ghilimele, iar citatul din P. Constantinescu trimite doar la *Scrieri* II, fără alte date și fără titlul studiului. Ar fi prea mult de transcris și de comentat spre a vedea cum n-ar trebui formulate asemenea cerinței la un examen important și dificil ca bacalaureatul.

Oricum am concepe verificările și evaluările, mai ales la obiectul nostru de studiu — limba și literatura —, nu e bine să ne

limităm la ceea ce Eminescu numea „știință moartă”<sup>2</sup>, ci să promovăm, cât putem, o știință vie, însuflețită de talentul copiilor, de simțul lor natural în studiul limbii materne, de simțul lor față de frumosul artistic.

#### NOTE

<sup>1</sup> *Primejdia mărturisirii*, Cluj, Editura Dacia, 1993, p. 229.

<sup>2</sup> „Oamenii învățați dar fără talent propriu, adică purtătorii științei moarte mi-i închipuiesc ca o sală întunecată cu o ușă de intrare și una de ieșire. Ideile străine intră printr-o ușă, trec prin întunericul sălii și ies prin cealaltă, indiferente, singure și reci... Capul unui om de talent e ca o sală iluminată, cu pereți și oglinzi. De afară vin ideile într-adevăr reci și indiferente — dar ce societate, ce petrecere găsec”. (Manuscrisul 2289, fila 15, în vol. M. Eminescu, *Opera esențială*, cu zece comentarii de C. Noica și E. Cioran, [Craiova, Editurile Oltenia și Dionysos, [1992, p. 207.

#### FIȘE PSIHOPEDAGOGICE

A intrat în obișnuit — cel puțin la Timișoara — ca în cursul practicii în școli să li se ceară studenților să întocmească o așa - numită fișă psihopedagogică. Pentru aceasta, în înțelegere cu profesorul de gimnaziu ori de liceu pe lângă care studentul își face practica didactică, studentul culege direct și indirect date asupra unui elev. Până la urmă acele date sunt sintetizate și cuprinse în fișa de care vorbim. Este acesta un mijloc de a cunoaște mai bine

elevii, un prilej de a verifica presupuneri privind acel elev, o ocazie de a se confrunta opiniile studentului și ale profesorului asupra unui elev. În sfârșit, din fișă se poate vedea cât și cum a conlucrat studentul cu elevul, cu profesorul, cu dirigintele elevului și cu familia elevului. Rezultatele pot fi instructive și interesante pentru student, dacă el ia lucrurile în serios, proiectând asupra elevului vederi diferite, poate surprinzătoare (colegi, profesori, părinți, frați). Dacă însă acest act de cunoaștere este privit superficial și formal, fișa va fi o hârtie cu niște rubrici dinainte stabilite ce se cer a fi doar „completate”: școala, profesorul, studentul, elevul, clasa, date personale ale elevului (data nașterii, locul nașterii, domiciliul), date familiale (părinții, ocupația lor, locul lor de muncă, frați, surori), date medicale, situația școlară ș.a.m.d. Aceste fișe au fost propuse de colegii pedagogi și sunt doar un punct de pornire. Abia de aici încolo începe culegerea de date și se cere ceva efort pentru a putea caracteriza elevul din punct de vedere fizic și psihic, pentru a vorbi de inteligența sa, de caracterul său, de relațiile sale cu ceilalți, pentru a explica unele manifestări ale sale, pentru a le pune în raport cu atmosfera de acasă și cu atmosfera din clasă etc. Pentru ca până la urmă să se poată ajunge la un „diagnostic psihopedagogic” și la previziuni asupra viitorului școlar al aceluia elev.

Ajunși la catedră actualii studenți nu mai sunt obligați să redacteze astfel de „fișe”. Exercițiul nu rămâne însă inutil dacă a fost făcut cu seriozitate. În fapt, profesorul este constrâns de împrejurări să observe evoluția elevilor săi și să mediteze asupra diferitelor aspecte de ordin psihopedagogic. Pentru că există, totuși, și părinți care vin și se interesează de situația școlară a copiilor lor. De elevi se interesează și profesorii de la celelalte discipline școlare. Dar, mai presus de toate, profesorul are nevoie de o cât mai exactă cunoaștere a elevilor săi pentru propria sa activitate în clasă. Rezultatele în activitatea sa depind în măsură considerabilă de măsura în care reușește să-și cunoască elevii și altfel decât la lecție, stând de vorbă cu ei, discutând cu cei din

familia elevilor, discutând cu alți profesori, în special cu diriginții claselor. Este și necesar și pasionant să fie urmărită îndeaproape evoluția școlară — și umană, în general — a unei persoane în formare, încercând să se prevadă viitorul acelei persoane, elevul, la a cărei alcătuire spirituală dascălul participă voit sau nu, conștient sau nu. Să nu trăim cu iluzia că doar prezența noastră la catedră este suficientă pentru o bună cunoaștere de către noi a învățăceilor noștri. Să nu ne legănăm cu iluzia că, treptat, experiența (nu o dată sinonimă cu rutina) ne permite o cunoaștere profundă a celor din fața catedrei. Deseori uităm că dascălii noștri ne cunoșteau prea puțin pe noi, elevii lor. Deseori noi, dascălii, plutim într-un spațiu paralel cu cel în care se află învățăceii noștri. Un profesor care lucrează cu câte cinci clase de elevi, cu câte 30 de elevi în fiecare clasă, are, desigur, scuze că nu-i cunoaște decât superficial pe cei 150 de elevi ai săi dintr-un an școlar, dar acel profesor nu ne poate ușor convinge că lucrurile stau invers, că, adică, el își cunoaște bine elevii. Or, necunoașterea elevilor duce la monologul profesional, la pseudodialogul său cu clasa de elevi, la izolarea sa și la performanțe modeste printre elevi. Măcar prin sondaje, cunoscând mai bine câțiva elevi doar, profesorul poate avea o imagine mai apropiată de cea adevărată. Iată de ce, în perspectiva carierei didactice, redactarea unui portret psihico-pedagogic al unui elev poate deveni un exercițiu util. Dascălul pasionat de ceea ce face va extinde, desigur, investigațiile sale, urmărind, la o altă scară, evoluția elevilor săi. Astfel, el se va interesa de unde vin acei elevi, cu cine au studiat în clasele anterioare, ce dorințe școlare au ei (și părinții lor!), ce șanse de reușită au în perspectivă, ce se întâmplă cu ei după plecarea lor în altă parte. Cum se vede, e vorba de o cercetare — oricât de modestă — de sociologie. Și în funcție de tot ce se întâmplă în școala românească (și europeană) și în societatea românească (și europeană), dascălul își va modifica, poate, obiectivele și strategiile sale didactice.

## CULTIVAREA LIMBII ÎN ȘCOALA GENERALĂ

Limba, fenomen de o complexitate extraordinară, este într-o necurmată schimbare; la această schimbare, într-un fel ori altul, participă fiecare vorbitor. Din această simplă constatare, care este de ordinul evidenței, se deduce ușor ideea de necesitate a cultivării limbii. Se mai înțelege, apoi, faptul că acțiunea de cultivare a limbii nu se va sfârși niciodată pentru că evoluția limbii va ridica tot alte și alte întrebări și pentru că mereu vor veni alte generații dornice să se exprime corect și frumos. Așa se face că în presa de specialitate ori la diferite consfătuiri chestiunea cultivării limbii a fost mereu abordată. Acad. Al. Graur, care a fost preocupat de corectitudinea limbii române aproape neconștient, își încheia un articol cu invitația de a participa mai mulți la astfel de dezbateri: „Ar fi de dorit ca în paginile publicațiilor de specialitate să apară discuții asupra acestui subiect, eventual scrisori de la colegii care predau limba română în școlile de toate gradele”<sup>1</sup>. {coala se ocupă de îngrijirea exprimării de multă vreme, poate dintotdeauna. Spiritele luminate au înțeles și în trecut importanța de prim rang a studierii limbii materne care stă la temelia tuturor achizițiilor intelectuale: „Studiul principal al unei școale rurale sau primare e limba românească; ea este totodată organul prin care acest *neam moștenește avutul* intelectual și istoric al strămoșilor lui” scria Mihai Eminescu cu prilejul unei revizii școlare<sup>2</sup>. Dar, cu toate că cultivarea limbajului este o preocupare veche, ea nu a devenit în nici un caz învechită. Dimpotrivă – se poate spune că domeniul limbii române este în centrul atenției învățătorilor și profesorilor din școala generală. Programa pentru anul școlar în curs subliniază

răspicat lucrul acesta: „Dintre toți factorii care contribuie la instruirea și educarea elevilor, școlii îi revin cele mai mari obligații în formarea și dezvoltarea deprinderilor de exprimare corectă, orală și scrisă, în limba actuală” (sublinierea programei)<sup>3</sup>. Prin urmare chestiunea sporirii posibilităților de exprimare ale elevilor nu numai că nu s-a perimat dar face parte dintre cele mai de seamă preocupări actuale ale celor chemați să-i călăuzească pe elevi în descifrarea secretelor limbii române.

Învățarea limbii literare nu e lucru ușor; între altele și pentru că noțiunea „corectitudine” nu este întotdeauna limpede. Limba literară sau, cum i se mai spune, limba standard, se sprijină pe norme, de unde rezultă necesitatea numitorului comun în alegerea uneia din variante. Normele literare „sunt considerate, conștient și inconștient, ca cele mai juste...” ceea ce „servește la întărirea solidarității naționale”; de aici decurge „marea importanță a limbii literare și, drept consecință, nevoia imperioasă de a o cultiva, a o îmbunătăți și a o perfecționa neîncetat, prin studiu propriu-zis, ca și prin osteneala de fiecare moment de a-i cunoaște «legile» gramaticale și de a ne conforma cu strictețe lor”<sup>4</sup>.

Profesorul de limba română recurge, cum este firesc, la gramatică și la dicționar pentru a se verifica pe sine, pentru a păstra acordul cu sistemul limbii normate pe care îl are în vedere atunci când îi deprinde pe elevi cu regulile de scriere și pronunțare, cu excepțiile și când urmărește, în lecturile literare, „abaterile” de la normă. Dintre gramaticile de care poate beneficia în prezent profesorul apelează, mai ales, la *Gramatica* Academiei. Cu toate că acest tratat „nu este un manual după care se predă limba română în școala generală” el rămâne „principalul material de referință în studiul limbii române”<sup>5</sup>. Conceput ca o gramatică descriptivă tratatul academic este în același timp normativ. Dar, pe bună dreptate, autorii au manifestat o prudență sporită față de norme; uneori însă se observă inconsecvențe în această privință, alteori prudența este exagerată ceea ce, între altele, fac necesară o nouă ediție a acestui tratat<sup>6</sup>. Asemenea corecții se vor aduce neîncetat și,

ideal vorbind, ar trebui refăcută zilnic „gramatica” cum zilnic ar trebui refăcut îndreptarul ortografic, ortoepic și de punctuație, dacă admitem – și de ce n-am admite?! – că zilnic se produc în limbă schimbări. Pe de altă parte, însă, e necesară o anumită doză de conservatorism care să mențină punțile înțelegerii lingvistice în timp (între generații) și în spațiu (între vorbitorii diferitelor provincii ale țării). Și în această privință școala are datorii importante și posibilități mari.

Sprijinindu-se și pe lucrări destinate tocmai cultivării limbii române<sup>7</sup> școala generală încearcă să impună viitorilor cetățeni tiparul limbii literare și, pe de altă parte, să cultive dorința fiecărui individ de a-și reface acest tipar în conformitate cu schimbările admise de sistemul limbii literare. Limba vorbită la radio și televiziune, cea scrisă în ziare și în cărți se impune în mod tot mai sensibil de la generație la generație. Nu școlii i se datorează, în primul rând, interesul social pentru îngrijirea limbii. Acest interes tot mai intens simțit se leagă de schimbările din viața socială<sup>8</sup>. Dar, fără îndoială, școala a contribuit în chip hotărâtor la satisfacerea acestui interes. La temelia modului în care comunică între ei membrii societății noastre stă și școala, acel filtru așezat între anii petrecuți în familie și între cei petrecuți în societate. Îndrumătoarele metodice se dovedesc a fi conștiente de rolul determinant al studierii limbii în întreg sistemul de învățământ: „Studiul limbii este calea necesară și condiția de bază pentru a realiza scopul fundamental al școlii de cultură generală”<sup>9</sup>. Se poate spune, și nu numai pe baza unor constatări generale ori numai pe baza unor surse bibliografice, ci, mai cu seamă, pe baza sondajelor făcute în diferite școli, la intervale de timp, că există un progres real în domeniul cultivării limbii în școală, că este posibil ca la sfârșitul școlii generale elevii să vorbească și să scrie corect românește. Neîmplinirea așteptărilor generale nu ține de intervalul prea „scurt” în care se învață gramatica, cum susțin unii colegi din învățământul de cultură generală, ci ține de alte cauze, între care, uneori, se numără și dezorientarea acelor profesori. Pe drept s-a

spus că dacă în școala generală nu se fixează normele gramaticale nici mai târziu nu se va mai putea face mult în a le fixa. Pe de altă parte, structura actuală a sistemului de învățământ impune încheierea acestui efort până la capătul școlii generale, ceea ce nu echivalează cu renunțarea la cultivarea limbii în continuare, ci cu fixarea durabilă a unor norme care acum, în școala generală, au șansa maximă de „a intra în sânge”.

Pe lângă observațiile de mai sus, făcute pe baza unor verificări recente în câteva școli din județele Timiș și Hunedoara, atragem atenția asupra raportului didactic dintre *noțiune* și *situația concretă*, dintre regulă și faptul de limbă viu, raport care se realizează uneori nesatisfăcător.

Una dintre noțiunile fonetice cele mai „ușoare” pentru elevi este accentul. Mai greu percep diferențierile accentologice doar copiii lipsiți de auz muzical, dar prin exersare și aceștia disting, treptat, silabele accentuate de cele neaccentuate. Altfel, toți elevii accentuează „corect”, cu toată diversitatea limbii române în această privință, mai ales dacă limba română le este limbă maternă. Întrebări ridică unele cuvinte *noi* pentru ei, și aici se numără, în primul rând, cuvintele „străine”, neologice. Cum se știe, nici „norma” nu e fixată aici întotdeauna, acceptându-se două variante în locul uneia. Dintr-o listă de cuvinte, mai dificile în ceea ce privește accentul, elevii chestionați au realizat doar 380 de puncte din 693 posibile. Surprinzător este însă altceva, anume că unele dintre cuvintele accentuate greșit *în scris* erau accentuate corect *în vorbire*. Acest lucru era un semn al însușirii superficiale a accentului (proba s-a făcut la o clasă a IX-a). Alte fapte au confirmat această presupunere: accentul era notat diferit (‘, ’, ‘), era pus deasupra unor consoane, între litere, ori deasupra unor silabe care cu siguranță nu erau accentuate în vorbirea elevilor respectivi (*aripă, doctoriță*).

Uneori se întâmplă invers: nemaiputându-se baza pe „simțul limbii” elevii învață bine „teoria” dar în „practică” nu se pot folosi de cele memorate în mod mecanic. La clasa a VIII-a am

înregistrat multe greșeli (aproximativ 30, în mediul rural) în cazuri relativ simple, de ordin morfologic. Materialul excerptat a avut ca pretext propoziții în care se folosesc forma scurtă a pronumelui personal, cuvinte cuprinse-n aceeași silabă etc. (*Mama-i dusă / m-am mai dus eu; odată / o dată; plecată-n sat; și-am să plec într-o excursie* etc.). Cunoștințele superficial asimilate își găsesc expresia în ocolirea situației dificile (*citind o carte*, în loc de *citind într-o carte*). Există și o categorie de elevi care mizează exclusiv pe norocul de a nimeri forma corectă; ei scriu *nu-mai* în loc de *numai* etc.

Se mai ridică problema cantității cunoștințelor gramaticale, pentru că suntem departe încă de un consens în privința importanței diferitelor informații. Despărțirea în silabe ne-a prilejuit verificarea acestui dezacord: pentru unii profesori în această privință nu există toleranță dat fiind faptul că operația despărțirii cuvintelor în silabe nu e complicată (elevii sunt obișnuiți cu această segmentare din clasa I) și dată fiind importanța acestei operații în scris (la sfârșitul rândului); pentru alți profesori regulile sunt în acest caz numeroase și inutile pentru că elevul va începe rând nou cu cuvânt nou fără să fie nevoit a memora sumedenia de reguli și excepții. În fapt, se întâmplă ca elevii să despartă „după auz”, corect, cuvinte ca *ma-să, pro-fe-sor, ma-te-ma-ti-că*, dar să despartă tot „după auz”, incorect, cuvinte ca *inegal* ori *subordonat: i-ne-gal, su-bor-do-nat*. Este, în orice caz, neplăcut când se constată, la clasa a VI-a, că se desparte în scris cum oral nu e posibil: *ca-uză, tre-ilea, ineg-al*; și chiar dacă s-ar fi despărțit cum e posibil (*cau-ză, tre-i-lea*), și, cum se mai aude, tot n-ar fi fost în acord cu normele literare.

Putem presupune că nu pentru toți profesorii de limba română este clară importanța materiei cu care ei se ocupă în școală. Presupunerea are în vedere și dezinteresul elevilor pentru acest obiect de învățământ (vorbim de elevii acelor profesori pe care îi presupunem, la rândul lor, „dezinteresați”). Într-o clasă cu 26 elevi prezenți doar doi au declarat (în scris, ca răspuns la un chestionar, fără semnătură) că învață cu plăcere gramatica. (Pentru comparație

dăm și celelalte preferințe, în ordine cantitativă: geografia 8, fizica 5, matematica 4, chimia 3, istoria 1; fără preferințe 3). Nu acordăm un credit prea mare acestor cifre pentru că celelalte vin să le contrazică parțial (un elev a declarat, de exemplu, că dorește să devină profesor de limba română după ce își arătase pasiunea nu pentru limba română, în care s-a înțeles și lectura literară, ci pentru matematică).

Cu toate acestea, rezultatele unor astfel de verificări nu pot fi neglijate, ele oferind subiecte de meditație pentru noi<sup>10</sup>.

S-ar putea analiza modul în care e înțeleasă gramatica în câmpul cultivării limbii. Nu lipsesc acei colegi care pretind memorarea gramaticii după formula „ca tabla înmulțirii”, ceea ce pentru ei, echivalează cu epuizarea acțiunii de cultivare a limbii. Elevii lor știau într-adevăr multe definiții dar nu sunt în stare să se folosească de ele; recunosc multe categorii gramaticale pe text și totuși se exprimă greoi, încâlcit. Întrucât se încetățenise la examene să se pretindă analize gramaticale, pentru mulți profesori de gramatică „rezolvarea” textelor cu elevii înseamnă scopul lor final, ceea ce „a avut repercusiuni negative asupra dezvoltării capacității de a se exprima în scris și oral, a diminuat valoarea formativă a studiului limbii române în școala generală”<sup>11</sup>.

Experiențele confirmă această eroare: prin analiza gramaticală se ajunge la recunoașterea faptelor de limbă (73Î) dar nu și la reproducerea lor pe măsura așteptărilor (39Î), ceea ce înseamnă că această cale are „un randament practic nesemnificativ”<sup>12</sup>. Este adevărat că însăși programa de învățământ este încă prea încărcată și profesorilor încă li se pretinde uneori respectarea cu strictețe a programei ceea ce, pe alocuri, echivalează cu autoanularea propriilor rezultate prin abuz informativ. Este de mirare cum se uită câteodată principii de mult timp verificate pentru a trebui apoi să le redescoperim și să le recunoaștem „modernitatea” (din câte știm programa de gramatică urmează să fie simplificată). Încă în prima jumătate a secolului al XVII-lea în a sa *Didactica Magna*, Jan Amos Comenius enunța un mare adevăr:

„Nu e nimic mai zadarnic decât să știi și să înveți multe, fără a aduce vreun folos, și nu e înțelept acel ce știe multe, ci acela care știe ceea ce e folositor”<sup>13</sup>. Pe baza unor principii clare, deduse din tendințele evoluției limbii și pe baza unei înțelegeri adânci a necesității de a progresa în planul exprimării (și implicit al gândirii) se va putea întemeia întregul efort de cultivare a limbajului altora și al propriului limbaj, efort încununat și de succese în neostenita sa devenire. Pe acest drum, anevoios, școala generală, care are cele mai grele sarcini, nu trebuie lăsată singură. Răspunzând invitației pe care le-a adresat-o acad. Al. Graur, luând parte la dezbaterile cu privire la cultivarea limbii, profesorii școlilor generale așteaptă, la rândul lor, și din partea altor lingviști, intervenții menite să contribuie la realizarea unui mai susținut progres în acest important domeniu al didacticii.

#### NOTE

<sup>1</sup> *Cultivarea limbii*, în „Limbă și literatură”, 1972, nr. 2, p. 38.

<sup>2</sup> Vezi *Profil Eminescian*, Deva, 1973, p. 195.

<sup>3</sup> *Programa de limba și literatura română pentru clasele V-X...*, E.D.P., București, p. 4; în continuare notată *Programa...*

<sup>4</sup> Acad. prof. Iorgu Iordan, *Limba română contemporană*, ediția din 1956, p. 28-29.

<sup>5</sup> *Programa...*, p. 6-7.

<sup>6</sup> Vezi și G. Gruiță, *În legătură cu caracterul normativ al Gramaticii limbii române*, în „Limbă și literatură”, 1973, nr. 2, p. 271 și urm.

<sup>7</sup> Amintim câteva: Fulvia Ciobanu și Lidia Sfirlea, *Cum scriem, cum pronunțăm corect. Norme și exerciții*, București, 1970; Valeria Guțu Romalo, *Corectitudine și greșeală (Limba română de azi)*, București, 1972; N. Mihăescu, *Carte despre limba românească*, București, 1972; Vasile Breban și colectiv, *Limba*

română corectă. *Probleme de ortografie, gramatică, lexic*. București, 1973.

<sup>8</sup> „Revoluția culturală din țara noastră a deșteptat în mintea a milioane de oameni preocuparea de a vorbi corect”. (Acad. prof. Al. Graur, *Limba corectă*, București, 1963, p. 3).

<sup>9</sup> *Metodica predării limbii și literaturii române în școala generală și liceu*, coordonator I.D. Lăudat, București, 1973, p. 27.

<sup>10</sup> S-ar putea adăuga și alte fapte de limbă cum ar fi, de exemplu, clișeele, împotriva cărora și profesorul de română are de luptat (*pe undeva, niște, a concluziona, la nivel de, în cadrul, în contextul, ca să în loc de să*).

Există unele asemenea clișee specifice școlii: *să-mi... rezolvi*, (*analizezi, citești etc.*), *bine, așa, deci, copii*. Elevii, la rândul lor, creează: *trebuiește* (folosit nu numai de elevi), *păi...* (la începutul răspunsului) etc. Dăm și câteva greșeli de alt ordin (spontane, deci nedevenite clișee): *cuvinte din folclor* (pentru „cuvinte populare”), *gânduri sufletești, provincial* însemnând „rural” și opunându-se lui *citadin*. Unele cuvinte și construcții supără nu prin folosirea lor greșită, ci prin frecvența lor, tinzând să devină tot clișeu: *patos, simbol al..., măiestrie artistică*. Ar mai fi de amintit aici, poate, categoria etichetelor „consacrate” (de tipul *marele scriitor, capodoperă a literaturii noastre etc.*), referirile în aceiași termeni, metaforici, la o anumită realitate (Eminescu e numit invariabil „luceafărul poeziei românești”), prețiozitățile verbale, literaturizante (*neființă* în loc de *moarte*) și superlativele, prea frecvente la vârsta adolescenței (*foarte frumos, nemaipomenit*). Aprobând, în general, apelul la neologism, nu putem să nu pretindem cunoașterea exactă a sensului (sensurilor) fiecărui cuvânt (o elevă vorbea cu totală degajare despre *reflecțiile generalizatoare* ale unui autor apelând la cuvinte „vechi” ca *a rosti* dar mai ales la neologisme ca: *implacabil*, (epocă) *orgolioasă*, (gândire) *dialectică* și vorbea atât de curgător încât părea a fi memorat o prefață: impresia aceasta a fost întărită de neputința de a da conținut cuvintelor folosite).

<sup>11</sup> *Programa...*, p. 6.

<sup>12</sup> Vezi G. Beldescu, *Despre câteva limite ale analizei gramaticale școlare*, în „Limbă și literatură”, 1973, vol. I, p. 143-155.

<sup>13</sup> I.A. Komensky, *Texte alese*, București, 1958, p. 111.

### ACTUALITATE ȘI PERSPECTIVĂ STILISTICĂ

Întrucât planul și programele de învățământ nu prevăd ore speciale pentru analiza stilistică, ne propunem să discutăm locul ei în cadrul lecțiilor de limbă și literatură precum și perspectiva pe care viitorul i-o deschide, ni se pare, îndeajuns de larg pentru a fi luată în considerare.

A mai fost semnalat faptul că stilistica nu își are încă un loc al ei în economia procesului de învățământ<sup>1</sup>. Este, însă, cunoscut faptul că școala nu poate merge în rând cu dezvoltarea științelor, că ea are nevoie de o perioadă de timp în care să selecteze și să adapteze la specificul său didactic datele noi furnizate de cercetători. Acest lucru este cu atât mai de înțeles în cazul unor discipline încă imprecis conturate, cum este stilistica.

În aparență lucrurile se prezintă simplu: stilistica studiază stilurile, iar despre stil s-au scris cărți încă din Antichitate. La noi un C.D. Loga vorbea despre stil încă în al său *Epistolarul românesc*, tipărit la Buda în 1841. Numai că între retorică, disciplina care cerceta stilurile în epocile vechi, și între ceea ce se înțelege azi, în general, prin stilistică nu se mai poate pune semnul egalității. Lucrurile se complică prin diversitatea punctelor de vedere în care s-au stabilit diferiți cercetători. Se vorbește, astfel, despre o stilistică literară și despre una lingvistică. Într-o prestigioasă teorie a literaturii un capitol se intitulează *Stilul și stilistica*, dar se afirmă totodată, în chiar acel capitol, că „de stilistică nu ne putem ocupa cu succes fără o serioasă cunoaștere a

lingvisticii generale<sup>2</sup>. Aceeași poziție, am zice dublă, o ocupă și Roman Jakobson, când afirmă că „poetica este îndreptățită să ocupe locul de frunte în studiile literare”, adăugând că „poetica poate fi considerată parte integrantă a lingvisticii”<sup>3</sup>.

Contradicția acestui punct de vedere este doar la nivelul aparențelor. Excluză atât din știința literaturii cât și din lingvistică de către teoreticieni ai „purității” științelor, stilistica a fost, pe de altă parte, revendicată de către ambele domenii, cu care se învecinează și cu care conlucrează fără, însă, a se confunda cu ele. Stilistica își croiește drumul, greu dar sigur, în zona de interferență a limbii cu literatura, ca domeniu interdisciplinar, distinct. „Descoperirea și interpretarea mijloacelor lingvistice prin care este exprimat conținutul emoțional al creației literare impune, așadar, în stadiul actual al dezvoltării științei, o abordare interdisciplinară a fenomenului literar, ceea ce presupune o formație complexă a cercetătorului”<sup>4</sup>.

Suntem, desigur, îndreptățiti să năzuim spre „formație complexă” și în cazul profesorului de limbă și literatură, ba chiar și în cazul învățătorului. Sesizarea convenției artistice, a figurației lingvistice, a nuanțelor expresive în acord cu stările afective este un proces care începe de la vârstele foarte fragede ale copilului; el face asociații, compară și substituie, creează metafore, la început în mod întâmplător, apoi tot mai conștient. Educarea simțului estetic este o cerință a întregului sistem de învățământ și evidențierea virtuților limbii naționale contribuie și la stimularea iubirii pentru poporul care a dat naștere acestei limbi. Evident, limba literară (și limba literaturii artistice) oferă cele mai convingătoare argumente în a dovedi valorile acestui tezaur național.

Din păcate, acest raport de reciprocitate este înțeleș uneori unilateral. Din primele clase școlare elevul se vede evoluând între „limbă” și „literatură” ca între doi poli care se opun. Lecțiile de citire, și, apoi, de lectură literară sunt menite, în concepția unor învățători și profesori, doar să îmbogățească vocabularul ori să fixeze unele noțiuni gramaticale, cum observase cu justețe acad.

Al. Graur, cu câțiva ani în urmă<sup>5</sup>. Este adevărat că lectura literară poate contribui substanțial la înțelegerea cuvintelor noi, necunoscute, dar a ne opri aici echivalează cu o nepermisă restrângere a obiectivelor instructive și educative ale studierii literaturii în școală. Rezolvarea problemelor complicate pe care le ridică lexicul elevilor trebuie să se facă pe alte baze. Am sugera aici doar tipărirea unui „dicționar școlar”, care s-ar dovedi, suntem convinși, un instrument extrem de util elevilor.

Nici înțelegerea gramaticii numai ca mijloc de pătrundere a textului literar și nici subordonarea ei numai scopului de a vorbi și de a scrie „corect” nu sunt obiective suficient de cuprinzătoare. Limba și literatura sunt fenomene aparte, nesubordonate unul altuia, dar aflate într-o corelație mai strânsă decât pare uneori. Literatură înseamnă „artă prin cuvânt” iar limba, cum am spus, își găsește valorificarea superioară în literatura artistică. Stilistica este chemată să dea relief acestei relații mai adânci și mai ascunse.

Bineînțeles că memorarea celor câteva „figuri de stil” de la sfârșitul unor „lecturi literare” nu poate face mare lucru în direcția arătată mai sus. Aceste noțiuni constituie o seamă de *informații* care nu pot contribui *in sine* la *formația* elevului. Dar cantitatea redusă a acestui material *stilistic* poate fi suplinită de *calitatea* transmiterii lui, a *descoperirii* lui. Cum gramatica nu este o carte de legi inventate de gramaticieni ori de profesori, ci o rețea de legi interne ale limbii, tot așa stilistica se ocupă de ceea ce există deja ori se poate produce în spiritul limbii. Faptele de stil se cer și ele a fi descoperite de către elevii călăuziți de omul de la catedră. Iată de ce transferasem și asupra omului de la catedră observația cu privire la „formația complexă a cercetătorului”.

Ne considerăm cu atât mai îndreptățiți să semnalăm necesitatea reexaminării acestor lucruri cu cât chiar cercetătorii simt nevoia unei compliniri noi, specializarea având, astfel, nu de suferit, ci, dimpotrivă, de dobândit o altă perspectivă, mai promițătoare. În înfăptuirea acestei conlucrări, a lingvisticii cu știința literaturii, stilistica ar fi un liant. Putem spera și noi, cu W.

Wartburg că „stilistica va reuși într-o zi să arunce o punte peste șanțul care există astăzi în studiile umaniste moderne între cercetările lingvistice și cele literare”<sup>6</sup>.

Singură, analiza literară poate naufragia ușor în subiectivism. E pentru toată lumea limpede că elevii au nevoie de explicarea lucrurilor implicate în structura creației artistice. Dar „dacă o poezie admite o explicație, rațional admite atunci o infinitate” reamintea în 1932 Ion Barbu. Analizând, magistral, o poezie eminesciană, Sextil Pușcariu își mărturisea îndoiala în privința valabilității procedeelelor sale în cazul transferării lor asupra altor creații poetice<sup>7</sup>. Legea nu poate cuprinde toată bogăția fenomenului, în general; cu atât mai greu de stabilit sunt normele fenomenului artistic, arta însemnând înnoire perpetuă, nesupunere față de canoane. Evident, nici faptele de natură stilistică nu sunt ușor de interpretat. Dacă un nume istoric, geografic, mitologic, o aluzie socială, biografică, ori o ironie sunt chestiuni ușor de lămurit, interpretarea textului literar devine „foarte anevoioasă atunci când este vorba să explici o metaforă”, spunea Tudor Vianu la capătul unor întinse studii asupra metaforei<sup>8</sup>. Elevii rețin ușor idei generale despre scriitor și operă dar se formează greu în vederea interpretării unui text literar. {i mai grea este stabilirea „stilului” și demonstrarea valorii artistice a unei creații.

Dar luminarea stilistică a textului literar, din unghi lingvistic, dă fermitate analizei, oferind criterii mai sigure de apreciere valorică, cu o mai însemnată doză de obiectivitate.

Întâiul contact cu textul literar, în școală, se produce prin ceea ce metodicile numesc „citirea model” ori „citirea expresivă”. Această citire este raportată la corectitudine și la expresivitate. Or, o citire sau o recitare „model” nu poate, în general, să ignore gramatica și stilistica. {i, se știe, de această citire, de acest prim contact depinde în bună măsură felul raportului care se va stabili între elevi și operă. O citire întâmplătoare poate contraveni chiar talentului unor actori de profesie. Este cunoscută gama posibilităților stilistice de care dispune viul grai. Un actor poate

rosti un enunț în zeci de feluri și spectatorii pot „decoda” cu ușurință „mesajul”. Lecția, dialog prin grai viu, poate (și trebuie) să valorifice aceste latențe stilistice ale limbajului.

„Stilistica își asumă sarcina dificilă de a converti un mesaj poetic într-o formă lingvistică explicită, prin aducerea la suprafață a sensurilor lui simbolice, ascunse”<sup>9</sup>. Dacă opera literară e un cifru, dorința cititorului este să descifreze acest cifru; această operație îi va procura ceea ce numim emoție artistică. Mărturisită ori nu, dorința autorilor țintește tot către decodarea mesajului lor de către cititor. Și dacă acest lucru e *dificil*, el este, totodată, *pasionant*; efortul elevului va fi răsplătit prin satisfacția descoperirii *sensurilor ascunse*. Faptele de stil sunt, prin urmare, *probleme* și rezolvarea lor echivalează cu *descoperirea*, cu *aducerea la suprafață explicită*, a lucrurilor implicate în țesătură artistică. Nereușind a se posta în chiar punctul de vedere al creatorului de frumos, încercând a privi prin prisma cititorului, stilistica, cel puțin cea școlară, tinde să realizeze relația dintre emițătorul mesajului și cel care îl receptează, fiind un intermediar care inițiază.

Prin natura sa interdisciplinară, stilistica se dovedește a fi aptă pentru a stabili raporturi de reciprocitate cu alte domenii, vecine ei, cum ar fi fonetica, ori lexicul.

Dacă studiul lexicului, de pildă, oferă un prilej cât se poate de nimerit observațiilor stilistice, aceste observații, la rândul lor, contribuie la nuanțări și clarificări semantice. Studiul sensului figurat al cuvintelor deschide perspectiva omonimiei poetice. Elevii sunt puși în fața unei noi dimensiuni lexicale: fără a înregistra cuvinte noi, ei înregistrează sensuri noi, cuvintele având în plan poetic aproape o infinitate de valențe. Semnul acestor situații aparte este acel „aici” care însoțește explicația unor cuvinte în manual. Am revenit la chestiunea vocabularului pentru a sublinia faptul acesta, anume că prin „îmbogățirea” lexicală nu înțelegem numai memorarea unor cuvinte noi. În plus, în acest domeniu se fac încă greșeli „frecvente și supărătoare”<sup>10</sup>. Altfel,

orice compartiment al limbii poate fi studiat și sub aspect stilistic, cum a remarcat și acad. Iorgu Iordan cu diferite prilejuri.

În ultimii ani au apărut și la noi temeinice studii de stilistică<sup>11</sup>, teoretice ori aplicate la textul de literatură artistică. Ele stau la îndemână și profesorului de limbă și literatură română, care va ști să le prețuiască cum se cuvine. Stilistica, pe măsură ce își consolidează pozițiile cucerite, conturându-și tot mai precis obiectul și metodele de cercetare, se va bucura de o mai dreaptă cinstire și în școală.

Pentru că efortul de a micșora decalajul dintre cercetarea științifică și dintre valorificarea didactică a datelor ei, despre care am vorbit la început, este și el caracteristic învățământului nostru în plină transformare și modernizare. Eforturile în această direcție se cer dublate, însă, de eforturile menite să asigure o tot mai fermă competență celor chemați să rezolve aceste probleme.

#### NOTE

<sup>1</sup> Cf. G.I. Tohăneanu, *Predarea cunoștințelor de stilistică*, (în) *Probleme de gramatică și stilistică în școala generală și liceu*, București, 1967.

<sup>2</sup> René Wellek, Austin Warre, *Teoria literaturii*, București, 1967, p. 233.

<sup>3</sup> Roman Jakobson, *Lingvistică și poetică*, în *Probleme de stilistică*, București, 1964, p. 84.

<sup>4</sup> Boris Cazacu, *Limbă și literatură*, în „Limbă și literatură”, 1/1972, p. 11.

<sup>5</sup> *Câteva concluzii*, în vol. colectiv, citat, *Probleme de gramatică...*, p. 134.

<sup>6</sup> La G. Bulgăr, în vol. colectiv, citat, *Probleme de gramatică*, p. 132.

<sup>7</sup> *Limba română*, vol. I, 1940, p. 94.

<sup>8</sup> Vezi studiul *Observații asupra metaforei poetice* (în) Tudor Vianu, *Studii de stilistică*, București, Editura didactică și pedagogică, 1968, p. 372.

<sup>9</sup> Ștefan Munteanu, *Stil și expresivitate poetică*, București, Editura științifică, 1972, p. 235.

<sup>10</sup> M.El. Ionescu Micioara a atras atenția asupra lor într-un studiu special consacrat lexicului, în volumul colectiv *Probleme de metodică*, București, Editura didactică și pedagogică, 1958, p. 10.

<sup>11</sup> Pe bună dreptate constata G. Ivănescu, mai de mult, că „Studiile asupra literaturii artistice românești sunt extrem de puține”, și că stilistica este una din cele mai înapoiate ramuri ale lingvisticii. Vezi *Limba poetică românească*, în „Limbă și literatură”, II, 1956, p. 197.

#### O PROBLEMĂ DIDACTICĂ: RELAȚIA TEXT-ELEV

Se știe că elevii parcurg serii de texte, pe clase școlare, eșalonate în funcție de puterea de pătrundere permisă de vârstă. Obiectivul acestui efort este întretit: dobândirea unei perspective istorice asupra literaturii, inițierea în operațiunile de analiză a creației literare și cultivarea simțului estetic. Dacă se adaugă alte scopuri ale disciplinei (educația morală, informații de cultură generală, dezvoltarea facultăților intelectuale) importanța literaturii în școală apare ca una aparte. Această importanță poate fi demonstrată însă abia odată cu atingerea obiectivelor, ceea ce implică un complex de factori: programă de învățământ, calificarea profesorului, înzestrarea materială a școlii, calitatea manualului. Astfel, scăderea numărului de ore în liceele de specialitate ridică

întrebări cu privire la realizarea scopurilor pe care disciplina și le propune. În limitele comunicării de față încercăm să atragem atenția asupra unui singur aspect al practicii școlare, relația elevului cu textul literar, chestiune care încă e înțeleasă greșit de către unii profesori.

Relația pe care o avem în vedere nu este o simplă transpunere în context didactic a raportului cititor – operă. Specificul didactic, acea inițiere într-un anumit domeniu, face ca acest raport să se complice: între cititor (elev) și text apare intermediarul (profesorul). Ne interesează mai ales acest al treilea termen, intermediarul. Aceasta, din două motive: 1) știm bine ce așteptăm de la elev și ce ne oferă textul dar, din când în când, uităm ce rol joacă intermediarul și 2) intermediarul este factorul hotărâtor în rezolvarea acestei ecuații (având în vedere condiții obișnuite de activitate școlară). Deocamdată facem precizarea că relația se complică și prin faptul că intermediarul e un factor complex; spunând profesor avem în vedere și manualul ori celelalte surse bibliografice în care se discută pe marginea textului.

În a sa *Artă de a citi* (în românește de Lidia Cucu-Sadoveanu, [București, Editura Albatros, [1973], Emile Faguet consacră un întreg capitol lecturii criticilor recunoscând că nimic nu îl încurcă mai mult decât întrebarea cu privire la critica literară în învățământ. De dorit ar fi, constată autorul francez, să se citească istorie literară, apoi literatură, să se apeleze la critică și, în sfârșit, să se recitească. Dar pentru înțelegerea unei opere elevul are nevoie și de comentariul ei. Iar lectura criticului face ca opera să fie privită prin prisma lui, nelăsând loc și pentru prisma elevului. A-l lăsa pe elev singur în fața operei duce la un răspuns invariabil: opera i-a plăcut, e foarte frumoasă. Nimic în plus. Concluzia e dificil de aplicat: în învățământ se admite o excepție de la regula generală, anume să se citească comentariul „în același timp cu textele”, dar marii scriitori, dacă e timp pentru aceasta, să fie citați înainte de comentariile referitoare la ei. Dar, ne întrebăm noi, ce însemnează scriitori „mari”? Cum pot fi citite textele în același timp cu critica

pe marginea lor? Și ce valoare metodologică are condiția care privește timpul pentru citit? Se crede de obicei că Eminescu e înțeles relativ ușor. Ne-am amintit însă de observația lui Călinescu asupra dificultăților de înțelegere pe care le implică versurile marelui poet, cu prilejul unui sondaj făcut în rândurile elevilor. E greu de crezut că elevii vor intui singuri măreția acestei opere poetice. Dar cum vor pătrunde poezia lui Blaga, Arghezi ori, mai ales, pe cea a lui Barbu dacă vor fi lăsați numai cu textul?

Fără îndoială e nevoie de ceea ce am numit intermediar. Critica literară este ea însăși un mijlocitor între „scriitor și cititorul său” pentru critici de seamă din zilele noastre (vezi și opiniile lui Robert Konters în „Tribuna” din 28 martie 1974, p. 16). Cu atât mai mult ne vedem îndreptățiți a vorbi despre o mijlocire în procesul didactic care, cum spuneam, își propune ceva mai mult: să inițieze. Înțelegerea profundă a acestei relații (elev-intermediar-text), numai în aparență simplă, asigură în bună măsură realizarea rosturilor fundamentale ale studiului literaturii în școală.

Intermediarul pe care îl avem în vedere ar fi elementul care asigură sudura în contactul cu textul. Este, pentru noi, de neacceptat ideea posibilității de a deveni cineva un cititor pasionat fără să fi beneficiat în prealabil de o călăuză. În afara unui proces de cultivare a ei pasiunea cititului ni se pare imposibilă. Cei mai mulți dascăli acceptă acest punct de vedere, fie și dintr-o rațiune în care raportul cauză-efect e răsturnat: de vreme ce există categoria institutorilor există, de bună seamă, și nevoia de a fi ascultați. Dar nici supraestimarea rolului pe care îl are profesorul în relația text-elev nu aduce servicii didactice. Atunci când intermediarul abuzează de atribuțiile sale relația pe care o avem în vedere nu se mai realizează. În acest caz intermediarul, în loc să lege cele două elemente, le împiedică să intre în relație.

Puțini sunt cei care se amăgesc cu iluzia că ei se pot substitui textului. Greșeala se produce, când se produce totuși, în mod conștient. Justificările privesc aproape întotdeauna perspectiva examenelor. Presiunea examinărilor, de orice fel ar fi

ele, nu poate însă scuza o eroare de asemenea gravitate. Aici nu putem să nu subscriem la severa observație a lui Emile Faguet după care a-i citi pe critici și nu pe autori este un obicei „nefast”, care „formează proști”. (*Ibidem*, p. 134). Numai că la acest obicei nu trebuie renunțat abia după liceu, ci cât mai devreme; de fapt, nici nu ar trebui acceptat de la bun început. Examenul poartă în sine germenele unor neajunsuri clare pentru toată lumea; pe de altă parte, însă, la acest filtru nu se poate renunța atâta vreme cât nu există un altul mai bun. Dar chestiunea examinărilor nu poate fi invocată ca explicație, ori, cu atât mai puțin, ca scuză pentru „înlocuirea” textului cu altceva (rezumat, interpretare), mai ales dacă avem în vedere că examinatori sunt tot profesorii. Cine alții dacă nu ei ar trebui să revizuiască modul de a examina renunțând la tradiționalele probe de memorie în favoarea unui control interesat de perspectivele formative ale candidaților?

Opera literară a dat întotdeauna naștere mai multor interpretări. Textul insinuează întrebări la care fiecare răspundem în conformitate cu „istoria” noastră. La un număr finit de întrebări (opere) se răspunde printr-o infinitate de interpretări. Creația artistică are, în această privință, aceeași putere pe care o are limbajul, care cu un număr finit de reguli poate produce o infinitate de enunțuri. Este, aici, vorba de sisteme umane, singurele din care iese mai multă informație decât intră. Este ceea ce l-a făcut pe Roland Barthes să vorbească despre o „ființă transistorică” a artei, care se constituie în sistem cu un termen fix (opera) și cu unul variabil (lumea, timpul) (Roland Barthes, *Despre Racine*, în românește de Virgil Tănase, Editura pentru literatură universală, București, 1969, p. 26). Este ceea ce l-a făcut pe Umberto Eco să vorbească despre „opera deschisă”. Este, credem, extrem de important în plan metodologic să se reliefeze acest specific al artei, ceea ce pretinde ca interpretarea textului literar să fie propusă ca una din mulțimea de interpretări virtuale, posibile. Pe lângă interpretarea oferită de intermediar (profesor, manual, studii critice) să se lase loc și pentru cea a elevului. Mai ales poezia

contemporană permite interpretări diferite; acest lucru nu înseamnă însă că despre un text poetic se poate spune orice. Artisticul vechii poezii se perpetuează. Nouă e doar înlocuirea imaginilor și „ideilor” „în curbe de limbaj și de tensiune libere de sens. Chiar dacă apar la un material obscur care permite orice interpretare, ele pot avea un efect constrângător” (Hugo Friedrich, *Structura liricii moderne*, în românește de Dieter Fuhrmann, București, Editura pentru literatură universală, 1969, p. 226). Contactul cu textul poetic nu se poate dispensa decât cu riscuri mari de concepția după care arta în libertatea ei își are, de fapt, legile ei. Observația la care apelăm în continuare se referă la sintaxă dar ea are putere de generalizare mult mai mare: „libertățile pe care și le ia față de sintaxa comună sunt reversul supunerii sale față de o sintaxă într-adevăr poetică”. (Mikel Dufrenne, *Poeticul*, cuvânt înainte și traducere de Ion Pascadi, București, Editura Univers, 1971, p. 70).

Încercările de a stabili, mai bine zis de a descoperi legile frumosului – „logica frumosului” – sunt tot mai numeroase și mai promițătoare. Alături de critica tradițională (critica „pedagog” și „judecător”, critica „interpretare” sau „comentariu” la Benedetto Croce, *Breviar de estetică. Estetica în nuce*, București, Editura științifică, 1971, p. 121 și urm.) se dezvoltă o critică literară care apelează mai mult la uneltele lingvisticii. Pentru „noua critică” franceză contează textul și numai textul, ceea ce e o reacție necesară împotriva excesului biografic sau chiar anecdotic prin care se încerca (și se mai încearcă) să se explice opera. Unele rezerve față de Roland Barthes și cei care aderă la noul val critic ni se par îndreptățite (vezi și Robert Konters, *loc. cit.*) mai ales în privința simplificării fatale pe care formula științei o operează în raport cu fenomenul cercetat. (Să nu uităm tocmai specificul artei în dorința de a-l cuprinde!) Dar efortul cheltuit este considerabil și aportul semioticii, matematicii și, mai cu seamă, al stilisticii va produce după toate probabilitățile schimbări însemnate în abordarea textului literar. Didactica face, la rândul ei, eforturi pentru a adopta aceste noi achiziții la specificul activității

pedagogice. Cu toate că nu are încă un loc al ei în economia procesului didactic, analiza stilistică își face simțită prezența în lecțiile de limbă și literatură, cum am încercat să arătăm în alt loc (*Actualitate și perspectivă stilistică*, Tipografia Universității din Timișoara, 1974). Profesorul nu poate practica o critică literară propriu-zisă și cu atât mai puțin „critica nouă”; când afirmăm acest lucru avem în vedere nu numai învinuirile care se aduc noului curent ci, mai ales, faptul că profesorul rămâne profesor iar elevii nu sunt specialiști și nici inițiați măcar, ei se inițiază cu ajutorul profesorului. Profesorul rămâne intermediar între elev și text, dar spre deosebire de criticul propriu-zis care, în multe cazuri, se consideră și el o relație între scriitor și cititor, el, profesorul, are marele avantaj că își cunoaște „publicul”. Depinde doar de el (talent profesional, pregătire de specialitate) să găsească cuvântul cel mai potrivit cu puterea de pătrundere a celor cărora le vorbește. În sfârșit, el are posibilitatea realizării acelei parcurgeri „în același timp” a textului literar și a textului critic. Pentru că, de fapt, asta înseamnă anticiparea unui amănunt din text ori comentarea ulterioară a altuia.

Aceste șanse (și altele, cum ar fi calitățile graiului viu, oral) sunt, fără îndoială, folosite de profesorii conștienți de menirea lor.

Am abordat mai sus o chestiune importantă pentru profesorul de limbă și literatură, aceea a relației elev-text literar. Spunem profesor de limbă și literatură nu numai pentru că nu sunt profesori specializați numai în literatură în învățământul elementar și mediu, ci și pentru că studiul literaturii are nevoie de lingvistică, literatura fiind „arta cuvântului”. „Literatura intră în componența activității lingvistice a omului. Aceasta face ca în cadrul disciplinelor științifice teoria literaturii să se apropie sensibil de acea știință care studiază limba, adică de lingvistică” – observa cu jumătate de secol în urmă B. Tomașevski (*Teoria literaturii. Poetica*, traducere, prefață și comentarii de Leonida Teodorescu, București, Editura Univers, 1973, p. 21).

Fără îndoială nu am epuizat chestiunile pe care le implică această relație complexă. Pe de altă parte, am fost obligați nu o dată să ne referim la problematica mai largă, aceea a condiției literaturii în școală. Sperăm că am reușit totuși să evidențiem rolul pe care îl joacă profesorul în raportul analizat. Prezența lui, a profesorului este condiție sine qua non a realizării acestei relații. Totodată însă abuzul profesorului care se crede scuzat de perspectiva examenelor la care elevul e constrâns duce la ruperea contactului elevului cu textul; în acest caz elevul, din criză de timp, apelează la „substituirii” ale textului și, cu timpul, își pierde dorința de a citi, iar textul devine risipă de timp și în ochii elevului își pierde puterea de atracție artistică. Unele neajunsuri (număr mic de ore, programă încărcată, manuale însăilate ad-hoc) pot fi suplinite prin înțelegerea avantajelor pe care le oferă didactica (dialogul viu, cunoașterea „publicului”, citirea și comentarea „în același timp”) și prin înțelegerea deplină a unor chestiuni esențiale ale didacticii între care și cea discutată mai sus.

## ÎNVĂȚARE PROGRAMATĂ LA LIMBA ROMÂNĂ

Între „modalitățile” activizatoare în procesul de învățământ, noua *Metodică*<sup>1</sup> enumeră și „învățământul programat”, căruia îi acordă o atenție specială. După ce se amintește interesul crescând față de „programare”, se expun principiile ei care „sunt cuprinse, în esență, în principiile didactice ale învățământului tradițional”. Apoi se prezintă cele două tipuri de programare (lineară și ramificată), se înșiră câteva experiențe efectuate în țara noastră și, în final, câteva concluzii. După ce se constată rezultate bune în urma experimentului organizat la București în cadrul *Sintaxei propoziției*, concluziile – în mod surprinzător – contestă, de fapt, calitățile „instruirii programare”: „Sunt discipline, ca cele

umaniste, a căror predare trebuie să rămână tradițională”. Între neajunsurile acestui mod de învățare se enumeră: nerealizarea laturei educative a învățământului, imposibilitatea de a face educație morală și estetică și dificultățile de ordin material. „În aceste condiții, perspectiva aplicării în practică a acestei metode, în condiții de generalizare, este exclusă”.

Prezentarea noii tendințe în învățare pare a fi neutră, obiectivă; de fapt, poartă pecetea unui scepticism propriu celor care se declară împotriva „programării”. Contradicția surprinsă este grăitoare: pe de o parte se citează rezultatele remarcabile atinse în lecțiile de gramatică programată (sintaxa propoziției), iar pe de altă parte se afirmă că disciplinele umaniste sunt constrânse la a rămâne la „predarea” „tradițională”.

În privința specificității disciplinelor umaniste în raport cu pretențiile ridicate de învățarea programată întrezărim o preluare eronată a rezultatelor la care au ajuns programatorii. Spunându-ni-se că sunt obiecte de învățământ care se lasă mai greu programate nu ni se dă libertatea să afirmăm că aceste obiecte nu se lasă deloc programate; când se spune că studiul unui obiect nu se poate programa integral nu se insinuează că acest studiu nu se poate programa deloc. Când privește gramatica, cum vom vedea, programarea își găsește în studiul acestui obiect un propice teren de aplicare.

Și dacă urmărim argumentația „programiștilor” observăm că ea este cel puțin la fel de severă în criticile adresate învățării de tip tradițional. În aceste condiții se impune o apropiere de obiectivele programării nu numai pentru că este vorba de o tendință didactică nouă, despre care se vorbește tot mai des, ci și pentru a vedea posibilitățile aplicării ei la studiul particular al limbii materne. Chiar combaterea acestei tendințe pretinde o cunoaștere a limitelor ei. Și în cazul în care, cercetându-i limitele, i se observă și virtuțile, este în spiritul obiectivității reliefația acestora.

O cuprinzătoare introducere în problematica legată de programare este lucrarea publicată de Vasile Bunescu, Ion Berca și

Eugen Novicicov<sup>2</sup>, care a rămas până în prezent aproape singura prezentare amplă a noii modalități didactice. Autorii se declară pentru aplicarea programării în școala generală, nu însă în mod exclusiv.

Programarea face parte din noile orientări didactice care folosesc sugestiile oferite de cibernetică și de teoria informației. Schema de funcționare a mecanismului învățării cuprinde trei elemente fundamentale: comandă (stimul) – răspuns (reacție) – și control. Fără îndoială, învățarea își are specificul său, care nu poate fi ignorat sau modificat în mod esențial. Nu el este adaptat noii strategii pedagogice ci, invers, noile strategii încearcă să se armonizeze cu el. Nu este greu de observat că schema preluată din cibernetică este prefigurată în dialogul didactic tradițional. Autorii amintiți se referă la celebrele dialoguri socratice, redată de Platon, în care, printr-o maieutică abilă, maestrul își conduce discipolul spre aflarea adevărului. Dealtfel, mai toți marii învățați au fost preocupați de posibilitățile învățării, care leagă între ele generațiile pe tărâmul experienței, științei, culturii. Descartes formulează una din regulile „metodei” sale în termeni foarte apropiați de cei folosiți de „programiști”<sup>3</sup>. Asemenea incursiuni în trecut, departe de a umbri originalitatea instruirii programate, au darul de a evidenția preluarea unor elemente de mult încercate și reșezarea lor într-un context actual. Actual însemnând rolul activ al elevului în actul propriei sale instruirii, putința profesorului de a urmări dezvoltarea intelectuală a elevului pas cu pas și de a-și corecta „programul” în funcție de schimbările prin care trece elevul și, în sfârșit, participarea elevului însuși la elaborarea programului care îi este destinat. Această înnoire s-a produs în ultimele decenii și continuă să se producă, sub ochii noștri, beneficiind de inserția tehnicismului în învățământ. Pe baza experimentelor în domeniul comportamentului și pe baza rezultatelor la care s-a ajuns cu așa numitele mașini de învățat, cercetătorii americani au elaborat câteva tipuri de programare care, apoi, s-au combinat, s-au

complicat și s-au simplificat, diversificându-se și perfecționându-se.

Teoretic, o programare bine gândită trebuie să obțină un randament școlar maxim în condițiile optime ale învățării (elev dotat, profesor inițiat și stăpân pe tehnica didactică adecvată, auxiliar didactic corespunzător). Practic, programarea oferă și surpriza unor eșecuri școlare și devine dificilă chiar în condiții optime de învățat. De fapt, dificultățile sunt previzibile și „surprizele” nu îi surprind pe inițiați. Este vorba de decalajul dintre programarea ideală – un program pentru un elev – și dintre programarea constrânsă la situația reală – o programă pentru o clasă de elevi. Unul din principiile programării vizează tocmai ritmul individual de studiu și particularitățile elevului în învățare. Dar, în ce măsură acest principiu poate fi respectat cu adevărat în condițiile impuse de lucrul cu clase de elevi? Sunt semnalate două situații opuse: pe de o parte, unii elevi (studenți) depășesc ca posibilități o porțiune din lanțul secvențelor propuse, ceea ce le diminuează interesul față de „pași” prea mărunți pentru ei; pe de altă parte, aceiași „pași” pot părea prea mari pentru alți elevi (studenți). Pentru prima situație s-au prevăzut *secvențele-criteriu* care sunt menite să pună la încercare cunoașterea unei chestiuni propuse; în cazul că această secvență de control este rezolvată perfect și cu ușurință, elevul este trimis la o secvență depărtată, sărind secvențele intermediare. Pentru a doua situație s-a recurs la așa-numitele programe *adiționale*, menite să insiste asupra unor aspecte particulare rămase neclare pentru elevi, ceea ce asigură parcurgerea temeinică a tuturor pașilor de pe axa principală a programei<sup>4</sup>. Evident, asemenea remedii păstrează, la rândul lor, o doză de relativism.

Important de reținut este însă faptul că instruirea programată este o metodă între altele pe care le completează printr-o organizare riguros logică a obiectului de studiu. Cel mai dificil și cel mai important factor în asigurarea succesului în învățare prin această metodă este elaborarea secvențelor în așa fel încât să se

respecte principiile generale ale programării. Este o exagerare contestarea randamentului formativ al programării care își propune, alături de fixarea cunoștințelor, și dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevului. Principiul „întăririi imediate a răspunsului” vizează tocmai progresia firească, temeinică, în priceperea de a străbate drumul către complex, dificil, superior. Cu ajutorul unor instrumente abstracte de lucru – așa numiții algoritmi – se poate elibera elevul de efortul unui mecanicism obositor<sup>5</sup>).

Pledându-se pentru o împletire a „programării” cu alte metode, se ține seamă și de specificul disciplinelor umaniste. Autorii lucrării la care ne-am referit aici afirmă că studiul literaturii pierde din frumusețea textului printr-o segmentare pe secvențe, impusă de metodă, și se sacrifică educația morală urmărită și prin acest obiect de învățământ; dar, parțial, și studiul acestui obiect poate fi conceput „programat” (p. 198). Cât privește studiul limbii materne, al gramaticii, acesta se pretează în mod deosebit unei abordări noi, de tipul învățării programate. Semnificative sunt exemplele extrase tocmai din programe de gramatică (pp. 45, 81) și încercările făcute la limba română de G. Baldescu, Eliza Ionescu-Miciora, Ștefania Popescu, Elena Bejat, I. Radu, C. Munteanu (pp. 182-185) și, mai ales rezultatele la care au ajuns Radu Nicolae și Ștefan Rădulescu.

Radu Nicolae pune în relație teoria învățării și posibilitățile oferite de programarea devenită „clasică”, pledând pentru un tip nou – programarea structurală – care să depășească unele dificultăți ce persistă în programările bazate pe condiționările instrumentale (Skinner) sau pe o concepție de cibernetică elementară (Crewder) și care să aprofundeze în primul rând latura formațională a actului didactic<sup>6</sup>. Prezentarea programei experimentale (pp. 57-73) permite constatarea că s-a respectat, cantitativ, programa școlară curentă. Manualele experimentale respectă și ele volumul informațional. Deosebirea constă în structurarea materiei, ceea ce, după autor, oferă posibilitatea de a se atinge, calitativ, performanțe superioare în comparație cu „predarea” tradițională. Prima parte a manualului

cuprinde „etajul informațional”, partea a doua individualizează fiecare informație în raport cu toate celelalte, iar ultima parte pune în lumină interdependența dintre morfologie și sintaxă (p. 76).

S-ar părea că noutatea este neglijabilă în „noua” concepție a învățării. Dar dacă în învățarea tradițională accentul cade pe informație, se remarcă în noua concepție că, dimpotrivă, informațiile se subordonează unor „sarcini formaționale” bazate pe „principiul structuralității” (p. 35). Ceea ce nu înseamnă neglijarea informațiilor, cum au înțeles unii că pretinde noua orientare didactică, ci acordarea unei importanțe speciale realizării „aparaturii” necesare învățării prin autoreglare, după un model cibernetic<sup>7</sup>. Altfel, se începe, cum se vede, cu „etajul informațional indispensabil. Deprinderile de muncă și, în genere, facultățile mintale nu se pot dezvolta în gol, ele se greșeză pe informații pe care, apoi, posesorul lor le utilizează; după cum, invers, informațiile în sine sunt incapabile de a intra în funcțiune. Între informalitate și formalitate raportul este dialectic, dar noua orientare didactică face efortul de a-l înarma pe elev cu posibilitatea autoinformării, ceea ce presupune o cultivare specială a formativității. Iată de ce autorii manualelor programate structurale de tip formațional sunt preocupați încă de la nivelul „etajului informațional” de modelarea unor capacități umane cum ar fi comparația, problematizarea sau simbolizarea. Radu Nicolae exemplifică cu compararea a două răspunsuri din care unul este greșit, construirea unei propoziții care să respecte câteva condiții și, respectiv, cu alcătuirea unei fraze pe baza simbolizării (p. 80).

Părțile anexate de Radu Nicolae din manualele experimentale (pp. 137-222) oferă bogate ilustrări ale modului de aplicare practică a concepției sale didactice. Lecțiile cuprind o diversitate de „secvențe”, în funcție de obiectivele urmărite într-o parte sau alta a manualului. O categorie de „pași” este alcătuită din întrebări: „Ce se numește predicat?”, „Cu ce întrebări se află predicatul?” (Lecția 29 de la cl. a IV-a, p. 180). O a doua categorie cuprinde „sarcini” simple („dați exemple...”) și, treptat, mai

complicate: „Schimbați locul predicatului, analizați exemplul, formați o frază în care...” (Aceași lecție, p. 181). Se observă că atât întrebările cât și sarcinile transpun modul tradițional de lecție în alt cadru. S-ar părea că doar unele sarcini au o factură mai nouă, amintind exercițiile structurale (de înlocuire, de transformare etc.). De fapt, nu numai cadrul e nou, ci structura însăși a lecției, care pretinde o înlănțuire logică a verigilor, adică a secvențelor, care pretinde rezolvarea fiecărei secvențe și care asigură încheierea unui întreg în care părțile se presupun cu necesitate. Parcurgerea lecțiilor cu care se exemplifică întărește convingerea că programarea nu se opune învățării tradiționale, ci o valorifică cu un randament sporit, printr-o riguroasă eșalonare a seriilor de informații, printr-o mai mare atenție acordată capacităților formative și printr-o mai temeinică consolidare a cunoștințelor și deprinderilor grație unei viziuni integratoare, organice, structurale.

În concluziile sale Radu Nicolae pare a exagera importanța programării pledând pentru „știința programării” care, deși interdisciplinară, să devină autonomă, aptă să-și experimenteze ipotezele „pe căi proprii” (p. 134). Dar, cu toate că i se întrevăd perspective largi, programarea este considerată ca fiind abia la început de drum, nevoită să rezolve probleme multiple și grele. Fructificând unele elemente „tradiționale”, programarea oferă la rândul ei sugestii învățării obișnuite de azi. În această privință scepticismul autorului pare a fi și el exagerat: „Desigur, învățarea clasică a gramaticii poate realiza și ea succese formaționale importante, cu condiția modelării în cuprinsul manualelor a unor sarcini formaționale precise, pe măsura posibilităților de asimilare ale copiilor. Dar, până acum, acest lucru nu s-a întâmplat, iar în ceea ce privește viitorul, rămâne de văzut cât de ușor sau de greu se va putea realiza în practică acest deziderat, (p. 126). Este greu de admis că până în prezent învățarea gramaticii a realizat doar succese formaționale neimportante, neputându-se modela sarcini precise, potrivite cu posibilitățile intelectuale ale elevilor. Ni se pare, dimpotrivă, posibil de adaptat unele rigori ale programării la

învățarea „clasică”. Și dacă acest lucru nu s-a întâmplat încă, el se explică tocmai prin faptul că programarea însăși este în faza ei experimentală. De fapt, teama că învățarea veche ar putea-o îngloba pe cea nouă și pretenția ca, invers, cea nouă să o cuprindă pe cea veche constituie pseudoprobleme, de vreme ce programarea nu-și poate propune să rezolve, cum am văzut, decât parțial complexitatea procesului de învățământ și de vreme ce programatorii înșiși își caută precursori în Descartes și chiar în Socrate, încercând să continue un anumit filon al vechii didacticii.

O înțelegere mai nuanțată a programării a dovedit, ni se pare, Ștefan Rădulescu<sup>8</sup>. Ceea ce pare demn de a fi remarcat, în primul rând, în interiorul „sistemului” prezentat, este înțelegerea programării ca o nouă concepție asupra învățării, integrată în planul reușitelor din tradiția didactică. Se constată, pe baza experimentelor făcute, că și lecțiile „tradiționale” pot fi concepute în concordanță cu principiile programării și, invers, că programarea preia, de fapt, unele elemente tradiționale și le valorifică mai eficient, într-o manieră modernă. O sumară „expunere istorică” a didacticii limbii române evidențiază meritele cărturarilor ardeleni din secolul al XVIII-lea, ale lui I. Heliade Rădulescu și Gh. Asachi în secolul al XIX-lea, sau ale altor personalități din secolul nostru (Șt. Rădulescu, *I*, pp. 5-9), subliniind unele idei viabile, actuale și azi, cum ar fi necesitatea orientării aplicative în studiul limbii, idee de bază a programelor de la 1899. Instruirea programată sărăcește, ca orice orientare nouă de altfel, pe măsură ce abandonează ori ignoră rezultatele pozitive anterioare. Dimpotrivă, noua concepție câștigă, fără a-și dizolva noutatea, originalitatea, prin încorporarea unor elemente practicate sau preconizate în interiorul altor sisteme didactice. Astfel, de exemplu, ideea participării independente și active a elevului, atât de scumpă „școlii active” din perioada interbelică, a devenit un principiu de bază al programării, unde elevul este angajat din plin în procesul autoinstruirii, devenind colaborator al programatorului căruia îi furnizează date privind posibilitățile sale și procesele înregistrate, prin așa numita

conexiune inversă. Astfel înțeleasă, programarea își propune să reconsidere principiile tradiționale și să le armonizeze cu principiile noi, măriindu-le randamentul „într-o viziune modernă, științifică” (Șt. Rădulescu, *I*, p. 30). Ca urmare a acestui punct de vedere, sistemul folosit (experimentat) a fost unul mixt, cuprinzând lecții și teme tradiționale alternate cu lecții și teme programate (Șt. Rădulescu, *I*, p. 39). Secvențele, și la limba română, cuprind elementele de bază: informația, sarcina și răspunsul. Evident, se cere răspunsul elevului, care, apoi, este confruntat de acesta cu răspunsul programei. Se observă că se împletește și aici formația (dezvoltarea gândirii etc.) cu informația (instrument operatoriu indispensabil). Secvența poate cuprinde o singură sarcină (Șt. Rădulescu, *II*, p. 57):

8

La geografie se studiază despre  
munți, ape, sate și orașe.

*Sate și orașe* sunt cuvinte care  
arată... 1) de localități 1. nume

Ca parte de vorbire, cuvintele  
*sate și orașe* sunt substantive

---

sau mai multe sarcini (Șt. Rădulescu, *II*, p. 59):

---

18

„Pe culmile munților, vântul bate  
puternic.”

Ca parte de vorbire vântul este  
... 1) 1. substantiv

El se poate număra:... 2) 2. *un*

vânt... 3) vânturi 3. *două*

Ca parte de propoziție, cuvântul

vântul este... 4) propoziției pentru că subiectul	4.
arată despre cine se vorbește în... 5) propoziție	5.

---

Se observă că fiecare secvență este purtătoarea unei „informații”. Informația poate să preceadă sarcina, pregătindu-i rezolvarea sau să vină la sfârșit, ca o concluzie. Există, rar, și secvențe „fără informații”, menite să fixeze ceva deja însușit sau măcar afirmat. Tipurile de secvențe (introdutive, informaționale, de legătură, de repetare etc.; vezi Șt. Rădulescu, *I*, pp. 48-51) se aleg în funcție de înaintarea în procesul învățării. Calitățile secvenței sunt scurtimea, claritatea, dificultatea sarcinii pe măsura capacității elevului și integrarea perfectă în lanțul programării.

Pe baza numeroaselor calcule statistice și a observațiilor făcute de institutorii cuprinși în experiment, concluziile trase sunt în mod categoric în favoarea programării, menținându-se însă și „metode” indispensabile cum este, de exemplu, conversația și adoptându-se un mod de înțelegere nou în învățământ, de inspirație cibernetică. După o perioadă de tatonări, de contestări violente și de acceptări superficiale, programarea se află în fața autoexaminării și a stabilirii propriilor limite „instrucționale, educative și formative” (Șt. Rădulescu, *I*, p. 255).

Pentru o înțelegere mai cuprinzătoare a programării, cu virtuțile dar și cu limitele ei, în cadrul sistemului de învățământ pledează și cercetările mai noi de pedagogie<sup>9</sup> de la noi. Programarea trebuie raportată la stadiul didactic actual și la posibilitățile întrevăzute pentru anii viitori, astfel ca înnoirea să nu întârzie, dar nici să nu se producă pe un teren nepregătit. Într-o recentă sinteză Eugen P. Neveanu face un bilanț al realizărilor de la noi (și din alte țări) și corectează unele prejudecăți privitoare la programare<sup>10</sup>. Cu toate că „științele exacte au fost mai mult în intenția programatorilor decât cele umaniste” – arată autorul –

„este dificil de spus care discipline sunt mai ușor programabile și care mai greu” (p. 84). Așa cum spuneam la începutul acestei prezentări, afirmația cu privire la programarea științelor umaniste făcută de autorii ultimei metodici a limbii și literaturii române rămâne nejustificată. Programarea nu își mai poate propune (și nimeni nu îi mai pretinde azi) „să se rezolve toate problemele pe care le ridică procesul de învățământ” (p. 174). Poziția pe care s-a situat Radu Nicolae, pledând pentru o instruire programată integrală, se dovedește a fi o pretenție greu, poate chiar imposibil de acceptat pentru că, adaugă în același loc E. Neveanu, activități ca deprinderile de exprimare orală la limba maternă nu au cum să fie programate și, deci, nu trebuie forțată „cuprinderea în totalitate a procesului de instruire în cadrul, uneori îngust, al programării”. Se pot concepe lecții cu elemente programate, lecții programate sau serii de lecții programate. Dar întotdeauna – ne atrage autorul atenția – „programatorul trebuie să se gândească dacă nu cumva o altă metodă de predare este mai adecvată pentru cazul dat” și „nu trebuie uitat faptul că materialul programat poate fi elaborat nu numai ca *material de bază* în organizarea procesului de învățare, ci, uneori, ca un *auxiliar al altor metode*” (subl. aut., p. 85). Să reținem aceste precizări privind integrarea programării în procesul de învățământ și nu invers, integrarea învățării în instruirea programată. E. Neveanu nu mai concepe cele două concepte ca poli ai unei opoziții: învățare tradițională/instruire programată. El concepe programarea ca pe una din metodele de învățare, care poate fi folosită doar uneori ca metodă de bază iar alteori ca auxiliar al metodelor cealalte, fie și „clasice”. Subscriem la această circumscriere a locului rezervat programării în cadrul învățământului românesc actual, luat în general, dar în ceea ce privește gramatica reținem *sistemul* și *metoda*, propuse de {t. Rădulescu, care, așa cum am văzut, consideră programarea nu numai o metodă, ci și o concepție didactică. Prin aceasta nu socotim că se exagerarează importanța ei. Ea este, astfel, mai adecvat definită. Într-adevăr, și metode obișnuite, „tradiționale”,

pot primi o coloratură modernă atunci când sunt concepute și practicate programat. O anumită ordonare, mai riguroasă, a dificultăților și, în genere, a materialului, o eșalonare a lui mai chibuzuită și o dozare rațională a eforturilor elevului pot fi în atenția profesorului de gramatică indiferent de „metoda” pe care o urmează.

Se dovedește a fi eronată și părerea exprimată în *Metodica* amintită cu privire la incapacitatea programării în planul formativității. Toate cercetările la care ne-am referit constată că, dimpotrivă, printr-o rigurozitate didactică mai accentuată elevii se și formează mai plenar odată cu instrucția în care sunt angrenați. Ștefania Popescu în art. cit. (vezi nota 9) arată că și în cazul celor mai mici elevi s-au putut realiza nu numai evitarea rămânerii în urmă la învățătură ci și obiective de ordin formativ cum sunt deprinderile de muncă intelectuală, încrederea în forțele proprii și chiar dezvoltarea exprimării (corecte) a elevilor.

După cum arată E. Neveanu, numărul celor care își pun problema „pro sau contra”, în legătură cu programarea, este în scădere. Și este în creștere numărul celor care se întreabă „de când? (și cum?)” vor putea instrui programat? Evident că în calea unor noi modalități didactice, între care și programarea, se ridică dificultăți serioase. O categorie este a celor de ordin material<sup>11</sup>: hârtie, dactilografere etc. Dar aceste dificultăți nu infirmă meritele programării; și cum meritele sunt însemnate este de presupus că în viitor vor fi găsite soluții pentru depășirea dificultăților. Cel puțin la fel de mari sunt dificultățile pe care le implică întocmirea programelor. Pentru ca instruirea programată să se desfășoare în condiții optime este necesară o temeinică inițiere în materie. După cum lasă să se înțeleagă lucrările citate mai sus, programa trebuie elaborată de un specialist în tehnica programării în colaborare cu un specialist în materia care se programează, în cazul nostru în gramatică. În sfârșit, programarea pretinde timp. Neglijarea acestor factori duce în mod inevitabil la rezultate submediocre. S-au făcut încercări în alte țări de a se elabora programe unice și manuale

programate în tiraje mari, după nevoile școlilor, dar rezultatele obținute n-au fost pe măsura eforturilor investite în această operațiune. Se pot oferi sugestii și modele foarte generale care să fie adoptate, dar nu preluate pur și simplu. Se vorbește despre etape ale operațiunilor de programare ca: elaborarea testului de eficacitate inițial, testul al II-lea (care se elaborează și se utilizează după o perioadă de timp de la începerea instruirii programate), analiza rezultatelor, refacerea programelor, completarea lor cu exerciții (pentru elevii care parcurg „pașii” mai repede). Or, asemenea etape presupun contactul direct cu elevii testați în vederea elaborării programelor. De aceea nici nu am insistat asupra „tehnicii” de programare. De fapt, nici nu ne-am propus aici decât să atragem atenția asupra programării și a literaturii care i se consacră, considerând că se impune în prezent familiarizarea și a profesorului de limba română cu o orientare didactică despre care se discută tot mai insistent.

#### NOTE

<sup>1</sup> Vezi *Metodica predării limbii și literaturii române în școala generală și liceu*, București, E.D.P., 1973, pp. 306-312.

<sup>2</sup> *Instruirea programată*, București, E.D.P., 1967, p. 220. Cuprinde și o bibliografie aproape exhaustivă (pp. 212-220).

<sup>3</sup> „A doua, de a împărți fiecare din dificultățile pe care le cercetez în atâtea părți în câte s-ar putea și de câte ar fi nevoie pentru a le rezolva mai bine”. (Citat după *Instruirea programată*, p. 27).

<sup>4</sup> 1 → 2 → 3 → 4 → 5 → | \_\_\_\_\_ ↑  
 Pentru prima situație. Secvența nr. 1 este secvența criteriu.  
 1 → 2 → 3 →  
 ↓ → → ↑ 1c  
 1a 1b

Pentru a doua situație. Secvențele 1a, 1b, 1c sunt secvențele suplimentare, *adiționale* (după *Instruirea programată*, pp. 17-18).

<sup>5</sup> „În general considerăm că însușirea unor astfel de algoritmi, formarea unor deprinderi specifice de muncă intelectuală, eliberează gândirea de eforturi inutile” folosind „energia economisită în direcția unor soluții creatoare” (*Instruirea programată*, p. 179).

<sup>6</sup> *Învățarea programată (structurală) a gramaticii în clasele II-IV*, București, E.D.P., 1970, p. 226.

<sup>7</sup> Cu privire la sugestiile „tehnice” oferite de noua știință a se vedea, de exemplu, Edmond Nicolau, *Introducere în cibernetică*, București, Editura Tehnică, 1964 (în special capitolele 5, 10, 13 și 16).

<sup>8</sup> Autor a mai multe studii asupra programării, a publicat cartea *Instruirea programată la limba română. Sistem și metodă*, București, E.D.P., 1971, p. 261 și manualul *Instruirea programată la limba română*, București, E.D.P., 1974, (Prescurtate în continuare Șt. Rădulescu, I și, respectiv, Șt. Rădulescu, II).

<sup>9</sup> Vezi și volumul colectiv *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*. Institutul de Științe Pedagogice, București, Editura Didactică și Pedagogică, [1974], p. 208. Alături de studiul lui Șt. Rădulescu privitor la programarea gramaticii pentru clasa a III-a și de un studiu al lui Eugen Novicicov referitor la programarea predării limbilor străine volumul mai cuprinde două studii care-l pot interesa și pe profesorul de limba română: Ștefania Popescu, *Elemente de instruire programată în predarea limbii române la clasa I*, (pp. 33 și urm.) și Elena Bejat, *Valoarea didactică a exercițiului în instruirea programată* (p. 115 și urm.).

<sup>10</sup> *Tehnica programării didactice*, București, E.D.P., 1974, p. 227.

<sup>11</sup> În școlile în care s-a încercat introducerea elementelor de programare s-au confirmat avantajele metodologice ale noii orientări și dacă încercările au fost abandonate faptul s-a datorat în

bună parte dificultăților materiale. Prof. I. Lambert din Caransebeș, de exemplu, a ajuns la rezultatele scontate aplicând programarea verbului la clasa a V-a și numai neajunsurile de ordin material au impus revenirea la lecția obișnuită. Aceeași situație ne-a fost semnalată de prof. L. Idriceanu și de alți colegi de învățământ.

## COMENTARII STILISTICE

### P O E Z I A

Cum se știe, poezia modernă a frapat și prin limbaj (poate în primul rând prin limbaj). În acest plan, al limbajului, clasicismul ridică probleme ușor de rezolvat într-o tablă de reguli ca cea scrisă de Boileau. Iar romantismul, cu libertatea pe care o proclama, nu putea găsi piedici în cuvânt; el, care abuza de cuvinte. Dar reacția nu s-a lăsat mult timp așteptată.

Antiretorismul este proclamat, între alții de către Verlaine în celebra sa *Artă poetică*. Vagul, muzica, nu discursivitatea, nu explicitul. Începe trivoliul în sens opus: nu spre limpezire, ci spre învăluire în cețurile inefabilului. Poezia nu mai are un singur sens. Interesul pentru punctul de vedere al scriitorului slăbește și crește interesul pentru punctul de vedere al cititorului. La această deplasare contribuie poetul însuși. „Versurile mele au sensul care li se dă” spunea Paul Valery în 1930.

Poezia zilelor noastre confirmă pluritatea de sensuri investită de autor și receptată de cititor. Virtual, această pluritate există în însăși creația poetică. Credem însă că această poziție nu poate fi absolutizată în poezie și că ea nu trebuie să fie absolutizată nici în teorie. A încerca să lichidăm „sensul” este zadarnic; dacă

am reuși s-o facem, acest lucru ar echivala cu lichidarea poeziei. Invers: a milita doar pentru un „sens”, împotriva „vagului” și a pluralității de sensuri înseamnă a încerca să ne întoarcem în timp, ceea ce e la fel de zadarnic.

Recunoaștem că între cele două extreme poezia se poate plasa pe trepte diferite, treptele aici neimplicând o ierarhizare valorică. Un punct mediu, ideal, în acest plan, este inoportun a fi stabilit. Limbajul poetic va fi, în mod analog, mai aproape de polul denotației ori de cel al conotației. Analogia nu presupune mecanicism: vagul poate trăda, totuși, intenții, iar intenția are nevoie, uneori, de un cifru salvator. Aceste trepte sunt comparabile cu cele dintre un grad zero al stilului și un grad „artistic” suprem. Denotația pură nu poate fi realizată, decât, cel mult, teoretic, ca în limbajul LINCOS (simbolul – s-ar defini în relații ca: - < - - ) dacă liniile, în acest caz, nu constituie tot un context.

Pentru a accepta semnificațiile poetice se cer abandonate semnificațiile curente, comune. Dar pentru a realiza acest deziderat e nevoie de un context superior (întreaga creație a poetului, a epocii etc.) ceea ce presupune o operațiune nelimitată. De aici, relativismul în care se plasează, fatal, orice percepție poetică. Ruperea totală de denotație pare a duce spre neantizare, ca o rupere a coroanei de rădăcini. Iar poezia care tinde spre acontextualitate decade, în sens opus, semănând cu albatrosul baudelairian.

Abordarea discursului poetic se bazează, mai cu seamă în ultima vreme, și pe sugestii lingvistice. Cum omul produce o infinitate frazeologică cu toate că are o zestre lingvistică limitată, tot așa posibilitățile de gramaticalizare a poemului sunt nelimitate, dată fiind puterea nelimitată în sugestii a poemului, altfel restrâns la un număr de cuvinte finit. „Dar gramatici de acest fel, observă undeva Solomon Marcus, sunt și ele o infinitate, deci potențialitatea infinită a unui poem depinde de cititor, de mașina gramaticală pe care el o utilizează”. Declarația lui Valery pare profetică. Dealtfel, încă Goethe spunea că nu întotdeauna sunt vinovate cărțile, când ele nu au ecou în sensibilitatea cititorului. Nu

întotdeauna, dar uneori, da. Selecția valorică se impune. Contextualitatea, caracteristică literaturii artistice, nu poate scuza aberațiile teribilismului gratuit ori cele produse de pseudotalent. În ciuda infinității gramaticale, comunicarea lingvistică rămâne cea mai eficientă și clară cale de înțelegere umană; în ciuda infinității contextuale a semnificațiilor poetice ele sunt receptate, atunci când sunt adresate oamenilor.

### AMURG ANTIC

de G. BACOVIA

*Havuzul din dosul palatului mort  
Mai aruncă, mai plouă, mai plânge –  
Și stropii căzând, în amurg, iau culori:  
De sineală, de aur, de sânge.*

*Plutește un lanț de lebede albe,  
Iar visul din parc în lac se răsfânge –  
Amurgul pe lebede pune culori:  
De sineală, de aur, de sânge.*

*Uitate, statuile albe privesc,  
Albe visând c-un aer ce plânge –  
Și lasă amurgul pe ele culori:  
De sineală, de aur, de sânge.*

Comentariul pe care îl facem aici nu își propune nici descrierea unui fragment (ca în cazul celor patru versuri din *Mirabila sămânță* de Lucian Blaga), nici relevarea unei modalități artistice (ca cea a dialogului, în *Justiție* de I.L. Caragiale) și nici corelațiile ce ne apar între două fragmente profund diferite ca factură stilistică (cum sunt cele două alese din proza *În nopțile cu lună femeile torc cânepă* de Geo Bogza). Am ales de data aceasta o

poezie alcătuită din trei catrene spre a o putea cita în întregime. Fără îndoială, se impune și aici o operațiune descriptivă, evidențierea tonalității dominante a textului și colaborarea părților în vederea întăririi stării poetice de ansamblu, dar, dat fiind un întreg, accentul va cădea pe *interpretarea* datelor oferite de text<sup>1</sup>.

1. Poate că pentru mulți cea dintâi (și cea mai puternică) tentație este aceea de a interpreta acest text ca pe un pastel, văzând adică în el un tablou realizat verbal. Comentariul care s-ar impune ar fi, în acest caz, o descriere a altei descrieri, semnalând elementele reținute de autorul tabloului, modul în care ele se armonizează; cu alte cuvinte, desenul și culoarea „tabloului”. Discursul poetic ar părea o modalitate mai săracă de realizare a *mimesis*-ului, pe hârtia albă rămânând doar semne negre – literele – nici măcar desenul. Cuvintele însă evocă realitatea, o cheamă cu alte mijloace și ea, uneori, vine (transfigurată). Libertatea cititorului de a vedea ceea ce ne evocă prin cuvânt crește și compensează deficitul pe care-l resimte față de avantajul contemplatorului de pictură. Havuzul, lebedele și statuile se pot închipui mai abstract și mai concret de fiecare cititor, în raport cu experiența sa spirituală și afectivă, în raport cu starea sa sufletească în clipa lecturii ș.a.m.d. În același timp, vagul imaginat de cuvinte este străbătut de culori și de figuri, uneori interpretate (calificate) în text: *palat mort, lanț de lebede albe, aer ce plânge*. Ca și pictura, ba chiar mai mult, cu mijloacele sale specifice, textul sugerează mișcarea (am zice, întotdeauna, prin excelență). Căci linearitatea mesajului lingvistic implică dezvăluirea, cuvânt cu cuvânt, frază cu frază, adică vers cu vers, strofă cu strofă, a peisajului evocat, ceea ce compensează neputința de a cuprinde dintru început întregul, decât cu totul superficial, prinzând sub privire pagina cu așternerea strofică. Mai mult, tabloul evocat „se face” în timpul lecturii. Cu toate că peisajul evoca un *amurg antic*, totul se petrece în prezent, acum: *aruncă, plouă, plânge*; (stropii) *iau* (culori); (lanțul de lebede) *plutește*; (visul) *se răsfânge*; (amurgul) *pune* (culori); (statuile) *privesc*; (aerul) *plânge*;

(amurgul) *lasă* (culori). Nu putem să nu subliniem numărul mare al verbelor, caracteristică nu a pastelului, ci a poemului epic, baladesc ori epeic. Avem în față, prin urmare, un static contrazis (și un antic actualizat). Sunt acestea abateri nu de la modul obișnuit de a comunica prin cuvânt, ci de la obișnuința noastră estetică a lecturii, pe care nu o contrariază, dar o face martoră a originalității textului, care este ca toate celelalte și, în același timp, altul, tocmai prin aceasta justificându-și locul în seria lecturilor noastre.

Rămânând la analogia cu arta culorii și a desenului să remarcăm că tabloul cuprinde două părți distincte: *parcul* (cu havuzul și palatul) și *lacul* (cu lanțul de lebede). Cele trei strofe alcătuiesc un triptic pictural, referindu-se la *havuz, lebede* și *statui*; atenția se deplasează din parc pe lac și revine în parc, fără ca să se revină la punctul inițial: în prima strofă „vedem” ceva din parc, iar în final, altceva. Cele două părți ale tabloului (emisfere ale întregului evocat) se îmbină pe linia imaginară a malului și a apei, undeva la jumătatea spațiului (cerul, element natural frecvent în peisajele pictate, nu este prin nimic evocat în text). De fapt, realitatea de sus (din parc) este identică cu cea de jos (din lac), apa reproducând ca o oglindă ceea ce se vede pe mal. Mai mult, havuzul din parc este, în fond, una cu lacul prin elementul comun – apa. Ceea ce diferă totuși sunt lebedele de pe lac. Între ele și statui se creează însă o similitudine prin nemișcarea sculpturală a lor (lanț de lebede) și prin albul lor comun. Statuile visează cu un aer ce *plânge* și fluidul acestui plâns le leagă de havuzul cu apă, care *plânge* și el, și de lebedele care plutesc pe lac. Statuile se pot reflecta și ele în apa havuzului și, cu acesta, în apa lacului, cum în apa lacului se reflectă și lebedele. Atât havuzul, cât și lebedele și statuile se colorează în amurg cu tonurile fundamentale ale spectrului solar: *de sineală, de aur, de sânge*, ceea ce le leagă mai strâns, întregul sporindu-și unitatea fără a deveni monocrom și fără a estompa prea mult contururile.

Nu ne putem porni pe calea dezvoltării unor idei legate de simbolistica acestor culori, dar ni se pare firesc să ne întrebăm cu

privire la traducerea poetică a *albastrului*, a *galbenului* și a *roșului*. Este de înțeles, credem, că, dacă *sineala* e un element lexical rar în câmpul limbii literare și deci poate fi revendicat ca „poetic” tocmai prin această raritate, în schimb, *aurul* se leagă de fastul universului evocat (cu palat, havuz, parc, statui și lac), iar *sângele* trimite la atmosfera generală de crepuscul, de lume trecută, timp dus, fericire apusă (havuzul însuși plânge și un aer ce plânge au chiar statuile). De remarcat, în legătură cu reflexul lexical al celor trei culori, și faptul că versul care le numește devine laitmotiv prin reluarea sa ca al patrulea vers al celor trei strofe. Dar cu aceasta pășim pe drumul analogiilor cu altă artă, aceea a sunetelor.

2. Fără îndoială, ritmicitatea, repetiția este prezentă și în artele plastice (foarte evidentă în colonadele, în motivele arhitecturale ale clădirilor), dar îndeosebi muzica se bazează pe ritm, pe repetare, ceea ce se regăsește și într-o poezie de factură prozodică clasică, cum este *Amurg antic*. Este interesant de urmărit ritmul (mai exact, ritmurile) în cele trei strofe, pentru a vedea că numai în general se respectă un tipar ritmic, față de care există devieri semnificative, una devenind ritm secund și dialogând cu ritmul dominant:

<i>Versul</i>	<i>Măsura</i>	<i>Piciorul metric</i>
1. - - / - - - / - - - / - - - /	11	4
2. - - - / - - - / - - - / -	10	3
3. - - / - - - / - - - / - - - /	11	4
4. - - - / - - - / - - - / -	10	3
5. - - / - - - / - - / - - - / -	11	4
6. - - / - - - / - - / - - - / -	11	4
7. - - / - - - / - - - / - - - /	11	4
8. - - - / - - - / - - - / -	10	3
9. - - / - - - / - - - / - - - /	11	4
10. - / - - - / - - / - - - / -	10	4
11. - - / - - - / - - - / - - - /	11	4

Se observă cum alternează în prima strofă ritmul din versurile 1 și 3 cu cel din versurile 2 și 4. Aproximativ aceeași alternanță revine în strofa a treia. Această structură amintește de cea a sonatei, fiind alcătuită din trei părți, iar a treia revenind, oarecum, la forma celei dintâi. În strofa a doua, cu o ușoară tulburare spre sfârșitul versului 7, avem același ritm, lui opunându-i-se cel din versul 8, adică cel al refrenului. Poate doar în versul 10 ritmul ar putea fi analizat altfel, (- - - / - - / - - - / - -), ceea ce însă nu ar schimba generalizările cu privire la structura ritmică în discuție. Cum se vede, această structură îl are ca picior metric de bază pe cel trisilabic, cu accentul căzând pe ultima. Doar frângerea discursului liric în versuri dă impresia mai multor ritmuri. În esență, poezia are un singur ritm, dactil, cu câteva „imperfecțiuni” de efect: este accentuat, contrar schemei ritmice, elementul predicativ suplimentar *albe* din versul 10, evidențiindu-se mai pregnant albul statuielor care, astfel, amintesc și mai mult de lebedele albe. În afară de cele trei culori de bază ale spectrului, se insistă asupra culorii albe, de trei ori amintită, numai în ultima strofă de două ori: (statuile *albe* privesc / *albe* visând (...)). Albul este culoarea care le cuprinde pe celelalte trei; de fapt, culoarea care cuprinde întregul spectru. Probează acordarea unei importanțe speciale albului și topica (înaintea gerunziului *visând*) precum și așezarea cuvântului în fruntea versului, alături de, cum am văzut, accentuarea primei silabe, ceea ce frapează în lanțul dactilic. Cu această excepție, frapantă, și cu altele două, observabile doar la o analiză mai atentă (al treilea picior metric din versurile 5, 6 și 10) ritmul, unic, se desfășoară cu perfectă regularitate, ceea ce ar fi mai evident dacă întreaga poezie ar fi rânduită ca un singur vers, pentru că ultima silabă a versurilor 2, 4, 5, 6, 8 și 10 alcătuiește un picior metric împreună cu primele două silabe ale versului următor. Altfel, despre engambament am putea vorbi doar în cazul versurilor 1-2, unde avem continuarea aceleiași propoziții

(subiectul în primul vers, iar predicatul în al doilea). Structura prozodică evidențiază coeziunea dintre versuri în strofă și dintre strofe la nivelul întregului. Într-adevăr, cum se poate observa și în schema de mai sus, în fiecare strofă, în ansamblu, picioarele metrice sunt complete, pentru că silaba liberă din finalul strofei alcătuiește picior metric complet împreună cu primele două silabe din fruntea strofei, astfel că fiecare strofă este încheiată, fapt marcat și prin punctuație (punctul apare doar la sfârșitul fiecărei strofe). În interiorul strofei versurile se continuă, fapt iarăși evidențiat de punctuație: virgulă după versurile 5 și 9 (după 1 nu e posibilă apariția virgulei, care, dacă ar apărea, ar despărți, cum am văzut, subiectul de predicat); linie, marcând o explicație, după versurile 2, 6 și 10; două puncte, anunțând o enumerare, după versurile 3, 7 și 11. Prin urmare, simetria este aproape perfectă și în acest plan, nu cu totul nesemnificativ:

1		5		,
2		6		
3		:7		:
4		.8		.
		9		,
		10		
		11		:
		12		.

Dar, totodată, ultima silabă a poeziei alcătuiește cu primele două silabe ale poeziei un picior metric complet, ceea ce, în muzică, corespunde „măsurii incomplete” inițiale, completată fiind de timpul (sau timpii) final(i) ai cântecului. Poezia sugerează și prin aceasta întregul, rotundul, adică ceea ce și este de fapt, se autodefinește (dar nu explicit). Cu privire la corespondența dintre macro – și microstructura textului ar mai fi de adăugat, poate, corelația numărului silabelor într-o unitate metrică (trei) cu numărul (aceiași) al strofelor, a numărului dactililor pe vers (4, 3, 4, 3; 4, 4, 4, 3; 4, 4, 4, 3), a numărului versurilor (4 x 3 strofe = 12) și a structurii sintactice a strofelor - fraze (4, 3, 3).

Rima, alt element al muzicalității poetice, se realizează aici, ca formulă, în modul cel mai obișnuit al catrenelor (versul 2 rimează cu versul 4, 6 cu 8, 10 cu 12), adică nu se merge până la rima încrucișată propriu-zisă (a - b - c - d). De observat, însă, că, dată fiind rima versurilor cu soț, între ele intrând și versul - refren, cuvântul care impune rima este *sânge*, care, prin aceasta, își sporește puterea de radiație asupra celorlalte. Repetat în rimă este și *plânge*, ceea ce vădește o nouă simetrie între strofa întâi și strofa a treia, linia de simetrie fiind reprezentată de strofa a doua, adică tocmai de cea a lacului în care parcul se reflectă:

plânge	răsfânge	plânge
sânge	sânge	sânge

Simțim ca simplă, esențială și pregnantă această simetrie a rimei, în care substantivul, mereu același, se întâlnește o dată cu un verb și de două ori cu alt verb. Repetiția rimei se sprijină, cum am sugerat, pe repetarea unui vers în finalul fiecărei strofe. Lexical, am mai evidențiat câteva reluări (lebede *albe*, statuile *albe* (...), *albe* visând) și lor li se pot adăuga altele. *Amurgul* (din titlu) este prezent în fiecare dintre cele trei strofe; el *pune culori* și *lasă culori*, iar stropii (în amurg) *iau culori*. Aceste perechi de cuvinte care cuprind, fiecare, substantivul la plural *culori* sunt, de fapt, locuțiuni verbale, variante locuționale ale ideii de „a (se) colora”. Repetat este și adverbul *mai* în versul 2:

*Mai* aruncă, *mai* plouă, *mai* plânge.

Împreună cu rima și cu ritmul, aceste repetiții contribuie la înfiriparea unei impresii de muzicalitate care însoțește lectura. Să mai semnalăm *visul* în strofa a doua și reluarea lui, ca verb la gerunziu, în strofa a treia: *visând*.

3. Un amurg antic nu poate fi rechemat acum decât imaginar, într-un vis cu ochii deschiși. Doar visul poate face să reînvie ceva din trecut, chiar dacă elemente ale realului de azi au supraviețuit trecutului care le-a plăsmuit. Statuile sunt opera altora, din alte vremi, chiar dacă mai pot fi văzute încă. La noi au ajuns

albe, inițial erau colorate, și doar reveria le poate iar colora. Havuzul încă *mai aruncă (mai plouă, mai plânge)*, dar stropii sunt alții, fapt de care putem doar în vis să facem abstracție. Lebedele sunt *ca și* altădată, dar în vis sunt *chiar cele* de altădată. Visul este încă pe jumătate, la granița dintre veghe și somn. Colțul trecutului se actualizează în amurg, pe linia indecisă a trecerii zilei în noapte, a treziei în visul haotic, a luminii în întuneric, a albului în negru. Acum lumina albă poate fi trecută prin prisma de vrajă a visului treaz pentru a se întrei (*de sineală, de aur, de sânge*). Lumina de miez de zi e prea puternică, iar întunericul de miez de noapte e prea întunecat pentru a lăsa să reînvie ceea ce a fost odinioară. Doar vagul de vis al serii permite revenirea din trecut. Până când, nu se știe. Mișcarea se reduce treptat, slăbește (*mai aruncă, mai plouă, mai plânge*). Miracolul se petrece totuși și nimic nu ne îndreptățește să credem că nu se va mai produce încă și de acum înainte, poate la nesfârșit, cum apa rămâne în havuz și în lac, cum parcul se reflectă mereu în oglinda apei, cum statuile privesc mereu înainte. Visul se mai poate răsfrânge încă din parc în lacul cu lebede înlănțuite. Palatul oamenilor e mort, dar creația oamenilor mai dăinuie, ca și natura: havuzul și statuile, ca și lacul lebedelor. Conștiința acestei permanențe peste timp o are însă doar cel în stare să viseze treaz; doar pentru el havuzul *mai plânge* (omenește), doar pentru el „visul din parc în lac se răsfrânge”, doar el vede că statuile „privesc, / albe visând c-un aer ce plânge”. Doar pentru el neînsuflețirea se însuflețește, ba chiar se umanizează, chiar după ce umanul a murit.

Dar visul este un act strict individual. Pentru a dobândi ecou „social”, visul se cere convertit în artă și cei care iau act de nașterea operei de artă au nevoie de capacitatea de a recepta nu pasiv mesajul artistic, ci în mod activ, refăcând drumul invers, către visul miraculos al retrăirii trecutului propriu și, într-un fel, al trecutului întregii omeniri<sup>2</sup>. Nu credem în puterea de a întemeia critic (sau analitic) opera, dar credem în puțința de a retrăi (chiar dacă altfel) creația altcuiva, retrăire (în intimitatea cititorului) fără

de care creația rămâne un amurg antic neactualizat, uitat, mort. Efortul către această retrăire poate fi zadarnic; însă, cum o creație nu se poate naște dintr-un dar pur, care să nu presupună efortul, tot așa nu putem concepe o retrăire prin lectură fără nici un efort subteran. În numele acestei credințe am și cutezat să comentăm poezia lui Bacovia cu speranța că evocând albele statui antice, am reușit să sugerăm faptul că ele erau la origine, de fapt, colorate.

#### NOTE

<sup>1</sup> În cazul lui Bacovia chiar unii literați se văd siliți să se mărginească la ceea ce le spune textul pur și simplu. Astfel, de pildă. Marian Popa afirmă: „Interferențele de informație poetică în coloana discursului principal creează nu numai o stare de șoc, dar mai ales o tensiune nerezolvabilă căci o asemenea poezie fiind delir și dicteu nu poate fi interpretată în subtext, ci numai prin ceea ce este”. (*Postfață* la G. Bacovia, *Poezii*, București, Editura Minerva, 1971, p. 222). Este evident însă că *Amurg antic* nu este numai „delir”, și că nu este „dicteu”; ea este una dintre cele mai elaborate, mai cizelate piese din lirica bacoviană. Acest fapt constituie chiar unul din motivele alegerii noastre.

<sup>2</sup> În domeniul visului și al extazului plasează poezia mulți teoreticieni. Francis Bacon afirmase: „Poësis doctrinae tanquam somnium” (poezia este ca un vis al doctrinei filozofice). Calificând ca „vorbă profundă” această afirmație, un prestigios gânditor contemporan relevă funcția ludică a poeziei, artă care se desfășoară „într-o lume proprie pe care și-o creează mintea, o lume în care lucrurile au alt chip decât «viața obișnuită» și sunt legate între ele prin alte legături decât prin cele logice” (Iohan Huizingha, *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, traducere din limba olandeză de H.R. Radian, București, Editura Univers, 1977, pp. 197-198).

*MIRABILA SĂMÂNȚĂ*  
(Fragment)

de LUCIAN BLAGA

*Mi-ai ghicit încântarea ce mă cuprinde în fața  
puterilor, în ipostază de boabe,  
în fața mărunților zei, cari așteaptă să fie zvârliți  
prin brazde tăiate în zile de martie.*

Se constată cu diferite prilejuri că analiza stilistică se realizează cu dificultăți sporite în cazul în care textul supus observației este nu o creație în totalitatea ei, ci doar un fragment din această creație. Textul la care ne vom referi în continuare<sup>1</sup> a constituit unul dintre subiectele examenului (scris) de definitivat din sesiunea 1974. Unii candidați nu au putut face atunci nici o singură apreciere asupra fragmentului dat. Alții au scris mult despre concepția estetică a lui Blaga, despre literatura lui; dar generalitățile rămân mai mult ori mai puțin gratuite, ele neputând fi probate prin particularitățile unui fragment, ori fiind aplicabile oriunde și oricând, fără a se putea degaja însă, numai prin ele, specificul fragmentului analizat, adică fără a se face tocmai ceea ce este de făcut. Avem credința că astfel de aprecieri, mai cu seamă când analizăm fragmente (fie și fragmente din creațiile beletristice!), se cer a fi cântărite mai mult cu mijloace lingvistice, într-o analiză stilistică urmărindu-se altceva (faptele de stil, dominantă stilistică) decât într-o analiză literară. Recunoaștem că altfel se poate face analiza părții cunoscându-se întregul și altfel când acesta rămâne necunoscut, dar cunoașterea întregului rămâne un deziderat, de obicei realizabil, cu avantajele lui, nu însă condiția sine qua non a analizei stilistice. Analiza stilistică nu îngăduie, în

cazul fragmentului, aprecierea valorii artistice decât în măsura în care „stilemele” au în sine o astfel de valoare. Altfel, aprecierile se fac, nejustificat, în funcție de cunoașterea operei și a autorului. De aceea socotim necesară o anumită detașare de text tocmai pentru a-l pătrunde cu o mai mare doză de obiectivitate. Am dori să observăm textul ca și cum nu am ști de unde a fost desprins, dar cu conștiința că este doar un fragment.

Chiar dacă nu am ști nimic despre fraza pe care o discutăm am putea, la rândul nostru, să „ghicim” că este desprinsă dintr-un text literar, și că acest fragment a fost luat dintr-o creație beletristică, el opunându-se atât vorbirii obișnuite, comune, cât și stilului științific. Este ușor de observat că vorbitorul obișnuit nu se exprimă astfel decât cu prețul căderii în bizar. Este locul să atragem atenția asupra faptului că stilul artistic nu are ceva în plus, ci are doar ceva aparte, își are specificul său. Nici un stil nu este superior în raport cu celelalte în cadrul limbii naționale. Stilurile funcționale își îndeplinesc „funcțiile” lor fără a se putea suplini. Există tendința de a vorbi despre stilul artistic ca despre un superstil, socotindu-se că limba s-a născut din necesitate și, apoi, s-a ridicat în artă. Ca și cum arta n-ar fi și ea o necesitate, ca și cum limbajul figurat ar fi crescut mai târziu pe solul celui comun. Ne mulțumim aici să spunem că fiecare stil funcțional răspunde unor anumite necesități și că nu există o concurență între ele, ci o relație de complinire. Tabloul limbii naționale se prezintă extrem de complex prin faptul că stilurile se întrepătrund, ceea ce însă nu le anulează individualitatea. Cel mai eterogen este tocmai stilul artistic, care împrumută câte ceva de la celelalte, uneori în asemenea măsură încât i se și contestă statutul de stil aparte. Dacă am analiza, de pildă, un articol de ziar încorporat într-un roman am fi siliți să vorbim despre stilul publicistic; iar dacă în același roman am găsi inserat un act oficial am aminti de stilul administrativ; și dacă romanul ar transcrie la un moment dat un mic studiu de astronomie, fragmentul respectiv ne-ar trimite la stilul științific.



la nivel fonc, existența poeziei (în opoziție cu proza). Ritmul este o marcă suficientă, evidentă de la prima lectură; și dacă acest ritm este „imperfect” el se „abate” de la regula prozodică clasică respectând tendința ritmică din poezia „modernă”, aceea a corespondenței dintre ritm și cuvânt ori sintagmă. Am pus între ghilimele calificarea „modernă” a acestei poezii, cu un ritm mai liber, pentru că și în vechime textele poetice aveau cadențe fără rigidități, mai ales în folclorul oriental. (Cf. și poezia unor popoare ale Africii de azi.) Dealtfel, cum s-a evidențiat de mai multe ori, și în poezii în care regularitatea ritmică este un atribut cât se poate de ușor de simțit există „imperfecțiuni” cerute de acordul cu unități din planul sensurilor poetice. Putem încheia această parte a observațiilor subliniind ritmicitatea care conferă grupurilor de cuvinte calitatea de versuri. Ritmul este anapestic, un ritm trisilabic rar întâlnit în poezia modernă și, mai ales, în poezia românească. Acest ritm, prin raritatea folosirii lui, dă o notă aparte versurilor pe care le comentăm.

Nivelul fonc ne mai permite o observație cu privire la măsură. Spunem că măsura lipsește; în sensul unei concordanțe între versuri (15, 12, 17, 13 silabe). Totuși, rândurile de cuvinte sunt dispuse astfel încât să rămână (sau să devină, mai exact spus) versuri. Cele patru versuri cuprind construcții relativ independente între ele și independente de structura gramaticală a textului. (Gramatical, textul se grupează în patru propoziții; deși au același număr, versurile și propozițiile nu se suprapun nici măcar o singură dată). Nu vom risca o „explicație” a modului de segmentare în versuri a discursului poetic. Vom spune doar că cele patru unități corespund unui ritm de vorbire apropiat de cel mediu, cum ne-a apărut în cele șase unități despărțite prin cezurile imaginate de noi. Diferența până la ritmul moderat s-ar putea explica printr-un plus de elan declanșat de prezența „puterilor, în ipostază de boabe”. Acest elan ar motiva, după noi, frapanta rupere în două a locuțiunii circumstanțiale *în fața puterilor*. Dealtfel, așezarea *puterilor* în fruntea versurilor credem că reprezintă un element de stil și cu

repercusiuni în planul lexical, plan pe care îl avem în vedere în continuare. Deocamdată subliniem amplitudinea versurilor, care pun în relief *puterile* (naturii), trecându-se peste unitățile gramaticale prin ceea ce în versificație se numește ingambament. După cum vedem, versurile acestea sunt albe (după analiza de mai sus, nu le-am numi libere, cum ar face-o, probabil, alții<sup>3</sup>).

Cu privire la lexicul celor patru versuri vom observa mai întâi că el este „nepoetic”. De unde totuși se degajă poezia dacă cuvintele sunt dintre cele mai obișnuite? Trebuie reamintit faptul că dacă există un lexic poetic, cum există un univers poetic, această afirmație se cuvine să se facă cu toată rezerva. Cum s-a spus, nu o dată, ni se pare că unele cuvinte sunt frumoase pentru că prin ele ne reamintim obiecte, caracteristici ori acțiuni socotite a fi frumoase în ierarhia acceptată de noi. Dacă spunem că un cuvânt ca, să zicem, *cântec* sună „frumos” ar trebui să spunem același lucru și despre *pântec*, dacă *poet* și *astru* sunt cuvinte frumoase (poetice) de ce nu ar fi frumos (poetic) și cel rezultat din unirea lor, *poetastru*? În fapt, aproape toate cuvintele limbii pot deveni „poetice”. Excepție fac termenii tehnici, de strictă specialitate și cei din argou ori comuni care nu se ridică la nivelul minimei deconțe cerute de un public presupus. De această, observație cu privire la lexicul „poetic” o legăm și pe cea cu privire la „abaterea” stilistică. Înregistrând abaterile de la normele gramaticale nu se subînțelege că emitem judecăți de valoare. Nici nu condamnăm abaterile nici nu le lăudăm. A le încredina ar însemna să subapreciem capodoperele care prezintă „licențe poetice”; a le folosi ca pe un criteriu de apreciere estetică ar echivala cu aprobarea oricăror înșălări agramate. Efectul artistic se realizează din întrepătrunderea planurilor, din convergența tuturor mijloacelor de expresie. {i, pe de altă parte, se realizează prin întâlnirea virtualității poetice a textului cu un destinatar pregătit s-o primească cum se cuvine. De obicei, cum se știe, poezia preferă materialul lexical mai vechi în limbă<sup>4</sup>. „Alege”, adică, termenii statorniciți în mintea și simțirea vorbitorilor. Noutatea se ivește

prin „combinarea”, neprevăzută de cititor, a cuvintelor. Substantivele din vorbirea curentă (*încântare, puteri, boabe, brazde, zile, martie*) sunt surprinse în tovărășia unui singur neologism (*ipostază*) dacă socotim că *zei*, neologism și el, e mai cunoscut. Prin urmare, în versurile pe care le observăm, nu abaterea de la lexicul obișnuit prezintă importanță. (S-ar putea concepe șiruri bizare de rarități lexicale fără nici o șansă de a le converti în versuri). Interesantă de observat ni se pare însă relația care se vedește între aceste cuvinte. Toate cuvintele trimit la unul din ele, *boabe*, adică la *mirabila sămânță* din titlul poeziei. Căci *încântarea* se produce în fața lor, a boabelor, care sunt doar o *ipostază* a puterilor (universale), a *zeilor* ce urmează a fi semănați printre *brazde* arate „în zile de martie”. *Sămânța*, din titlu, cu *puteri*, cu *ipostază*, cu *boabe* și cu *zei* se constituie, la nivelul fragmentului, într-un microsistem de sinonimie poetică, *sămânța* fiind cuvântul cheie (împreună cu atributul *mirabila*, cu care formează titlul întregului). {i celelalte substantive sunt atrase însă în jurul ideii de „putere germinativă”: *brazdele zilelor de martie* alcătuiesc condiția „externă” a reînvierii. De remarcat, sublinierea motivului poetic prin reluarea explicației (*în fața...*) și prin apozitie („în ipostază de boabe”). Motivul poetic se referă la sămânță, care este mirabilă, fiindu-și sie condiție „internă” prin puterea pe care o ascunde și care izbucnește în *brazde*, oriunde, în *martie* (aceste substantive, din a doua serie, nearticulate, numai în aparență precizează spațiul și timpul). Poetul are darul de a ghici însă tâlcul ascuns al semințelor, faptul că ele materializează principiul puterii, al vieții fără sfârșit. Încântarea este iscată tocmai de această ghicire și de comunicarea actului prin mijlocul vocabulelor poetice – alte boabe a căror putere se cere a fi ghicită de cititorul lor. De fapt, substantivele acestea care reconstituie lingvistic un univers se grupează în două sfere corelate, dar în opoziție. Atmosfera de primăvară agrestă, reînviată prin numele unor lucruri concrete, imediate (*boabe, brazde* și *sămânță* din titlu) se plasează la polul opus în raport cu „lumea” ideilor, a abstractului (*puteri, ipostază,*

*zei*). Undeva între cei doi poli se plasează vagul temporal (*zile de martie*). Cum am arătat, însă, și *brazdele* sunt o determinare spațială aparentă, iar *boabele de sămânță* sunt doar întruchipări ale puterilor. Fizicul cuprinde metafizicul și este cuprins în metafizic. Ghicirea principiului etern, pătrunderea în sinea lucrurilor, depășind aparențele, procură revelația poetului și, generalizând, a omului nemulțumit de ceea ce li se înfățișează simțurilor. Această putere de a ghici transcendentul o are și cititorul (*ai ghicit*); ea echivalează cu descoperirea propriei fericiri ce *cuprinde* ființa solidară cu toate elementele. Înseși boabele sunt zei, ființe, deci, care *așteaptă* începutul altui ciclu.

Nici „figuri de stil” nu sunt prezente aici. Abia dacă putem remarca o substituție: (brazde) *tăiate* pentru *arate* prin prospețimea termenului folosit, o discutabilă sinecdocă: (*zile de martie* pentru *de primăvară* și înlocuirea verbului la diateza pasivă *să fie semănați* cu *să fie azvârliți*, acordul făcându-se nu cu *boabe*, ci cu *zei*.

Câteva particularități fonetice se leagă atât de cele remarcate la nivelul „fonic” cât și de cele spuse cu privire la lexic. E vorba de *cari*, fonetism care poate fi explicat prin necesități prozodice (ritm, număr de silabe) întărind afirmația noastră că avem în față versuri albe nu libere. În aceeași situație se găsește forma aferezată *zvârliți*. Aceste cuvinte apar în forma lor populară, ceea ce contribuie la fixarea cadrului în care se vor desfășura muncile de primăvară evocate. *Cari*, ieșit din uzul limbii literare de azi, păstrează și o notă arhaică, de cronică<sup>5</sup>.

Sintactic: *mărunților zei*, inversiune subliniind contrastul dintre aparență și realitate (pe cât sunt de mici semințele pe atât de puternice – zei).

Am amintit o formă pasivă: *să fie zvârliți*. Din text lipsește complementul de agent (subiectul „logic” adică), ce poate fi ușor ghicit: tocmai oamenii sunt cei ce *vor zvârli* zeii prin brazde. Am întrezări însă aici, prin absența aceasta, ignoranța care caracterizează puterile „oarbe” ale naturii în opoziție cu capacitatea

omului de a ghici aceste puteri și de a se bucura de această capacitate. Să mai adăugăm că acest verb la pasiv ne trimite cu gândul la viitor, la semănatul de primăvară. Celelalte verbe sunt la prezent (*cuprinde, așteaptă*) și la trecut (*ai ghicit*). Cele trei timpuri gramaticale deschid perspectiva nelimitării temporale a devenirii. Poetul vorbește cuiva (cititorului), despre ceva (puterile–boabe) care îi generează lui însuși un sentiment: „Mi-ai ghicit încântarea ce mă cuprinde în fața / puterilor...”

E starea poetică pe care ne-o transmite și nouă: încântarea în fața unor simple și mirabile versuri, pe care, poate, le ghicim și noi.

#### NOTE

<sup>1</sup> O „analiză de text” a întregii poezii a întreprins George Gană în LL, 1974, vol. II, p. 314-321.

<sup>2</sup> Distincția la Jean Cohen, *Structure de langage poétique*, Paris, Flammarion, 1966, p. 9.

<sup>3</sup> Gh. Ghiță și C. Fierăscu (*Dicționar de terminologie poetică*, București, 1973, p. 162) exemplifică „versul liber” cu un fragment dintr-o altă poezie de Blaga, asemănătoare ca structură prozodică cu *Mirabila sămânță* („Lumina ce-o simt / năvălindu-mi în piept când te văd (...)” etc.

<sup>4</sup> Acest lucru îl simt poezii înșiși. G. Topîrceanu, care a folosit mai mult decât alții neologismul, spunea totuși că „neologismul e prozaic, sec, sclipitor și sonor, ca o bucată de tînichea” și că „sunt unele cuvinte vechi care deșteaptă în sufletul nostru rezonanțe atavice, inexplicabile” (În *Opere alese*, București, E.P.L., 1959, p. 302).

<sup>5</sup> O Crohmălniceanu (*Lucian Blaga*, București, E.P.L., 1963, p. 145-146) transcrie *care* (în loc de *cari*) alături de *verzi* (în loc de *verzii*), *despuiat* (în loc de *despoi*) și *cu grâu* (în loc de *de*

*grâu*). (Și poezia e reprodusă doar fragmentar. Avem, și aici, un exemplu de subestimare a exigențelor filologice).

## P R O Z A

De obicei din proză se aleg pentru „analiză” fragmente din scrieri aparținând unor maeștri stilști, cu fraze ample, care excelează în simetrie, armonie, cadență. În astfel de texte „stilemele” abundă și trădează ușor intențiile artistice. Unele frânturi de proză pot fi transcrise astfel încât capătă aspectul de poem cu versuri „libere”. Acest fel de proză se pretează la multe observații de ordin stilistic și unul din autorii ale căror creații au fost mult frecventate este Al. Odobescu. Tudor Vianu îl trecea în *Arta prozatorilor români* printre scriitorii „savanți” și nota că proza sa a fost mult timp considerată punctul culminant al artei de a scrie. Dintre scriitorii contemporani este adeseori ales Mihail Sadoveanu, considerat, nu de puțini specialiști, un mare poet. I-a atras pe cercetători și proza lui Zaharia Stancu, de o factură stilistică neobișnuită, cu fraze pline de repetiții, cu construcții sintactice frapante, cu elipse caracteristice exprimării orale. Atent cercetată a fost proza lui Ion Creangă în care a răzbătut masiv vorbirea populară. (Ne referim, în primul rând, la cartea lui G.I. Tohăneanu, *Stilul artistic al lui Ion Creangă*, 1969). Cu siguranță că mulți alți autori prezintă un interes la fel de mare pentru cercetarea stilistică. Unul dintre ei este, desigur, Mateiu I. Caragiale, în al cărui scris – spune, în aceeași lucrare, Vianu – reînvie fastul stilistic al momentului reprezentat de Odobescu.

Dar, din punct de vedere teoretic, orice text prezintă interes pentru cercetare. În privința prozei artistice, evident că este mai dificil de analizat creația unor autori care nu au cultivat scrisul „frumos” sau care au desconsiderat ceea ce Camil Petrescu numea calofilie. O anumită direcție a realismului recomanda „stilul” proceselor-verbale. Avangardismul a mers până la neglijarea premeditată (și declarată) a ceea ce unii numesc în anii din urmă „scriitură”. Au fost înregistrate și alcătuirii moderniste care au comun cu limba naturală doar structura gramaticală. Sigur că

selectarea textelor de analizat nu trebuie să țină seamă de dificultățile pe care textul le pune, dar trebuie neapărat să țină seamă de valoarea textului. Din acest punct de vedere interesul față de texte diferite poate fi mai ridicat sau mai scăzut. Valoarea textului nu este condiționată cantitativ, ci calitativ de mijloacele de expresie. De aceea este, de pildă, atât de greu de caracterizat stilul lui Liviu Rebreanu care se remarcă tocmai prin evitarea figurației stilistice și care își impune timbrul propriu abia la nivelul întregului, din acest motiv semănând cu marea, care abia în ansamblul ei se colorează și impresionează, ca să amintim o cunoscută comparație făcută de G. Călinescu. În *Gramatica limbii române* (ediția I, 1943, ediția a doua, 1945) Al. Rosetti și J. Bvck îl aleg pe Rebreanu ca reprezentant, singular, al stilului „sobru”. Din rațiuni didactice, proza „dificilă (dacă este și valoroasă) este chiar remarcabilă pentru analiză stilistică, tocmai pentru a se încerca să se caute valoarea acolo unde aceasta este mai ascunsă. Se cuvine însă totodată să facem precizarea că valoarea unei creații nu poate fi în întregime reliefată de analiza stilistică. În același timp însă trebuie să amintim că operațiunile de apreciere valorică în beletristică nu se pot dispensa de comentariul stilistic. Pornind de la astfel de considerații am ales fragmentele de proză pe care le comentăm.

*D I P L O M Ț I E*  
(Fragment)

de I.L. CARAGIALE

- *Salutare, nene Mandache.*
- *Salutare, neică.*
- *Ce stai așa pe gânduri?*
- *Eu? pe gânduri?*
- *Nu cumva te-a suprimat și pe dumneata?*

— Ei, aș!...

— Te văd așa... distrat și cam nervos.

— Nu frate; aștept pe soția mea, și nu mai vine, am mare nerăbdare să văz dacă a reușit și acum... Dacă reușește ș'acum, halal să-i fie!... că ăla e un ciufut...

— Cine e ciufut?

— Nu-l cunoști! unul de la care vrem să cumpărăm niște case... A propoz: de ce nu ne trimiți și nouă acasă „Moftul Român”?

— Ba vi-l trimiț bucuros.

— Grozav îi place soției mele să-l citească...

— Vi-l trimiț nene Mandache; îl vrei pe un an ori pe șase luni?

— Cum, pe un an, ori pe șase luni?

— Da, abonament.

— Cum, abonament?

— Nu zici că vrei să te abonezi?

— Ce abonament, monșer? de la prieteni să ceri abonament?... Ce mare lucru! un număr mai mult ori mai puțin.

— Cum, nene Mandache, gratis? se poate?... îmi pare rău...

— Ce dracu nu mai vine, frate... Mare nerăbdare am... Haz ar avea să-l traducă și p'ăsta!...

După cum s-a observat mereu, una din trăsăturile esențiale ale momentelor și schițelor lui Caragiale este folosirea dialogului, procedeu artistic care amintește la tot pasul capodoperele dramaturgice ale scriitorului<sup>1</sup>. Dar dialogul este utilizat de către mai toți prozatorii, în măsuri diferite. Interesant este să cercetăm în ce constă specificul dialogului la Caragiale.

De bună seamă că timbrul propriu al dialogului din creația lui Caragiale se leagă de felul de a fi al personajelor plăsmuite de scriitor<sup>2</sup>. Cum sunt cei care conversează așa este și conversația pe care ei o angajează. Mandache își așteaptă nerăbdător soția, plecată

*să-l traducă* („să-l convingă) pe un proprietar de case să lase din preț. Mandache e mândru de *diplomația* atotbiruitoare a soției. El îi cere amicului său un abonament *gratis* la ziar, dar, nereușind, nu își pierde cumpătul, încrezător în aceeași capacitate de convingere a soției. Până la urmă va fi *tradus*, grație *diplomației* feminine, și redactorul de la „Moftul Român”.

Ceea ce surprinde în mod frapant și dă un colorit aparte dialogului în discuție este mai cu seamă ineficiența comunicării. Limbajul „eroilor” de față este menit parcă nu să comunice gândurile și sentimentele, ci, dimpotrivă, să le ascundă. De fapt, defecțiunile de limbaj corespund întocmai defecțiunilor din gândirea personajelor. Replicile sumare, eliptice și incoerente trădează mecanismul defect al gândirii. Unele personaje nici nu vădesc preocuparea pentru realizarea comunicării. Intervențiile lor au ceva mecanic, închis și rămân indiferente la ceea ce spune interlocutorul, dialogul echivalând cu monologuri rostite alternativ, dar, în fond, paralel<sup>3</sup>. Actul comunicării este minat mereu de pericolul necomunicării, al neputinței de a se înțelege personajele între ele. În dialogul la care ne referim comunicarea este prin excelență redundantă, dar de un tip aparte, informația parazitara dăunându-i înțelegerii într-o măsură apreciabilă. Interesant de remarcat este că, cel puțin aparent, personajele nici nu țin uneori să clarifice până la capăt ceva, ele simțindu-se bine în sinea lor aproape etanșă. Această trăire în lumi personale, paralele și mai mult ori mai puțin închise face ca actul comunicării să se producă foarte dificil, creând efecte comice remarcabile<sup>4</sup>. Așa – numitul comic de limbaj, care se realizează și prin forme ca *să văz*, *vi-l trimiț* ori *monșer*, concordă perfect cu comicul situației în care personajul se află.

Mandache este încântat de puterea de seducție dovedită de soția sa asupra diverșilor indivizi. El trădează astfel o mărginire evidentă, care însă n-ar stârni atâta haz dacă ar fi doar reflexul ignoranței și naivității. Această mărginire devine sursă a comicului nu abia în final, când se rotunjește anecdota, ci de la început, de

când se dezvăluie ambițiile egoiste ale personajului, care și le trădează tocmai prin încercarea de a le tăinui. La întrebarea „Ce stai așa pe gânduri?” Mandache răspunde întrebând la rândul-i și arătându-se mirat („Eu? Pe gânduri?”) ca și cum impresia amicului său ar fi eronată, deși el era într-adevăr „pe gânduri”, în așteptarea soției. Și, tot așa la întrebarea următoare, privitoare la „suprimare”, el încearcă să risipească bănuiala celuilalt cât mai firesc posibil, arătându-se indiferent („Ei, aș!...”) ca și cum în cazul lui nici nu s-ar fi pus această problemă<sup>5</sup>.

Abia începută, conversația alunecă pe panta unei intimități care trădează absorbirea personajului de către propriile-i interese. Informația „că ăla e un ciufut” este de prisos, pentru că interlocutorul nu are de unde să știe despre cine este vorba. Mandache ignoră însă faptul acesta. Când partenerul cere explicația necesară, Mandache realizează, tardiv, că celălalt este în afara situației („Nu-l cunoști! Unul de la care...”) și sare la altă chestiune – procurarea ziarului – fără a lămuri pe prima. Expresia franțuzească *a propos*, pusă între răspunsul (incomplet) și întrebarea pe care la rândul său i-o adresează Mandache celuilalt, nu este menită doar să poarte încărcătura comică a unei prețiozități în gura unui neînsetat de cultură (care cere ziarul pentru amuzamentul soției). Nu se insinuează nici folosirea nepotrivită a expresiei, deci necunoașterea sensului ei, deși între afacerea cu casa de vânzare și între aranjamentul cu ziarul nu pare a fi nici o legătură. În primul enunț într-adevăr nu se anticipează nici un element al enunțului care urmează. {i totuși, în planul intereselor personale ale lui Mandache, cele două chestiuni se leagă, și încă strâns, una chemând amintirea celeilalte. Efectul expresiei, care trădează ceva din caracterul celui care o folosește, sporește în acest fel. Replicile personajului se succed, constituindu-se în monolog. De celălalt se ține seamă doar în măsura în care prin el se poate aranja ceva avantajos. La un moment dat Mandache exclamă ca pentru sine: „Ce bună treabă ar fi!” și când i se cer precizări („Ce treabă?”) constată, ca trezit din vis, că tot n-a lămurit celuilalt

„treaba” care-l preocupă. „Nu-ți spusei, frate! Este...”. Când vine vorba de cheltuială, însă, neînțelegere dovedește tocmai Mandache. În realitate neînțelegerea aceasta este simulată, Mandache sperând să obțină abonamentul fără să plătească. Pentru obținerea abonamentului se invocă sentimentul prieteniei și faptul că este vorba de o sumă mică (pentru redacție, nu însă și pentru abonat).

Personajele de tipul lui Mandache, cu aerul lor de familiaritate, cu aplombul lor și cu verbalismul redundant al lor își dau importanță vorbind. Ele sunt caracterizate de chiar limbajul lor cu ajutorul căruia leagă conversații și pentru a-și trece vremea, pentru a-și alunga plictisul unei vieți amenințată cu monotonia și stereotipia ei. Conversația se pornește ușor și poate continua oricât pe orice temă, parcă răspunzând unei funcții a gratuității în comunicarea verbală<sup>6</sup>. Cititorul poate încerca sentimentul că se dialoghează, oricât de stupid și zadarnic, doar din nevoia de a se ascunde golul lăuntric și de a se nutri iluzia că cine vorbește, de vreme ce vorbește, este totuși cineva. De aici credem că rezultă și efortul de a-l ului pe interlocutor prin vorbe de duh, prin clișee la modă și prin siguranță de sine. Efortul acesta are consecințe comice remarcabile. Amicul lui Mandache, personaj – pretext, rămâne oarecum în planul secund, oferindu-i „eroului” teme de discuție, adică prilejul pentru continuarea mărturisirilor. Mandache este abordat cu invariabilul *nene*, dar acesta folosește ba pe *neică*, ba pe *frate*, pe *monșer* sau pe *nene*. Altfel, sărăcia lăuntrică se oglindește în sărăcia verbală a personajului.

În ciuda acestei modeste capacități de a-și nuanța spusese, personajele lui Caragiale dialoghează mereu, la infinit, repetând în mod mecanic stereotipii care procură și prin ele însele efecte comice, dialogul, în asamblu, dobândind un timbru propriu prozei marelui scriitor, proză ce se distinge însă și prin alte importante virtuți stilistice, evidențiate în comentariile consacrate acestei creații.

## NOTE

<sup>1</sup> Proza scurtă a lui Caragiale oferă o neobișnuită diversitate a mijloacelor de expresie, de la narațiune (*Boborul*) la telegrame oficiale (*Telegrame, Urgent*) ori la scrisori particulare (*I aprilie*) și de la fragmente jurnalistice (*Tempora*) la consemnarea birocratică a amănuntelor fără importanță (*Proces-Verbal*) sau la inventarul târgului din *Moșii (Tablă de materii)*. Dar peste această varietate de formule domină totuși una – dialogul –, prezentă uneori de la începutul creației și până la sfârșitul ei. În *C.F.R.*, dealtfel, scurtele „indicații de regie” sunt puse între paranteze. Chiar inventarierea din *Moșii (Tablă de materii)* se încheie cu o replică anonimă („Criză teribilă, monșer!”).

<sup>2</sup> S-a spus cu dreptate că personajele lui Caragiale alcătuiesc o lume a micului slujbaș cu pretenții burgheze, a Miticilor din Bucureștii sfârșitului de secol XIX. Tipic pentru o întreagă pătură socială, „Mitică e bârfitor, lichea, intrigant, mai mult din limbuție, și mistificator generos și zăpăcit...”, după caracterizarea făcută de G. Călinescu (în *Istoria literaturii române. Compendiu*, E.P.L., 1968, p. 177). Pentru personajele multor schițe ale lui Caragiale scara axiologică nu există, și sensul valorii umane este inexistent, afirma cu decenii în urmă Giulio Bertoni, în *Lingua a pensiero (Studi e saggi linguistici)*, Firenze, 1932, p. 232, referindu-se și la schița *Diplomație*.

<sup>3</sup> În *Justiție* Leanca se face înțeleasă foarte greu sau nu se poate face înțeleasă de judecător, care are tot interesul să clarifice cazul ei. Lungile ocoluri explicative, ale ei suferă de risipă verbală, constituind șiruri de informații incoerente și exterioare interogatorului. În aceeași schiță „prevenitul” Iancu Zugravu intervine cu completări care, de fapt, produc confuzii în plus. Cu privire la efectul unor astfel de aspecte observații interesante face și Ștefan Cazimir, *Caragiale. Universul comic*. București, Editura pentru literatură, 1967 (vezi îndeosebi subcapitolul *Limbașul*, pp. 225-244).

<sup>4</sup> Excrescențele grefate pe firul dialogului pe care îl poartă personajele lui Caragiale au fost numite de către Ștefan Munteanu „informație deviantă” (într-o lucrare publicată în volumul colectiv *Studii de limbă și stil*, Timișoara, Editura Facla, 1973, pp. 73-82). Dialogul schițelor, ni se spune, nu reflectă gândirea, ci o refractă interlocutorii nu se întâlnesc pe același canal informațional, eroii comițând delictul originar al sustragerii limbajului de sub controlul gândirii și ajungând, astfel, în impasul echivocului și al pseudo-comunicării.

Este, într-adevăr această deviere informațională în limbaj un semn al incoerenței din gândire, al ilogicului și apropierea care se face frecvent între scriitorul roman și între literatura absurdului din vremea noastră pare a fi justificată.

<sup>5</sup> Mai târziu Mandache însuși va povesti cu lux de amănunte cum a fost anulată „suprimarea” sa grație aceleiași puteri „diplomatice” a soției. Prin urmare, când este întrebat evită să răspundă, dar vorbește pe larg despre lucrul acela când nu i se mai cere s-o facă.

<sup>6</sup> Desigur, alta este situația în *Cum vorbesc țărani*, unde întrezărim descărcarea unei energii verbale și, implicit, sufletești, după ce singurătatea i-a constrâns pe oameni la o tăcere prelungită, ni se pare că există și acolo materializată plăcerea simplă a conversației de dragul conversației în sine, dar în sensul frumos al termenilor.

*ÎN NOPTILE CU LUNĂ FEMEILE TORC LÂNĂ*  
(Fragmente)

de GEO BOGZA

I.

*De sărăcia oamenilor din Ponorel, sat cu 1900 suflete, nimic nu vorbește mai elocvent decât cifrele care le înregistrează averea:*

*83 cai  
305 vite cornute  
479 oi  
22 porci  
37 capre  
380 găini  
16 stupi  
72 câini*

*Socotiți câte ouă pot să mănânce într-un an cei 1900 de oameni de la cele 380 de găini! Socotiți cu câtă untură se aleg de la cei 22 de porci! Și socotiți numărul câinilor: 72 de câini, la un sat așezat în creierul munților, în inima pădurilor bântuite de lupi.*

## **II.**

*Cândva, deasupra acestei tăcute țări de munți, răsare luna. Crestele acoperite de zăpezi lucesc albe și reci, ca într-o eternitate polară. Și deodată, în acea largă și fantastică încremenire, ceva începe să se miște. Luna vede cum în dosul ferestrelor, la toate acele case pierdute în încreșturile munților, apar niște mogâldețe, un fel de momâi omenеști. Sute, mii, zeci de mii. Sunt femeile moșilor, care au simțit că pe cer trece împărăteasa nopții și s-au apropiat de geam să-și toarcă la lumina ei furca de cânepă. Ele însele în cămăși de cânepă. Femei aspre, bătute de vânt, cu mâinile bătătorite, cu fruntea încreștită, îmbătrânite înainte de vreme.*

*Încet, luna alunecă peste munți. Iar femeile torc, torc grăbite. De o mie de ani.*

Cele două fragmente, reproduse mai sus, contrastează puternic.

În primul fragment ne întâmpină o statistică a „averii” de care dispun oamenii satului Ponorel. Aceste date despre ceea ce oamenii posedă prezintă cu maximă elocvență ceea ce, de fapt, lipsește: hrana îndestulătoare. Datele sunt înșirate cifric, unele sub altele, ca în tabelele statisticilor. Recensământul este fragmentar, cuprinzând însă rubricile esențiale; *cai, oi, porci* etc. Vacile sunt numite tot ca în statisticile oficiale – *vite cornute*. Aceste date sunt precedate de câteva considerații privind sărăcia satului. Autorul simte că datele exacte sunt necesare, poate chiar indispensabile: ele mărturisesc mai convingător decât frazele scriitorului despre aspra realitate a satului. Arta literară este insuficientă și mijloacele care dau iluzia realității sunt abandonate pentru a lăsa loc prezentării nude a unei situații adevărate. Cifrele însă rămân cifre, neelocvente în sine, totuși. Autorul se vede nevoit să le completeze, invitându-și cititorii la a reflecta asupra acestor fapte. Ele dobândesc putere de convingere abia când sunt așezate într-un context: e necesar ca numărul ouălor de la cele 380 de găini să fie raportat la numărul oamenilor din sat, iar numărul câinilor, care poate părea mare în comparație cu cel al porcilor, e necesar să fie raportat la așezarea satului de munte, bântuit de lupi. Datele, prin urmare, se cer a fi puse în relații între ele și cu alte circumstanțe necunoscute cititorului, ori care îi scapă acestuia, dar care nu i-au scăpat reporterului, documentat la fața locului. Reporterul simte nevoia contactului direct cu faptele și cu lucrurile pe care încearcă să le priceapă și pe care le prezintă cititorilor explicate.

În cel de-al doilea fragment autorul ne mijlocește imaginarea unei lumi neașteptate, de farmec. Tăcerea locurilor se înfrățește cu tăcerea lumii, iar cu albul rece al lunii se înfrățește albul zăpezii de pe crestele munților. Încremenirea desăvârșită (în text, *fantastică*) este contrazisă de mișcarea femeilor după ferestrele caselor moțești. Acum alunecă și luna peste munți. Dar în vreme ce luna trece încet, femeile torc grăbite, de o mie de ani. Tabloul are ceva ce leagă spațiile și vremurile sau ceva peste spații și peste timp. Fără îndoială, schițarea unei nopți de iarnă în munți

este străbătută de fiorul artei literare. Peste ceva real s-a suprapus ceva ce ține de inspirația și personalitatea autorului. Suprapunere, însă, e un fel de a spune, pentru că de fapt este o țesătură perfectă (din care, alegând „beteala” ori „urzeala”, n-ar mai rămâne decât ceva inform): nu este prezentat un peisaj cu fantezie, ci este vorba de o viziune artistică. Suntem încredințați că *așa* a fost văzută *cândva o țară de munți sub lună* de către *cineva* anume, adică de autorul fragmentului pe care l-am reprodus. În text s-a recurs la mijloace elocvente în proza artistică: îmbinările de cuvinte, ca structură, sunt obișnuite în literatură dar sunt neobișnuite în vorbirea curentă. În *tăcute țări de munți* avem o dublă calificare atributivă, substantivul fiind așezat la mijloc. De remarcat compararea *lucirii albe și reci* cu o *eternitate polară*. *Încremenirea* este *largă și fantastică*. *Luna vede* apariția femeilor și, oarecum, îl suplinește pe autor care, copleșit, nici nu-și găsește un loc în această „țară”. Casele sunt *pierdute* în *încețiturile munților*. Femeile, *niște mogâldețe, un fel de momâi omenești*, simt că trece *împărăteasa nopții*. Cinematografic, femeile sunt aduse în prim-plan și schițate: „aspre, bătute de vânt, cu mâinile bătătorite, cu fruntea încețită, îmbătrânite înainte de vreme”. Toate sunt la fel, fără vârstă, torcând „de o mie de ani”. Torsul le-a uniformizat până la ștergerea individualităților. Toate torc cânepă cu furca în brâu, îmbrăcate în cămăși de pânză de cânepă. Omul este atât de legat de mediul ambiant încât face parte din acest mediu pe care îl umanizează: femeile *simt* răsăritul lunii, iar luna le *vede* torcând. Răsăritul lunii și trezitul femeilor sunt două evenimente în țara de munți încremenită în așteptare. Textul este o frântură de literatură artistică, în care cu mijloace stilistice obișnuite, savant utilizate și în același timp răspunzând unei viziuni inspirate, se distilează realul până la extragerea parfumului poetic.

Pe de altă parte, se poate pune aici problema condiției fragmentului în raport cu alt fragment și cu ansamblul. Limitându-ne la raporturile care se stabilesc între cele două fragmente vom observa că unele aprecieri privind realizarea artistică din cel de al

doilea nu depinde de cunoașterea celui alt în timp ce alte aprecieri suntem dispuși – dacă nu constrânși – să le facem tocmai datorită cunoașterii primului fragment. Am remarcat unele construcții lingvistice care poartă în sine virtuți expresive, fiind altele decât cele din vorbirea comună și, în același timp, rămânând în spiritul limbii. Este, vorba, cu alte cuvinte, de dubla capacitate a textului al doilea: cea de comunicare și cea de expresie. Spunându-ne cum a fost un răsărit de lună în Apuseni, autorul ne spune sau ne sugerează și că acel moment i-a apărut ca unul singular, vibrant și ne comunică, sau încearcă să ne comunice, o vibrație asemănătoare recurgând la aprecieri cu încărcătură afectivă: (a luci) *alb și rece, împărăteasa nopții* (= „lună”) etc. Alte observații, însă, nu sunt străine de cunoașterea primului fragment. Când am spus că imaginea de farmec a lumii zugrăvite în al doilea fragment apare pe neașteptate aveam în vedere tocmai contrastul realizat prin alăturarea fragmentelor. Dealtfel, aceasta este structura întregului: finalul (pe care l-am reprodus parțial în al doilea fragment) contrastează cu celelalte părți, care, toate, sunt scrise în același ton de reportaj, cu observații scurte, făcute la fața locului, cu fraze scurte, uneori cu notații eliptice, făcute în graba surprinderii elementului caracteristic. În final, cum s-a văzut, asistăm la o desfășurare amplă a munților, priviți de sus, astral, totul decantându-se în cuvinte cu rezonanțe adânci, care cer un alt ritm, sugerându-se nesfârșirea. În vreme ce primul fragment are în vedere un singur sat, privit microscopic parcă, a cărui limitare e sugerată și de numele său diminutiv, al doilea fragment privește o „țară” prinsă în ciclurile veșniciei cosmice. Contrastul se realizează și la nivelul expresiei verbale (primul fragment fiind o comunicare de date, iar în al doilea fragment folosindu-se din plin figurația stilistică) și la nivelul ansamblului (o dată găsimu-ne întâmpinați de o scurtă statistică pe un ton obiectiv comunicată, altă dată fiind vorba de o interpretare subiectivă a unui peisaj). Cum se știe, contrastul e un mijloc de a obține efecte artistice și, în cazul dat, acest contrast se realizează și prin opunerea finalului celorlalte

părți, inclusiv părți reproduse în primul fragment. Înseamnă că ceva din efectul artistic al fragmentului al doilea s-ar pierde fără vecinătatea altor părți care, astfel, dobândesc, ele însele, funcții estetice. Ne găsim în fața unei stări similare cu cea a tehnicii clar-obscurului din pictură. Ceva din primul fragment străbate direct în cel de al doilea; portretul femeilor „îmbătrânite înainte de vreme” este un reflex al stării de sărăcie a Ponorelului și a celorlalte sate moțești. Iar altceva străbate indirect, prin contrast. În același timp, cele două fragmente sunt legate, influențându-se reciproc. La nivelul întregului sudura este imperceptibilă. Părțile formează un tot armonios. Starea de privațiuni umane răzbate ca un ecou și în final unde, însă, este integrată într-o atmosferă de austeritate senină. Parcimonia materială din soarta umană nu poate înăbuși valorile spirituale superioare care dăinuie în viața generațiilor de obidități ai satelor ca Ponorel (către sfârșit autorul adaugă: „Totuși, în fiecare seară, femeile mai cântă din tulnic, trezind îndelungul ecou al munților”).

Am încercat să ilustrăm cum pe solul arid al reportajului poate crește creația artistică veritabilă, în analiza căreia, însă, intră și obiective care depășesc limitele tipului de comentariu urmat aici. De cele mai multe ori reportajul literar nu poate fi analizat ca mai sus, „arta” fiind implicată în întreg reportajul<sup>1</sup>. Am apelat, însă, la un reportaj aparte, parcă menit a ilustra posibilitatea convertirii datelor realității în artă literară. Această convertire este condiția reportajului literar<sup>2</sup> și, până la un punct, a artei cuvântului în general<sup>3</sup>.

#### NOTE

<sup>1</sup> Observații nuanțate asupra reportajului literar a făcut Ion Lungu, *Itinerar critic*, București, E.P.L., 1965, pp. 319-336 (Despre Geo Bogza criticul afirmă (la p. 322) că este „cel mai vechi și ilustru reprezentant al reportajului literar din țara noastră”).

<sup>2</sup> Chiar dacă intenția noastră s-ar fi realizat, ținem să amintim *Scurta mărturisire* a lui Geo Bogza, așezată în fruntea ediției definitive a *Țării de piatră* (București, Editura Minerva 1971). Reportajele din volum, ni se spune, au fost scrise într-o vreme în care autorul lor părăsise preocupările poetice consacrandu-se jurnalismului și au fost publicate în revista „Vremea” apoi în volum alături de altele. După război au fost republicate în volum, singure, „ușor revizuite spre a elimina tot ce mai ținea de jurnalism și nu cădea să treacă pragul unei cărți ce începea să înfrunte timpul”, „fiind considerate piatra de hotar a unui nou fel de a scrie, care a fost numit *reportaj literar*” (subl.). Realitatea, mai spune Geo Bogza, „devenea mai mult un prilej de a mă mărturisi pe mine însumi, neconținută-mi pendulare între revoltă și reverie, decât de a o cunoaște și a o înfățișa în datele ei exacte... am dat realității mult din chipul și asemănarea mea, transfigurând-o sau redimensionând-o după nevoile spiritului meu”.

<sup>3</sup> În comentarea celor două fragmente am riscat să depășim granițele unei „analize de text” din perspectivă stilistică. Am considerat, însă, că limitându-ne la o simplă operațiune de identificare, a „stilemelor” ne-am fi îndepărtat de un obiectiv important (cel puțin din punct de vedere didactic), acela de a perpetua plăcerea lecturii printr-o operațiune analitică. Pe de altă parte, orice selecție a faptelor de stil implică o apreciere (valorică). Iar o inventariere completă, neutră, din considerente de ordinul obiectivității științifice, ar fi fost improprie, câtă vreme nu am urmat aici intenția recunoașterii unor categorii de mult definite. Dimpotrivă, am încercat să împletim înregistrarea unor elemente cu aprecierea – evident, într-o anumită măsură, subiectivă – acestor elemente în corelațiile lor, ținând seamă de cunoscuta poziție a lui Tudor Vianu (din *Cercetarea stilului*), conform căreia particularitățile de expresie cercetate de stilistică nu sunt doar fapte de constatare ci și de apreciere valorică. (În ceea ce ne privește, însă, nu e vorba de a descoperi valoarea unor fragmente, ci de a o

sublinia, aderând la aprecierile unanim acceptate privind creația lui Geo Bogza. De amintit aici și studiul lui Tudor Vianu, *Observații asupra limbii și stilului lui Geo Bogza*, publicat mai întâi în revista „Limba română”, III (1954), nr. 2, pp. 18-27.

## CUPRINS

Partea întâi  
Cultivarea limbii în școala generală  
Actualitate și perspectivă stilistică  
O problemă didactică  
Învățarea programată  
Comentarii stilistice  
    Poezia  
    Proza

Partea a doua  
Un reînceput  
Câțiva termeni generali  
Studiul limbii române  
Studiul literaturii române  
Compozițiile școlare  
Metode didactice  
    Analiza lingvistică  
    Analiza literară  
    Analiza stilistică  
    Alte metode  
Documente școlare  
Manualele școlare  
Proiectul de lecție  
Tipuri de lecții  
Literatură universală  
Kitch sau didactică  
Despre evaluări  
Fișe de psihopedagogie  
Bibliografie