

## POT DEVENI CANONICII CONTEMPORANII NOȘTRI?

**Florentina Sâmișăian**

Facultatea de Litere, Universitatea București

Articolul prezintă câteva soluții ca răspuns la întrebarea din titlu, grupate în strategii de receptare a textelor canonice în cele trei etape specifice lecturii în școală: prelectura, lectura și postlectura. Pentru a aduce în contemporaneitate autorii canonici, profesorul ar trebui să implice întregul potențial al elevilor: inteligența, cunoștințele, creativitatea și gândirea lor critică. Autoarea subsumează aceste strategii finalității studiului literaturii, și anume de a forma cititori pe tot parcursul vieții. Pentru că textele canonice pot avea un astfel de impact asupra elevilor, iar profesorii sunt cei care pot alege să fie creativi și să-l pună în evidență pentru fiecare dintre clasele lor. **Cuvinte-cheie:** *autori canonici, texte canonice, strategii de receptare.*

The article presents suggestions for answering the question in the title. They are clustered in reception strategies for the texts belonging to the canon that can be used in the three particular steps of teaching and learning literature in school: before reading, reading and after reading strategies. For bringing the authors of the canon in our world and make them our contemporaries, the teacher should involve the full potential of their students: their intelligence, their interests and knowledge, their creativity and their critical thinking. By the suggested strategies, the author of the article has in view the aim of teaching literature in school, which is to develop lifelong readers. Because the texts of the canon could have such an impact on students, and the teachers are the ones to decide if they want to be creative and to make this potential evident for each of their students. **Key-words:** *authors of the canon, texts of the canon, reception strategies.*

Probabil că mulți profesori de limba și literatura română și-au pus întrebarea din titlu atunci când au încercat să găsească soluții pentru a-i apropia pe elevii lor de textele canonice. Și intuiau foarte bine că schimbarea perspectivei asupra canonicilor e una dintre căile ce pot deschide interesul elevilor pentru literatură. De aceea, voi încerca să trec în revistă aici câteva dintre posibilele strategii ce pot scoate canonicii din rama muzeală prăfuită ce le este rezervată adesea în școală.

Dar mai întâi să precizez ce înțeleg prin a schimba perspectiva sau prin a face dintr-un autor canonic „contemporanul nostru”. Înseamnă să încerci să-l privești dinspre prezent (prezentul istoric, cultural, literar), pentru a vedea ce e relevant din punctul de vedere al experiențelor noastre actuale, dar și din perspectiva elevilor noștri. Asta înseamnă că putem face analogii cu situații din opera canonicilor și cele din viața modernă, așa cum propunea și Jan Kott în cartea sa *Shakespeare, contemporanul nostru*, 1961 (carte care a dat un imbold regizorilor de teatru să monteze într-un mod mult mai curajos piesele dramaturgului englez; filmul documentar *Looking for Richard*, 1996, regizat de Al Pacino este o astfel de explorare a rolului și relevanței lui Shakespeare pentru cultura de azi). Iar aceste analogii se bazează pe experiențele și cunoașterea fiecărui cititor. De asemenea, putem asocia un text canonic cu un text scris de un autor contemporan, pentru a compara modul în care este tratată, în epoci diferite, o anumită temă. Înseamnă a aduce o viziune nouă, proaspătă, prin schimbarea perspectivelor asupra unui text care le poate părea elevilor datat și prea puțin relevant pentru interesele lor. Și de ce să facem toate astea? Pentru că în felul acesta testăm de fapt, de fiecare dată, într-un mod convingător și provocator, valoarea textelor canonice, impactul pe care acestea le pot avea astăzi asupra cititorilor concreți (profesori și elevi). Ar

fi naiv să ne așteptăm ca elevii noștri să recepteze un anumit text așa cum l-am receptat noi la vârsta lor sau cum l-au receptat cei ce au fost contemporani cu apariția textului. Vremurile se schimbă, sensibilitatea și modul în care elevii noștri se raportează realitate și la cunoaștere s-au schimbat și ele, așa încât profesorii sunt nevoiți să caute soluții noi pentru discutarea acestor texte în clasă. Ceea ce, până la urmă, e interesant și pentru profesor, pentru că-l salvează de la rutină.

Ipoteza pe care am avut-o în vedere când am propus această temă este că autorii canonici sunt și vor fi studiați în școală. Indiferent de reformele curriculare în domeniul disciplinei noastre, canonicii vor fi prezenți în curriculumul oficial sau în cel *de facto*, aplicat la clasă. Așa că ar trebui să găsim soluții de la a-i salva de antipatia elevilor, gășind acele căi ce ne ajută să accedem la sensul lor, adică „la o cunoaștere a umanului care îi interesează pe toți” (Todorov, 2011: 87). În fapt, finalitatea studiului literaturii în școală asta este, iar canonul nu face excepție, de a-i de a releva cititorului „un sens care să-i permită să înțeleagă mai bine omul și lumea, pentru a descoperi aici o frumusețe care să-i îmbogățească existența: făcând astfel, se înțelege mai bine pe sine însuși” (ibidem: 25). Dar există și alte valențe ale studiului canonului în școală. Este important ca elevii să-și formeze o conștiință identitară și să cunoască valorile culturii române, pentru că în acest fel vor putea participa la viața culturală de la noi și vor fi deschiși către alte culturi și vor putea participa la un dialog intercultural firesc și benefic în lumea globală în care trăiesc. Formarea gustului estetic este o altă dimensiune importantă asociată canonului, pentru că acesta cuprinde o selecție a celor mai reprezentative opere, valoroase nu doar prin lumile și ideile pe care le construiesc, ci și prin calitatea lor artistică.

Canonul literar este consolidat în școala românească, iar programele de după 1995 pentru liceu au contribuit la această situație, prin includerea unei liste de 17 autori, obligatoriu a fi studiați pe toată perioada liceului prin cel puțin o operă reprezentativă. Aceștia sunt: Mihai Eminescu, Ion Creangă, I. L. Caragiale, Titu Maiorescu, Ioan Slavici, G. Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, E. Lovinescu, Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu. Destul de mulți dintre ei (numele subliniate) apar și într-un canon *de facto* la nivelul gimnaziului, lucru ce se poate verifica prin analizarea cuprinsului manualelor de limba și literatura română pentru acest segment. Totuși, profesorii și elevii tind să extindă lista cu nume noi. În cadrul unor cercetări pe tema canonului (Sâmihăian, 2010, 2012 (a), 2012 (b)), între autorii români care sunt citați cu interes și studiați cu plăcere în școală în ultimii ani s-au evidențiat Mircea Eliade, Emil Cioran și Mircea Cărtărescu. Ei se numără atât printre preferințele profesorilor, cât și ale elevilor de liceu. Cred că o viziune dinamică asupra canonului literar este benefică și din perspectiva participării la dialogul intercultural. E mai probabil ca elevii care au prieteni în alte țări să le recomande acestora mai degrabă autori contemporani care sunt traduși în mai multe limbi străine.

Canonul este însă inutil și fără valoare dacă elevii nu ajung să citească aceste texte și dacă nu înțeleg criteriile conform cărora un text poate fi considerat reprezentativ pentru o literatură.

Cred că studiul canonului literar ar trebui să fie o cale de acces către cultură. În acest sens, rolul literaturii în școală este de a le dezvolta elevilor competențele de lectură, astfel încât să aibă acces către texte și perspective culturale diverse. Pentru a pune în practică această viziune, plecăm de la ipoteza că lectura oricărui text (inclusiv a celui canonic) poate

fi relevantă pentru un cititor. De asemenea, ne bazăm pe ceea ce spun teoriile receptării actuale, și anume că fiecare cititor își construiește înțelesuri pentru textele pe care le citește, în funcție de propriul orizont cultural, de propriile experiențe de viață. În loc să respecte canonul și interpretările criticilor și ale istoricilor literari, elevii pot fi încurajați să descopere ei înșiși semnificații ale textelor citite și să înțeleagă criteriile canonului. Asta nu înseamnă că profesorii nu pot evoca interpretări ale anumitor critici privitoare la un text canonic; doar că e bine să o facă într-o manieră în care să nu inhibe construirea de către elevi a sensurilor textelor studiate. Într-o asemenea perspectivă, evaluarea trebuie să fie autentică și contextualizată, adică să urmărească măsura în care elevii realizează comprehensiunea și interpretarea textelor canonice, în contexte variate (fie ca lectură individuală, fie în cadrul unor discuții în grup sau a unor dezbateri în clasă). Într-un limbaj mai puțin sofisticat, să poată vorbi/scrie cu sens despre ceea ce au citit, fără să repete mecanic, fără un filtru personal, interpretări oferite de-a gata de profesor. Și de ce să facem toate acestea? Pentru că în felul acesta testăm de fapt, de fiecare dată, într-un mod convingător și provocator, valoarea textelor canonice, impactul pe care acestea le pot avea astăzi asupra cititorilor concreți (profesori și elevi). Ar fi naiv să ne așteptăm ca elevii noștri să recepteze un anumit text așa cum l-am receptat noi la vârsta lor sau cum l-au receptat cei ce au fost contemporani cu apariția textului. Vremurile se schimbă, sensibilitatea și modul în care elevii noștri se raportează la realitate și la cunoaștere s-au schimbat și ele, așa încât profesorii sunt nevoiți să caute soluții noi pentru discutarea acestor texte în clasă. Ceea ce, până la urmă, e interesant și pentru profesor, pentru că-l salvează de la rutină.

Cum percep elevii canonul? Textele canonice sunt dificile și nu abordează teme interesante. Pentru a le înțelege, e nevoie de timp și efort. În plus, nu poți contesta faptul că aceste texte merită să aparțină canonului!!! În ce fel mă formează aceste texte? Ce îmi spun, din punct de vedere personal, identitar, cultural?

Dacă profesorul încearcă să vadă studiul canonului și din perspectiva elevilor, își va pune întrebări care să-l ajute să găsească și soluțiile adecvate claselor cu care lucrează. Câteva reflecții mi se par fundamentale în această etapă:

- Ce-i interesează pe elevii mei și ce pot valorifica din ceea ce ei pot aduce în procesul lecturii textelor canonice din experiența lor de viață și de lectură? Ce perspective de abordare a textului ar fi interesante pentru ei? Sigur că o astfel de întrebare presupune o investigare a intereselor elevilor și o cunoaștere a preferințelor lor de lectură.
- Ce tipuri de dificultăți ar putea întâmpina elevii mei în lectura acestui text canonic și ce pot face pentru a le diminua/înlătura? De această dată, profesorul trebuie să încerce să parcurgă textul cu ochii unui elev și să încerce să descopere posibilele obstacole pe care le-ar întâmpina acesta pe parcursul lecturii.
- Ce resurse (alte texte, materiale audio sau video etc.) pot folosi pentru a pune în scenă o receptare a textului care să implice elevii în lectura exploratorie și interpretativă pentru o înțelegere profundă a operei studiate?

Un prim pas ar fi, deci, acela ca profesorul să investigheze interesele, abilitățile și experiențele de lectură ale elevilor. Putem realiza această investigație prin chestionare sau interviuri, pe care să le interpretăm în așa fel încât să ne ajute să facem în continuare alegeri bune. Pentru că, deși avem o listă de autori canonici, putem alege diferite texte ale acestora (chiar altele decât cele din manual). E important să aleg un text care să aibă un potențial interes pentru elevii din

clasa/clasele cu care lucrez și care să nu depășească nivelul lor de comprehensiune (vezi și proiectul LiFT-2, care propune criterii de selecție a textelor, având în vedere pe de o parte profilul cititorului, iar pe de altă parte, dificultățile textului, <http://www.literaryframework.eu/>).

Al doilea pas, după ce am făcut selecția textului în funcție de interesele și competențele de lectură ale elevilor, ar fi să proiectez demersul didactic. Aici, întrebările care îmi pot orienta proiectarea pot fi de tipul:

- Cum realizez etapa de prelectură, ce puncte de acces pot folosi?
- Spre ce orientez etapa lecturii (pot avea în vedere câmpuri semantice relevante pentru identificarea temei, ambiguitățile textului, anticipările cititorului, instanțele comunicative etc.)? Sarcinile pe care le propun pentru această etapă ar trebui să-i conducă pe elevi spre înțelegerea textului, deci trebuie să mă concentrez asupra unor elemente relevante ale textului.
- Ce perspective de lectură le propun elevilor pentru postlectură, în așa fel încât să ajungă la o interpretare a textului? Pot realiza extinderi spre alte texte, spre alte arte?
- Cum realizez evaluarea elevilor? Pe ce mă concentrez? Care sunt criteriile și descriptorii pe care îi am în vedere? Evident, mă raportează și la competențele specifice din programa clasei respective. Asta înseamnă să gândesc instrumentele și metodele de evaluare pe care le pot folosi.

Al treilea pas este aplicarea. E adevărat că nu întotdeauna putem aplica întocmai un proiect, oricât de mult efort am investit în conceperea lui. În această etapă, profesorul ține cont de reacțiile elevilor, de răspunsurile lor și, în funcție de acestea, își ajustează/ adaptează demersurile.

În fine, ultimul pas este cel al reflecției, foarte important pentru că numai așa putem înțelege impactul deciziilor noastre: ce am făcut bine?, ce nu a fost bine receptat de elevi?, de ce?, există și alte soluții?, care ar fi?

Mă voi referi aici la al doilea pas, acela de proiectare a demersului didactic, și voi încerca să prezint câteva soluții de a-i aduce mai aproape pe canonici în cele trei etape ce pot jalona abordarea la clasă a textului: prelectură, lectură și postlectură. Prima condiție a unei bune proiectări este cunoașterea profilului clasei, pentru că e bine ca profesorul să știe în ce fel își poate raporta demersurile la experiențele personale, academice sau de lectură ale elevilor.

Pentru etapa prelecturii, profesorul trebuie să găsească strategii care deschid accesul elevilor către textul propus pentru studiu. Ca să găsească soluții, este necesar, în primul rând, ca profesorul să poată identifica posibilele bariere de receptare pe care textul ales le-ar putea pune elevilor săi. Discutarea unui text care are o structură diferită față de cele cu care sunt obișnuiți elevii poate fi începută prin explicarea rolului acelei structuri (de pildă, povestirea în ramă folosită în *Hanu-Ancuței*). Dificultățile de înțelegere a unor arhaisme sau regionalisme (din texte precum *Țiganiada*, *Amintiri din copilărie*, *Baltagul*) pot fi anticipate, profesorul oferind explicații și mai ales sugerând strategii de descifrare a sensului cuvintelor necunoscute din text. Dacă e vorba despre contexte mai puțin familiare elevilor (a anumită epocă, zonă a țării etc.), atunci accesul poate fi făcut printr-o prelegere (a profesorului sau a unui invitat care este specialist în domeniu), prin prezentarea unui film documentar sau a unor fotografii ce pot oferi repere pentru înțelegerea contextului în care se petrece acțiunea dintr-un roman sau dintr-o piesă de teatru. Este o strategie care poate fi folosită pentru romane precum *Mara* (pentru a explica multiculturalitatea zonei), *Baltagul*

(pentru a evidenția coordonatele istorico-sociale ale sfârșitului de secol XIX sau pentru a discuta despre transhumanță), *Pădurea spânzuraților* (pentru a lămuri situația românilor din Ardeal în perioada în care această zonă aparținea Imperiului Austro-Ungar), *Enigma Otiliei* (pentru a oferi, de pildă, câteva informații privind arhitectura epocii) sau pentru piesa *O scrisoare pierdută* (pentru a explica felul în care funcționa sistemul electoral în acea perioadă).

În al doilea rând, profesorul trebuie să se gândească la felul în care poate capta încă de la început interesul elevilor săi pentru textul canonic. În funcție de interesele și preocupările elevilor săi, profesorul va încerca să găsească acele *puncte de acces semnificative* (Gardner, 2005) care pot introduce elevii în tematica textului pe care-l vor citi. Un punct de acces narativ poate fi folosit pentru a le oferi elevilor o poveste interesantă despre cum a fost scrisă un text, o carte (mărturisile lui Bacovia despre ce-l inspira când își redacta poemele, un fragment din *Viața ca o pradă* despre scrierea *Moromeților*), despre cum a luat naștere un personaj (mărturisile lui Rebreanu despre Apostol Bologa sau despre Ion), despre biografia unui autor (un fragment din *Viețile paralele* ale Florinei Ilis despre un episod din viața lui Eminescu), povestirea unei întâmplări dintr-un roman/o piesă de teatru ce ar putea suscita interesul elevilor. Un exemplu grăitor oferă Alex. Ștefănescu: acesta îi povestește din memorie copilului unor prieteni o întâmplare amuzantă din *Moromeții*; elevul, deși se pregătea pentru bacalaureat, nu citise încă romanul, dar strategia folosită de critic a funcționat, reușind să stârnească interesul copilului pentru a citi romanul. Punctul de acces numeric poate fi și el de interes pentru elevii care au o sensibilitate pentru numere. Indicarea anului apariției unui volum și asocierea acestei date cu alte apariții notabile (1933, an în care apar câteva texte importante pentru literatura română: *Patul lui Procust*, *Creanga de aur*, *Adela*, *Maitreyi*), indicarea numărului de versiuni ale unui text (11 versiuni ale *Glossei* eminesciene), durata elaborării unei opere (10 ani pentru *Luceafărul*, 17 zile pentru *Baltagul*), menționarea numărului de ediții ale unei lucrări etc. Punctul de acces existențial este poate și cel care atinge cel mai profund motivația elevilor pentru a citi un text canonic. Ce înseamnă pentru voi iubirea/ viața/ moartea/ războiul/prietenia/ puterea/ bunătatea? etc. pot fi interogații care stimulează în mod autentic interesul elevilor pentru o temă abordată într-un text canonic pe care-l vor studia. Un punct de acces cu siguranță atractiv pentru elevi este cel estetic, bazat pe analogii cu alte limbaje artistice: film, muzică, pictură, bandă desenată, arhitectură, modă etc. Pot fi folosite: o secvență interesantă dintr-o ecranizare a cărții (o secvență din ecranizarea romanului *Ion* sau *Pădurea spânzuraților*), o secvență dintr-o montare clasică sau contemporană a unei piese de teatru (pentru *O scrisoare pierdută*), fotografiile cu clădiri de epocă (pentru *Enigma Otiliei*), picturi sau piese muzicale privind un anotimp descris într-o poezie ce urmează a fi citită etc. În fine, punctul de acces interpersonal sau cooperativ poate fi realizat prin brainstorming sau printr-o dezbatere care să aducă în prezent cunoștințele anterioare pe care elevii le au despre o temă, un motiv prezente în textul studiat și pe care profesorul își propune să-și concentreze atenția. De exemplu: Ce asocieri puteți face pentru lumină (*Lumina* de L. Blaga), plumb (*Plumb* de G. Bacovia) etc.; alegeți un aforism dintre cele propuse în care vă identificați propriile gânduri sau care este mai aproape de ideile voastre (aforismul va fi selectat din autorul ce urmează a fi studiat și se referă la tema textului propus). Sau puteți propune o dezbatere preliminară privitoare la tema textului: ce credeți că e mai important în viață, iubirea sau averea? (ca introducere pentru *Ion*, *Enigma Otiliei* etc. Dacă începeți așa, neapărat trebuie să vă întoarceți, după

abordarea textului, la această dezbateră pentru a vedea dacă punctele de vedere ale elevilor sunt aceleași sau au fost influențate de textul pe care l-au citit.

Pentru etapa lecturii, în care elevii realizează lecturi succesive ale textului, profesorul trebuie să gândească sarcini de lucru care să deschidă interesul elevilor pentru text. În cazul poeziilor, profesorul le poate oferi elevilor un text lacunar, din care a eliminat cuvinte-cheie și le poate cere elevilor să completeze golurile marcate în poezie. Această metodă constructiv-creativă îi implică pe elevi în explorarea cu atenție a textului și îi motivează să găsească răspunsuri la întrebările pe care și le pun în legătură cu posibilele sensuri ale poeziei. Odată ce interesul a fost captat, apoi elevii vor fi ghidați spre a face inferențe și spre a reflecta pe marginea textului, în așa fel încât să construiască pas cu pas sensurile acestuia. O abordare problematizantă sau una centrată pe punctele tari pot fi folosite în această etapă. Pentru un text epic amplu (roman), metoda predictivă poate fi o soluție care să antreneze elevii în lectura textului. Profesorul va începe în clasă lectura primului capitol și apoi elevii vor fi invitați să facă predicții privitoare la desfășurarea acțiunii, evoluția personajelor, tema/temele abordate, finalul romanului etc. Până la ora următoare elevii vor citi câteva capitole și apoi vor discuta despre valabilitatea predicțiilor făcute anterior. O altă metodă ce implică un răspuns personal al elevilor este jurnalul cu dublă intrare. Elevilor li se dă ca sarcină să țină un astfel de jurnal pe tot parcursul lecturii unui text. Faptul că ei își pot nota acolo gândurile și reacțiile față de anumite pasaje din text le oferă o libertate și o apropiere de lectura de plăcere. Abordarea personajelor se poate face, de asemenea, prin încercarea de a-i face pe elevi să evalueze comportamentul acestora nu doar din perspectiva epocii în care au trăit, ci și din perspectiva propriilor valori, a propriului profil. A-i pune pe elevi în situația de a face conexiuni între personajele literare și experiențele lor este o cale foarte bună, pentru că elevii se află în căutarea definirii propriei identități și orice confruntare cu *celălalt* poate fi benefică pentru ei. În plus, această confruntare îi ajută să înțeleagă mai bine personajul pe care-l au în vedere. Profesorul poate inventa diverse metode (vezi sugestiile Alinei Petri, 2006) pe care le poate folosi pentru a aduce personajele mai aproape de înțelegerea elevilor. Tot în etapa lecturii, este bine ca profesorul să implice elevii în activități de tip reprezentări mentale (ale felului în care arată personajele, locurile în care se petrece acțiunea, un peisaj descris într-un poem etc.), pentru că acestea le suscită și creativitatea, ajutându-i în același timp să rețină mai bine informațiile textului, pe care le integrează în universul lor referențial. Miza acestei etape este ca profesorul să găsească acele căi care să implice elevul-cititor, relevându-le, prin activitățile propuse, faptul că lectura textelor canonice poate fi relevantă pentru ei, pentru felul în care își construiesc înțelegerea despre lume și despre ei înșiși. De aceea, abordarea tematică ar trebui ghidată spre ceea ce îi poate interesa la această vârstă: *iubirea, condiția umană, noi și limbajul, prietenia* etc. Pentru că în predarea clasicilor este întotdeauna interesant pentru profesor să vadă ce anume aduce fiecare generație/serie de elevi în lectură, ce experiențe, ce idei, ce valori. În acest fel, își poate adapta demersurile încât să propună un dialog viu cu textul studiat.

Etapa postlecturii va fi deschisă de către profesor către discutarea și stimularea interpretărilor diverse ale textului, către extinderea experiențelor de lectură și către evaluarea textului citit.

Este vital pentru un text canonic să fie discutat din mai multe perspective nu doar pentru că în acest fel atenția elevilor poate fi captată mai ușor, ci și pentru că ele conduc către o înțelegere mai profundă a textului și către construirea competențelor din programă. Pot fi

combinate perspectiva arhetipală (privitoare la teme, motive, tipuri de personaje), cu o perspectivă structuralistă (cu accent pe așteptările și înțelegerea cititorului privind genurile, stilul autorului), cu o abordare culturală (privind încadrarea într-un curent sau a unei mișcări literare) sau chiar cu biografismul (deși, riscant, acesta poate fi interesant pentru elevi, implicând conexiuni între text și viața autorului) etc. Aș menționa aici predilecția multor profesori de la noi pentru abordarea structuralistă, caz simptomatic și în alte sisteme de învățământ, de pildă în cel francez. Riscul de a ocoli exact sensurile și înțelegerea textului de către elevi prin anumite abordări este sintetizat de Todorov astfel: „E adevărat că sensul operei nu se reduce la judecata exclusiv subiectivă a elevului, ci se construiește pe un travaliu de cunoaștere. Pentru a se angaja într-un astfel de demers, acestui elev îi poate fi util să învețe fapte de istorie literară sau anumite principii provenite din analiza structurală. Cu toate acestea, în niciun caz studiul acestor mijloace de acces nu trebuie să se substituie studiului sensului, care este *finalitatea* sa. [...] Inovațiile aduse de abordarea structurală în deceniile precedente sunt binevenite cu condiția să-și păstreze funcția de instrumente, și nu să devină propriul lor scop.” (*ibidem*, p. 23-24).

Pentru textele care au mai multe straturi de semnificații e bine ca profesorul să încerce să deschidă cât mai multe dintre aceste piste de interpretare pentru elevi. Pentru *Baltagul*, de pildă dimensiunile ce pot fi deschise sunt: cea monografică, cea mitică, cea inițiativă sau cea polițistă. În funcție de clasă, profesorul va alege care vor fi deschiderile pe care le poate face.

Una dintre căile ce poate spori interesul elevilor pentru un text canonic este de a-i găsi, în funcție de temă, o pereche în literatura contemporană (fie că e vorba de literatura pentru adolescenți sau de literatura „serioasă”, pentru adulți) și de a le solicita elevilor să citească în paralel cele două texte, având în vedere anumite repere comparative propuse de profesor. Realizând astfel de perechi, îi ajutăm pe elevi să înțeleagă relevanța unor texte pentru viața lor și îi putem ajuta să descopere complexitatea unor teme văzute din perspective diverse și să aducem astfel textele canonice mai aproape de ei (Beach, Appleman, Hynds, Wilhelm: 2011). Câteva sugestii: *Enigma Otiliei* de G. Călinescu poate fi citit împreună cu *Fata cu cerceș de perle* de Tracy Chevalier, *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale cu *Gluma* de Milan Kundera, *Luceafărul* de M. Eminescu cu *Poema chiuvetei* de M. Cărtărescu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu cu *Ispășire* de Ian McEwan.

O altă modalitate de a extinde experiențele de lectură ale elevilor este asocierea acestor texte cu opere aparținând altor arte (ecranizări, piese muzicale, picturi etc.). O activitate foarte motivantă pentru elevi este punerea în scenă a unor secvențe dintr-un roman sau dintr-o piesă de teatru. Astfel de montări vor fi precedate de discuții în clasă privitoare la selectarea secvențelor, la soluțiile de interpretare și vor fi urmate de aprecierile tuturor elevilor clasei. Este o activitate care îi va ajuta să înțeleagă mai bine personajele, resorturile ce le împing să acționeze într-un anumit fel și, implicit, îi vor conduce pe elevi la o înțelegere mai profundă a textului.

Pentru a-i aduce pe clasici mai aproape de elevi trebuie neapărat să le lăsăm adolescenților șansa de a-i evalua pe aceștia, în funcție de reperele proprii. Pentru a-i ajuta să-și construiască propriile judecăți de valoare, e bine să le solicităm să formuleze opinii, puncte de vedere pe marginea textelor citite. Putem folosi, evident, și opiniile experților, dar nu pentru a le impune elevilor să le memoreze, ci pentru a observa felul în care o operă poate fi recepțată (cum era percepută în momentul în care a apărut și cum este evaluată astăzi). E bine ca

profesorul să le ofere păreri diverse, chiar contradictorii ale unor critici sau istorici literari și, mai ales, să folosească o bibliografie adusă la zi (dincolo de *Istoria critică a literaturii române* a lui N. Manolescu, cercetări realizate de critici contemporani privind operele canonicilor). Elevii pot evalua ei înșiși aceste aprecieri câtă vreme au citit textul la care se referă și pot decide în mod argumentat dacă punctul lor de vedere se apropie de vreunul dintre cele citate de profesor. Dar asta se poate întâmpla doar dacă li se cere acest lucru, dacă sunt învățați cum să facă o astfel de argumentare.

Toate variantele propuse mai sus au fost făcute în spiritul ideilor lui Todorov menționate la început, și anume că rolul profesorului de literatură este de a le mijloci elevilor „o cunoaștere a umanului care îi interesează pe toți”. Căci asta cred că este miza importantă a studiului literaturii în școală, iar urmarea ar trebui să fie ca absolvenții de liceu să capete plăcerea de a citi pe tot parcursul vieții. Știu însă că mulți profesori au impresia că aceste finalități sunt incompatibile cu presanta pregătire pentru examene pe care elevii, părinții, directorii de școli o reclamă. În ceea ce mă privește, cred că examenul este doar o treaptă în parcursul unei persoane și că, dacă înțelegem miza mai profundă și pe termen lung a studiului literaturii în școală, este imposibil ca elevii noștri să rateze examenele naționale. Ajungem în acest fel la celebrele concepte operaționale. Dacă le abordăm firesc și nu mecanic, ele capătă sens și pentru elevi. Ce înseamnă „viziunea despre lume”? Nu este atât de complicat precum cred unii. Este vorba despre felul în care un autor imaginează lumea, cu bunele și cu relele ei. Această viziune poate fi transmisă foarte diferit (explicit, prin intermediul vocii unui personaj, al unor aforisme inserate în text etc.), dar asta este ceea ce putem explora împreună cu elevii. Modalitatea în care această viziune despre lume este pusă în operă poate fi, iarăși, diferită: curentul în care se încadrează textul, genul/specia, perspectiva narativă, versificația – toate pot deveni semnificative prin raportare la viziunea despre lume pe care textul o dezvăluie cititorului.

Până la urmă, ce evaluăm? Aici nu cred că pot fi dubii. Încercăm să dezvoltăm și să apreciem:

- competențele de comprehensiune și interpretare ale elevilor (această competență este urmărită și la examenele naționale, dar este la fel de importantă și pentru dezvoltarea oricărui cititor pe termen lung);
- aprecierea estetică a literaturii (competență necesară a examene, dar și în viața de zi cu zi, pentru că implică formarea gustului pentru valorile literare);
- abilitatea de a aplica critic diverse perspective în lectura unui text (competența este necesară atât pentru examene, cât și pentru cititorul pe termen lung);
- cunoașterea valorilor și a ideilor comune ale societății contemporane privind literatura română (literație culturală, competență necesară nu doar pentru susținerea unui examen, ci și pentru a putea intra într-un dialog intercultural cu persoane din alte culturi).

În loc de concluzii, aș spune că în abordarea textelor canonice palpitant este, de fapt, ca profesorul să știe să scoată la iveală ceea ce pot aduce elevii lui nou în lectura acestor texte. Ca să fim siguri că și canonicii pot deveni contemporanii noștri, e bine să discutăm despre ceea ce ne (mai) spune acel text astăzi, aici și acum. Această cale cere, de asemenea, o rafinată punere în scenă a întregului demers didactic. Iar în spatele acestei urzeli stă o foarte bună pregătire de specialitate a profesorului, care ar trebui să cunoască istorie literară, critică literară, teoria literaturii, să aibă o cultură general solidă, dar și să fie el însuși un cititor



competent, chiar un expert în ale lecturii. Un astfel de profesor va ști cu siguranță să găsească soluțiile cele mai bune pentru a-i aduce pe canonici mai aproape de elevi, solicitându-le acestora din urmă să folosească strategii de receptare diverse, ce implică într-un raport optim inteligența, emoțiile, cunoștințele și creativitatea elevilor?

Dar, desigur, întrebarea fundamentală și răspunsurile rămân la fiecare profesor: merită să fac efortul de a-i aduce pe canonici mai aproape de elevi? și, de fapt, ce aleg, învățarea pentru examen sau formarea elevilor mei pentru a deveni cititori pe termen lung?

### Bibliografie

1. Beach, Richard, Appleman, Deborah, Hynds, Susan, Wilhelm, Jeffrey, 2011: *Teaching Literature to Adolescents*. Second Edition, Routledge, New York.
2. Petri, Alina, 2006: *Contemporani cu personajele. Călătoria în timp a cititorului postmodern*, în *Perspective*, nr. 2(13), având ca temă *Personajul*.
3. Sâmișăian, Florentina, 2010: *The Power of Canon: Reading Interests, Attitudes and Strategies of the Romanian Student Teachers*, în volumul *The Literary Canon. Approaches to Teaching Literature in Different Contexts*. Lucrările conferinței internaționale *National Literatures in the Age of Globalization*, coordonator Florentina Sâmișăian, Editura Universității din București, pp. 103-112.
4. Sâmișăian, Florentina, 2012 (a): *Liceenii și literatura*, comunicare prezentată la conferința internațională *La letteratura e la formazione degli europei*, organizată de Universitatea „La Sapienza” din Roma, 16-17 martie 2012, publicată în *I giovani europei e de la letteratura. Indagine, percorsi, canone*, a cura di Franco Baratta, Lina Grossi e Loriana Pupolin, Editoriale CUID, pp. 87-90.
5. Sâmișăian, Florentina, 2012 (b): *Care e distanța dintre canonul literar și preferințele liceenilor?*, în *Limba și literatura română. Noi abordări și cercetări didactice. Actele celui de-al 10-lea și al 11-lea Colocviu Internațional al Departamentului de Lingvistică* (București, 3-4 decembrie 2010 și 9-10 decembrie 2011). Editor Fl. Sâmișăian, Editura Universității din București, pp. 53-68.
6. Ștefănescu, Alex., 2015: *Mesaj către tineri. Redescoperiți literatura!*, București, Editura Curtea Veche.
7. Todorov, Tzvetan, 2011: *Literatura în pericol*, București, Editura Art.

## SPECIFICUL RECEPTĂRII TEXTELOR CANONICE

**Ioana Tămăian**

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, UBB, Cluj

Receptarea textului canonic are mai multe praguri, în funcție de dominantă care definește canonul: formă de putere, normă impusă de comunitatea interpretativă din care facem parte, sursă de plăcere estetică etc. Comunicarea discută natura specifică a receptării literaturii aparținând scriitorilor canonici. Demersul se bazează pe schimbarea accentului dinspre conceptul de canon spre trăsăturile canonicității, pe de o parte, și, pe de altă parte, pe propunerea lui Frank Kermode din eseul său consacrat esteticii canonului. **Cuvinte-cheie:** *canon, canonicitate, receptare, formă de putere.*

**The Reception of Canonical Texts.** Reading canonical texts is performed by crossing some thresholds, which are imposed by the canon dominant principle, seen as a form of ideological power, as rule imposed by the inter-