

CZU: 37.016:82.09

ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND PROCESUL DE RECEPTARE A OPERELOR LITERARE

*Patricia-Maria GEORGESCU, doctorandă, UPS „I. Creangă” Chișinău, RM
profesor, Palatul Copiilor Municipul Rm. Vâlcea, România*

Abstract. *The curriculum for Romanian language and literature requires a new attitude to the student that is going to be treated as a subject of his own communicative-linguistic and literary-artistic growth and to the subjects taught (language systems and phenomena, writings and literary phenomena), which must be interpreted not only as immanent values, but also as values that are produced through the learning, communicative and literary activity of students. The fact that the literary writing is not that simple, ordinary, the sender-receiver type, but an event, it imposes new perspectives to the school, regarding the reception of the literature by the students [5].*

Keywords: *artistic values, literary creation, comprehension.*

În epoca actuală, tendința sistemului de învățământ, orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor-cheie, este de a valorifica, tot mai mult, un nou model de predare-învățare a disciplinelor școlare, în care sunt consolidate cunoștințe din diverse arii curriculare, în vederea educării unei persoane inteligente, capabile să înțeleagă lumea înconjurătoare și să răspundă imperativelor acesteia, printr-o unitate a cunoașterii. Etapa cea mai relevantă a transferului de cunoștințe, a fuziunii mai multor discipline sub forma integrării curriculare, este oferită de transdisciplinaritate, termen amintit, pentru prima dată, cu trei decenii în urmă, în lucrările lui Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch și lansat în circuitul mondial de către Basarab Nicolescu. S-a demonstrat că prin învățarea transdisciplinară elevii își conștientizează mult mai bine nevoile, abilitățile, stilurile de învățare, își valorifică cunoștințele acumulate și potențialul creativ de identificare a soluțiilor optime pentru diverse probleme sau situații racordate la adevărata existență umană.

În contextul în care politicile curriculare sunt centrate pe o perfecționare continuă a procesului instructiv-educativ, profesorului îi revine misiunea de realizare a conținuturilor prin metode active, formative, atitudinea recomandată fiind cea a armoniei dintre metodele tradiționale și cele moderne. Important este ca activitățile propuse la clasă să-i antreneze pe elevi în condiții practice de analiză, interpretare, creare, asigurându-le rolul de investigator, explorator, cercetător și, bineînțeles, creator de noi soluții și idei. Această modificare a configurației rolurilor celor doi subiecți ai demersului didactic – profesor și elev – evidențiază, totodată, nevoia modificării paradigmei educaționale prin stabilirea și implementarea unor modalități individuale de învățare. Astfel, în vederea formării și dezvoltării capacității de receptare a operei artistice, este de preferat să se desfășoare activități participative indispensabile actului lecturii și, în special, receptării textului literar care trebuie înțeles în profunzime, prin decodificarea

semnelor, conotației figurilor de stil, imaginilor plasticizante, valorificându-se resursele intelectuale, creative ale celui educat [2].

Studierea limbii și literaturii române are o importanță deosebită în dezvoltarea personalității elevilor. Textele prezente în manualele școlare, diverse ca tematică, ca genuri și specii literare, îl situează pe elev în ipostaza de a-și forma reprezentări, a reflecta asupra faptelor, a analiza, a interpreta, a căuta soluții. În studiul lor se pune accent pe descifrarea codului literar care cuprinde noțiuni de vocabular, sens propriu și figurat, versificație în cazul textelor lirice, procedee ale expresivității, modalități de expunere, stiluri și originalitatea exprimării etc. Cercetătoarea Mariana Marin este de părere că textul literar reprezintă de fapt atitudinile autorului care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, idealuri, convingeri [3, p.7].

Una dintre problemele de mare dificultate care s-a aflat în centrul atenției cercetătorilor literari este aceea a genurilor literare. Întrebarea este dacă în literatură există trei sau mai multe genuri. T. Todorov menționa în articolul *Originea genurilor*: „Orice operă modifică ansamblul posibilităților, fiecare nou exemplar schimbă specia. Am putea spune că suntem în prezența unei limbi în care orice enunț este agramatical în momentul enunțării sale. Mai exact spus, nu-i recunoaștem unui text dreptul de a figura în istoria literaturii sau a științei decât în măsura în care el aduce o schimbare a ideii pe care ne-o facem până atunci despre una sau despre cealaltă dintre aceste două activități”. În același timp, Gh. Crăciun, în lucrarea sa *Introducere în teoria literaturii*, susține următoarele: „Trebuie însă să admitem ca pe un adevăr incontestabil faptul că nu există text literar, oricât de excentric ar fi el în raport cu un sistem dat, care să nu prezinte proprietăți comune cu alte texte. Orice text nou apărut se înscrie aprioric într-un ansamblu de constrângeri, de la cele lingvistice la cele estetice, într-o combinatorie constituită din proprietăți literare virtuale, pe care însă, într-o oarecare măsură, el o modifică” [1, p.85] [5].

Considerații de mare interes cu privire la statutul genurilor apar în *Teoria literaturii* a lui R. Wellek și A. Waren. Cercetătorii americani considerau genul literar drept o instituție, având în vedere faptul că scriitorul, exprimându-se prin intermediul genului literar, intră în raza de acțiune a unei instituții pe care poate să o conteste, să o reformeze, să-i înlocuiască structurile, modul de organizare, să o contopească cu alta, mai funcțională, dar ea tot instituție rămâne. Așadar, din datele aduse în discuție, de la renaștere și romantism și până în zilele noastre, se admite existența în câmpul literaturii a trei genuri fundamentale – epic, liric, dramatic, deși există studii în care se vorbește despre patru genuri, cel de-al patrulea fiind romanul, ca gen distinct, sintetic. Se vorbește tot mai mult și despre unele genuri hibride: lirico-epic (romanul în versuri, balada, fabula etc.), istorico-artistic, din care fac parte reportajul, jurnalul etc. Chiar la nivelul unor specii lirice, cum ar fi elegia, oda, imnul, meditația, trăsăturile lor se amestecă. „Dincolo de toate acestea, susține Gh. Crăciun, trebuie să recunoaștem că triumful principiului originalității face ca aproape orice operă remarcabilă a lumii moderne să devină un „antiroman”, o „antidramă”, „o antipoezie”, un produs (de multe ori declarat non-artistic), ce refuză din start orice condiționare canonică” [1, p.95]. Cât privește speciile literare, acestea au un caracter istoric destul de riguros, unele dintre ele fiind pe cale de dispariție (epopeea, romanul în versuri), altele noi impunându-se tot mai mult. Studiul lor este interesant pentru ideea cristalizării și a morfologiei istorice a unor forme determinante într-o perioadă sau alta [5].

Precizările de mai sus au o strânsă legătură cu receptarea operelor literare în școală, mai ales că elevii, într-un comentariu literar, trebuie să releve în ce măsură o operă, de pildă, lirică are și elemente epice sau una epică/ dramatică inserează elemente lirice. În învățământul preuniversitar se studiază un repertoriu destul de variat de opere literare, ce aparțin tuturor genurilor și ilustrând diferite specii. De aceea, receptarea literaturii din perspectiva genurilor și speciilor trebuie să urmărească formarea la elevi a unei viziuni dialectice asupra fenomenului literar, înțelegerea caracterului relativ al oricărei clasificări. Întrucât fiecare operă e o structură unică, nu există o teorie a explicației de text general valabilă, asta însemnând că orice demers interpretativ se va realiza în funcție de trăsăturile distinctive ale textului artistic [5].

Receptarea este elementul definitoriu al oricărui proces de comunicare artistică. Opera de artă este creată pentru a fi receptată, caracteristică ce scoate în evidență importanța acestui proces în contextul studierii literaturii în școală. Definită ca formă specifică a activității umane, ce „repetă și reproduce structura activității creatoare a artistului (prin cooperare și post-creație), dar în ordine inversă” (Victor Ernest Masek), receptarea artistică diferă de la receptor la receptor. Modalitatea principală a activității în cadrul receptării o constituie interpretarea care dă întotdeauna percepției o notă personală, independentă, în primul rând de calitățile interpretului ca personalitate. Astfel, trecerea operei literare dintr-o valoare în sine într-o valoare pentru toți nu se poate realiza decât în condițiile unei receptări optime, aceasta, în accepție didactică, presupunând, la rândul ei, cunoașterea condițiilor subiective și a nivelurilor receptării, a obstacolelor de ordin tehnic, inerente atât lecturii cât și interpretării (incapacitatea elevului de a surprinde mesajul global al operei, dificultățile de a interpreta anumite imagini artistice, sentimentalitatea lui, blocajele de natură diversă, gustul estetic primitiv, neevoluat etc.), acceptarea elevului nu ca un element de referință pasiv, ca un simplu beneficiar al ofertei de informație estetică, ci ca partener de dialog, care își va aduce contribuția sa în investiția comună de măiestrie, talent și libertate [4]. Cât privește condițiile subiective ale receptării, specialiștii în domeniu menționează următoarele:

- a. interesul, care concentrează atenția receptorului asupra obiectului, (Ce comunică textul?; Despre ce e el?) și respectul, care menține opera de artă în independența și în specificitatea sa, împiedică confundarea ei cu lucrurile fizice ale universului cotidian. Din această condiție rezultă și o primă cerință/ un prim obiectiv important a/ al activității profesorului: stimularea interesului elevilor vizavi de opera literară. Or, privirea grăbită și distrată asupra operei literare nu poate duce decât la o interpretare rigidă, opacă și superficială.
- b. orientarea hedonistă și comunicativă ce se exprimă în faptul că cititorul se așteaptă, în urma contactului cu opera, la o plăcere, la o satisfacție estetică. „Uimirea definește calitatea plăcerii estetice: sentimentul ei de surpriză asigură întreținerea aceluia interes fără de care conștiința nu ar fi capabilă să prelucreze și să conștientizeze informația estetică a operei, iar aspectul ei contemplativ urmărește îndeaproape și solicită interpretarea, prefigurând liniștea și bucuria calmă în care se va cantona o dată cu procesul încheiat.”(Victor Ernest Masek). În al doilea rând, el, consumatorul de artă simte nevoia de a comunica spiritual cu autorul, de a face schimb de impresii cu alți cititori. Întrebările ce solicită opinia personală a elevului despre impresiile lăsate de opera ori atitudinea lui, de exemplu, față de personajul literar (Ce părere ai tu despre

personaj?), atitudinile colegilor (Ce credeți fiecare dintre voi despre personajul în cauză?), a criticilor literari (Care este atitudinea criticiilor literari X, Y față de personaj?), opinia autorului (Relevați atitudinea scriitorului din felul în care a fost construit personajul.), au menirea tocmai să satisfacă această necesitate de a-și împărtăși impresiile, de a emite o concluzie în urma comparării punctului propriu de vedere cu celelalte.

- c. orientarea cognitivă înțeleasă ca un interes al receptorului pentru operă ca sursă de noi cunoștințe (despre un nou scriitor, despre o altă viziune asupra problemei, despre caracteristicile unei formule estetice puțin ori deloc cunoscute etc.) Desigur, elementul noului, menținut de curiozitate ca emoție dominantă ce va anima activitatea elevilor, trebuie să fie pus în prim-plan.
- d. orientarea axiologică exprimată prin identificarea cititorului cu acele personaje ale operei care-i sunt cele mai apropiate sub aspectul preferințelor și orientării sale valorice și care pot incita coparticiparea sa la universul ideatic al operei (Cum ai acționa tu în locul personajului? De ce ai proceda anume așa? Cum califici acest comportament? Cu care personaj în niciun caz nu te poți identifica? De ce?).
- e. dorința cititorului, mai mult ori mai puțin deslușită de a-și intensifica propria sa activitate și de a-și proiecta propria sa forță imaginativă asupra operei, coparticipând, astfel, printr-un act de *post-creație*. Menționăm că neglijarea de către profesor a acestor tipuri de orientare artistică a cititorului în procesul de elaborare a sarcinilor vizavi de interpretarea textului va duce la distrugerea, la deformarea percepției normale, unitare, a operei de artă. Nu mai puțin importantă, așa cum subliniam mai sus, este și cunoașterea etapelor și nivelurilor de receptare a creațiilor literare.

Cercetând mecanismul receptării artistice, specialiștii consideră ca trebuie respectate următoarele etape [4]:

- a. pregătirea elevului pentru lectura textului (motive, interese, necesități);
- b. exprimarea unei atitudini etico-estetice referitoare la opera în cauză;
- c. exprimarea unor trăiri, emoții, asociații;
- d. recrearea conținutului imagistic al operei;
- e. formularea unor raționamente;
- f. exprimarea unor opinii;
- g. aprecierea operei de artă (gustul estetic, judecățile artistice etc.).

Procesul receptor al artei nu se constituie în toate individualitățile la fel. Atât studiile în domeniu, cât și practica școlară scot în evidență câteva niveluri de receptare a operei artistice. „Sunt indivizi, subliniază Tudor Vianu, pentru care opera de artă trăiește mai mult prin conținutul ei, alții, pentru care ea există mai degrabă prin organizarea ei formală. Unii care se abandonează sentimentelor lor și, în fine, alții care formulează judecăți cu privire la structura operei sau emit aprecieri în legătură cu valoarea ei”.

Primul nivel este unul al receptării sentimentale. Ceea ce notează cititorii/ elevii în procesul de interpretare/ receptare nu sunt nici aprecieri, nici judecăți cu privire la operă, ci numai sentimente din clasa celor reactive și dispoziționale. Ei sunt preocupați nu de opera însăși, ci de propriile reacții sentimentale, pe care ea le determină. Aceste trăiri însă, de regulă, nu sunt profunde. O emoție poate fi ușor înlocuită cu alta în urma unor noi impresii. Mai mult chiar,

elevii nu-și pot raporta stările trăite în procesul de receptare a operei la o realitate concretă, pe ei nu-i interesează viziunea autorului asupra lumii pe care o creează în operă. Având un gust estetic primitiv, neevoluat, ei povestesc conținutul de idei al unei poezii cu iluzia că astfel a fost surprinsă și măiestria poetului și valoarea artistică a operei. La întrebarea profesorului de ce le-a plăcut/ nu le-a plăcut, de exemplu, povestirea *Căprioara* de E. Gârleanu, ei reproduc povestea desprinsă din text (Mi-a plăcut pentru că se povestește despre o caprioară care voia să-și ducă puiul în vârful muntelui. Pe drum ea se întâlnește cu lupul, care o atacă. Până la urmă, căprioara moare, iar puiul ei fuge.) [4].

Ideile emise se rezumă de multe ori la: îmi place/ nu-mi place; în viață, așa ceva nu e posibil; e plictisitoare; n-am înțeles nimic etc. Acești elevi reprezintă tipul receptorului naiv. Ținând cont de faptul dat, profesorul va evita întrebările/ sarcinile de natură reproductivă care cer informații exacte despre cele prezentate în text, cu efort minim din partea elevului, de tipul: Ce gândește căprioara despre puiul ei? Unde vrea căprioara să-și ducă puiul? Cu cine se întâlnește căprioara? Ce întreprinde căprioara ca să-și salveze puiul? etc. Pentru început, el poate utiliza întrebările de traducere, prin care se elucidează semnificația unor detalii, explicarea unor cuvinte, simboluri etc.: Exemplificați cu extrase din operă că personajul căprioara dorește să-și afle puiul în siguranță. Exemplificați cu versuri și relevați ideea poetică ce ilustrează următoarele motive ale poeziei *Astăzi ne despărțim* de Ștefan Augustin Doinaș: geneza lumii, eterna reîntoarcere, trecerea timpului. Precizați cu ajutorul dicționarului explicativ sensurile cuvântului *dulce*. Ce semnificații îi atribuie autorul în versul *O, mamă, dulce mamă*? Se pot utiliza întrebările/ sarcinile aplicative, răspunsurile care cer o racordare a modalității de a gândi logic la diferite situații din viața cotidiană (Ce a determinat-o pe căprioara din povestirea lui E. Gârleanu să se comporte așa? Cum ar proceda orice altă mamă, care își iubește copilul, în situația în care viața lui e în pericol? Cum calificați acest tip de comportament? Raportați cazul căprioarei la unul din viața reală. Formulați concluziile de rigoare,) și, ulterior, întrebările interpretative care cer descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, valori și necesitatea de a le argumenta (Ce semnificații comportă versurile-refren ale poeziei? Interpretați conotațiile versurilor [...] *tu vei fi azurul din mări,/ eu voi fi pământul cu toate păcatele*, raportându-le la mitul lui Uranus și al Geei. Comparați cele două părți ale *Scrisorii III* de M. Eminescu, relevând procedeul de organizare a lor. De ce autorul a optat pentru acest procedeu compozițional? etc.) [4].

Al doilea nivel, numit de Tudor Vianu intelectual-apreciativ, în didactica productivă se caracterizează prin faptul că elevii demonstrează cunoștințe de interpretare a textului studiat, analizează, dezvăluie existența specificului unor judecăți, idei existente deja în critica literară, dar necunoscute de ei înșiși, se îndreaptă de cele mai multe ori spre acele elemente a căror perceptibilitate este obligatorie pentru înțelegerea semnificațiilor generale ale operei. Ei se pot identifica cu personajele, detaliază și aprofundează un aspect sau altul al operei. Profesorul va încuraja activitatea acestor elevi prin formularea unor sarcini/ întrebări care să-i ajute a-și organiza intuițiile lor în comentarii unitare, să depășească fragmentarismul. Or, la această etapă, asocierea sentimentului, a trăirilor elevilor cu diferiți factori intelectuali lasă încă de dorit. Se observă o orientare exagerată asupra aspectului formal al operei, fără intenția de a pătrunde forma interioară, nucleul ideatic existențial al operei. Percepută fragmentar, unilateral, opera nu poate să le producă acea trăire, ca treapta intermediară necesară continuării și desăvârșirii procesului de receptare artistică. Întrebările/ sarcinile cele mai eficiente sunt, în primul rând, cele

analitice care oferă posibilitatea de a cerceta în profunzime textul, de a-l examina din diferite unghiuri de vedere (Comentați intenția poetului T. Arghezi de a se exprima în prima parte a poeziei *Testament* la persoana I plural (noi), iar în partea a II-a la persoana I singular. Demonstrați că poezia *Dintre sute de catarge* de M. Eminescu este o meditație. Comparați povestirea *Căprioara* de E. Gârleanu cu *Moartea căprioarei* de N. Labiș. Pronunțați-vă asupra modului de relatare a întâmplărilor pentru care a optat fiecare dintre scriitori.). Întrucât momentul cognitiv al receptării artistice se realizează în două etape (prima este reprezentată de cunoașterea conținutului încorporat în forma literară, iar cea de-a doua o constituie cunoașterea realității modelată în conținutul specific al operei), în procesul de interpretare se va insista în mod deosebit asupra sarcinilor menite a-i ajuta pe elevi să descopere această a doua realitate, creată de imaginația autorului (Lumea pe care o construiește G. Bacovia în poezia *Plumb* este conturată din câteva pete de culoare. Care este nuanța acestor pete cromatice? Ce lume/atmosferă/ stări sugerează ele? Ce realitate descoperă/ creează G. Bacovia în poezia *Lacustră*? Alegeți din variantele de răspuns propuse și argumentați-vă opțiunea: a) o realitate care-l desființează ca om; b) o realitate care strivește orice inițiativă de a lua contact cu lumea; c) o realitate asemenea celei din timpul potopului; d) altă opinie.) [4].

Nivelul superior al receptării operei artistice este cel creativ. La acest nivel, elevii sunt capabili să rezolve operații logice și probleme complicate, să observe structuri și să opereze cu noțiuni abstracte, să decodifice ambiguitățile textului literar, să emită și să formuleze judecăți de valoare. Desigur, unele dintre acestea pot fi obiective, altele – subiective. Ei pot afirma, de pildă, că romanul *Frații Jderi* de M. Sadoveanu este superior operei *Neamul Șoimăreștilor*. Pentru a formula judecata respectivă, este necesar a fi făcut în prealabil un raționament de valorizare a fiecăreia din cele două opere sadoveniene, a stabili anumite analogii și deosebiri, care, la rândul lor, dau naștere unor judecăți de motivație. Tocmai acest fapt trebuie să-l ia în considerare profesorul. Întrebările sintetice adresate elevilor încurajează rezolvarea creativă, nestandardizată a problemelor. Elevii, pentru a răspunde la întrebările sintetice, fac apel la cunoștințele pe care le au, la experiența lor de viață și estetică, oferă scenarii de alternativă. Întrebările respective îi ajută să se implice personal, să propună o soluție, fără s-o aibă de-a gata (Cum s-ar fi constituit destinul lui Ion, protagonistul romanului *Ion* de L. Rebreanu, dacă: a) s-ar fi căsătorit de la început cu Florica?; b) Vasile Baciuc i-ar fi dat toate pământurile imediat după nuntă?; c) Există în scara alternativelor personajului Ana posibilitatea de a ieși din impas, de a renunța la sinucidere? Argumentați.; d) Ce schimbări veți face în finalul romanului *Ion*, dacă ați avea această posibilitate? Cum motivați?). Subliniem faptul că elevii care se caracterizează printr-un nivel creativ de receptare a textului artistic studiat vor propune soluții ținând cont de logica construirii personajului, de circumstanțele în care el activează și trăiește, de relațiile lui cu lumea operei, de psihologia lui etc. Practica școlară demonstrează că, de regulă, ei acceptă variantele scriitorului (spre deosebire de colegii lor aflați la nivelul receptării sentimentale, care, conduși de emoții, nefiind capabili să înțeleagă logica construirii personajului, îl lasă în viață pe Ion sau chiar îl căsătoresc până la urmă cu Florica), dar nu pur și simplu, ci din motive bine întemeiate.

Considerăm că, adoptând o atitudine intelectuală în fața operei de artă, elevii fac aprecieri asupra ei. Întrebările evaluative, componentă necesară a unui demers interpretativ școlar, îi ajută să emită anumite judecăți de valoare. În concluzie, putem afirma că spre a recepta adecvat o operă de artă, contemplatorul ei, în cazul nostru elevul, trebuie să se puna în locul artistului, să

pătrundă în procesul de formare a operei, să intre într-un dialog fructuos cu textul. Profesorului nu-i rămâne decât să-l ajute pe elev să realizeze cu succes această intenție [4].

BIBLIOGRAFIE

1. CRĂCIUN, GH. Introducere în teoria literaturii. Chișinău. Cartier educațional. 2013. 176 p. ISBN 9975-79-236-7
2. GOLUBIȚCHI, S., Aspecte didactice în studierea textului literar în clasele primare. În: Revista ACTA ET COMMENTATIONES. ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, revistă științifică, nr. 2(11). 2017, pp. 208-214. ISSN 1857-0623/ ISSN e 2587-3636
3. MARIN, M., Didactica lecturii. Interacțiunea elev-operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice. Chișinău. (Tipogr. Bons Offices). 2013. 134 p. (Colecția Cartier Educațional). ISBN 978-9975-79-861-7
4. ȘCHIOPU, C., Metodica predării literaturii române. Pitești: Editura Carminis Internațional. (Tipogr. S.C. TIPARG S.A. Pitești). 2009. 336 p. ISBN 978-973-123-095-5
5. ȘCHIOPU, C., POPOVA, V., Formarea elevilor ca interpreți ai operei literare în procesul studierii trăsăturilor ei de gen și specie. În: Revista DIDACTICA PRO, revistă de teorie și practică educațională. 2018. nr. 3 (109), pp. 21-25. ISSN 1810-6455.