

ecou prea mare. Am descoperit-o, încercând să aflăm sursa simtagmei în pedagogie. Wim Veen nu dramatizează pe seama apariției acestei noi subspecii umane care trăiește permanent racordată la surse de informație discontinue aduse de tehnologiile în progres și schimbare continuă. El spune, în esență, că profesorii trebuie să se adapteze, să-și deconstruiască clișeele în predare și evaluare pentru că tinerii dezvoltă alte competențe decât cele clasice, orientate spre rezolvarea de probleme. Pentru ei, a învăța este procesul interactiv de căutare a sensului, iar cunoașterea înseamnă a comunica despre sens. Nu ne-am convins, încă, despre adevărul acestor afirmații, poate din cauza formației noastre, poate din cauza materiei pe care o predăm, care ține de științele umane și presupune lectură și interiorizare...

Sintagma *homo zappiens* aparține și unui scriitor rus contemporan, Viktor Pelevin, care și intitulează astfel un capitol al romanului *Generation P* (P de la Pepsi) scris în 1999 și tradus la noi, editura Curtea Veche, în 2011. Tema romanului, care are o formulă estetică foarte originală, este publicitatea și mecanismele ei. Iată cum îl caracterizează Pelevin pe *homo zappiens*: „Zapping-ul devine un tipar de gândire, evoluând treptat spre un fundament al lumii moderne. Schimbările din telespectator, determinate prin succesiunea imaginilor de către regizor și operator, constituie alt tip de *zapping*, coercitiv, prin care televizorul se transformă în pupitrul de control al manipulării de la distanță. Aceasta nu e numai una dintre metodele de organizare a succesiunii de imagini, ci fundamentul televiziunii, principalul mod prin care domeniul publicitar – informațional acționează asupra conștiinței.” Ar putea fi amintit și pe Giovanni Sartori, specialist în științe politice și istoria filosofiei moderne cu *Homo videns. Imbecilizarea prin televiziune*, Humnitas 2006. Titlul spune totul. Parcă aici îl vedem mai degrabă pe *zappiens*, chiar dacă el zappează în infinitul Internetului și tot mai rar în cel al bibliotecii... Artiștii intuiesc mai bine...

Ce meniu literar pentru *homo zappiens* adolescent?

TABLOURI CU CITITORI: GALERII ȘI COLAJE

Alina Pamfil

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, UBB, Cluj

Discuția valorifică evocarea primelor lecturi literare, așa cum a fost realizată de o serie de „cititori consacrați” (scriitori și profesioniști ai lecturii), dar și de un număr de cititori dedicați/ pe cale de a se dedica lumii cărților (studenți în anul II, la Facultatea de Litere din Cluj). Prezentarea distinge motivele care au determinat intrarea în universul cuvintelor scrise, evidențiază cărările pe care s-a pătruns, drumurile străbătute, dar și popasurile, într-o încercare de a structura o viziune din interior asupra actului lecturii. Analiza evocărilor răspunde dorinței de a contrapune perspectivele exterioare și neutre, structurate de programe (competențe, standarde, niveluri de lectură), o viziune ce poartă amprenta personalității și a subiectivității cititorilor reali. Configurarea unei astfel de viziuni are drept scop jalonarea unui spațiu didactic în care constantele curriculare și diversitatea intereselor de lectură să poată coexista. Menționez faptul că punctul de fugă al reflecției nu este deșcolarizarea lecturii literare, ci prelungirea lecturii școlare înspre motivațiile și obișnuințele de lectură ale elevilor.

Galerii cu portrete de cititori

Fundalul pe care proiectez autoportretele studenților mei este compus din patru șiruri, din patru galerii cu portrete, înseriate în funcție de criterii distincte: suportul obiectual al lecturii, intenția de lectură, comportamentul de cititor și perspectiva de lectură dominantă.

Primele două clasificări acoperă întreaga arie a lecturii – carte în format electronic și carte tipărită; text literar și text-nonliterar – pentru ca ultimele două să vizeze doar textul literar.

Încep seria galeriilor cu o clasificare ce are, drept criteriu, suportul reic al scriiturii și, prin extensie, suportul obiectual al lecturii. Tipologia pe care o propun prezintă două categorii – cititorul textului imprimat pe hârtie și cel al textului etalat pe ecran – și este construcția, în oglindă, a unei diferențieri realizate de Michel Serres în aria scrisului¹. Filoyoful francez deosebește scrierea pe orizontala hârtiei, percepută ca îmbrățișare, ca luare în posesie a paginii „plugărite”, de scrierea pe ecranul calculatorului, văzută ca alunecare pe verticala unei pagini continue, pierdute în nevăzutul ce începe cu marginile ecranului. Acestor două forme de scriitură le corespund, în mod evident, două forme de lectură: lectura – cuprindere a textului în orizontalitatea lui stabilă și, deci, ușor reprezentabilă, reproductibilă, și lectura – alunecare pe suprafața verticală, fluidă și greu de re-prezentat a textului de pe ecran. Două posturi diferite ale cititorului, două așezări diferite ale paginii, două forme de prezență ale scrisului, oglindite, fără îndoială, în modul de înțelegere a operei, în forma de interacțiune cu universul reprezentat, în maniera de apropiere a discursului. Unele dintre aceste aspecte au fost discutate în cărțile scrise de Umberto Eco și Jean-Claude Carrière (*Nu sperați că veți scăpa de cărți*), de Lorenzo Saccavo (*Gutenberg 2.0, le futur du livre*), de Gilles Lipovetsky și Jean Serroi (*La Culture-monde: Réponse a un société desorientée*), dar mai ales de Nicolas Carr (*The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brain*). Răsfoirea lor din perspectiva lecturii literaturii pare să conducă la concluzia că, pentru receptarea operelor literare, suportul cel mai adecvat este textul tipărit; că „îmbrățișarea” paginilor așezate orizontal, prinse în cotor și înrămate în albul marginilor asigură o mai bună focalizare a atenției asupra detaliilor, o mai profundă comprehensiune a sensului, o mai amplă construcție a semnificației. De aici o primă subliniere de ordin didactic: cartea tipărită ar trebui să rămână, în ora de literatură, suportul privilegiat al lecturii, chiar și cu riscul de a transforma, din acest punct de vedere, lectura școlară într-o enclavă anacronică pentru lumea pixelilor. și asta deoarece cartea tipărită este, așa cum spune Nicolas Carr, locul predilect al construcției hărților de sens și de semnificație: „Prezența fizică a paginilor tipărite, abilitatea de a le răsfoi înainte și înapoi se dovedește importantă pentru capacitatea spiritului de a naviga în lucrările scrise, în special în cele lungi și complicate. Desenăm rapid o hartă mentală a conținutului unui text tipărit ca și cum argumentul sau povestea sa ar fi o călătorie ce se desfășoară în spațiu. Dacă ați luat vreodată în mâini o carte pe care ați citit-o cu mult timp în urmă și ați descoperit că puteți localiza imediat un anumit pasaj atunci ați trăit acest fenomen”.

A doua clasificare asupra căreia mă opresc provine din zona didacticii și este rezultatul unor anchete ample, întreprinse la nivelul gimnaziului și liceului de Monique Lebrun și ManonThéorêt². Criteriile ce articulează tipologia sunt intenția de lectură și comportamentul cititorului-elev, iar profilurile schițate sunt următoarele: „bulimicul” (cel care citește tot și peste tot), „impulsivul” (cel care sare de la o carte la alta), „selectivul” (cel interesat de actualitate și care își alege singur cărțile), „visătorul” (cel atent la ambianța lecturii și care evadează în romane), „activul” (cel prea ocupat pentru a citi din plăcere și preocupat de actualitate), „aferatul” (cel care nu citește decât reviste, fiind prea ocupat pentru a avea lec-

¹ Michel Serres, *Variations sur le Corps*, Éditions Le Pommier-Fayard, f.l., 1999, pp. 18-20.

² *Les Profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire, Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*, www.meg.qc.ca/publications/menu-rapports.htm

turi susținute), „pasionatul” (cel care citește tot și rapid), „psihosociologul în iarbă” (cel interesat de condiția umană și de dimensiunea ei socială), „sociabilul” (cel care citește pentru a transmite și a recepționa noutăți), „sportivul” (cel care citește doar când trebuie), „hedonistul solitar” (cel căruia îi plac cărțile frumoase și care recitește autorii preferați), „recalcitrantul” (cel căruia nu-i place să citească, dar se conformează, atâta cât poate) și „refractorul” (cel care nu citește). Galeria realizată de cercetătoarele din Canada evidențiază existența unui număr mare de elevi interesați de non-literar, precum și prezența a două categorii ce evită sau refuză lectura. De aici și concluziile referitoare la strategiile prin care școala ar putea corecta inapetența pentru lectură a elevilor. Dintre acestea le rețin doar pe cele care avansează nevoia diversificării lecturii școlare prin multiplicarea tipurilor de texte, a locurilor unde se citește, a surselor de procurare a cărților, a momentelor când se citește, a genurilor de lectură și a câmpurilor de interes.

A treia galerie ce compune fundalul discuției vizează exclusiv lectura literaturii și a fost elaborată de Jane Spiro în *AssesingLitterature*¹. Tipologia reunește șase categorii de cititori sau șapte „roluri” pe care lectorul le poate juca în dialogul cu opera. Aceste roluri corespund perspectivelor clasicizate ce mediază receptarea literaturii, în general, și receptarea ei școlară, în special. În galeria cercetătoarei britanice, rolurile sunt asociate unor viziuni circumscrise despre literatură, iar deprinderea lor presupune atingerea unor obiective specifice. Transcriu, în continuare, tipurile de cititori și rescriu, cu unele reformulări, perspectivele supraordonate și mizele didactice defnitorii: 1. „criticul literar”; literatura ca fenomen prezent, dinamic deschis; dezvoltarea gândirii analitice și critice și a capacităților de evaluare și ierarhizare; 2. „specialistul în literatură”; literatura ca spațiu muzeal, acumularea de cunoștințe metaliterare și formarea unor abilități de analiză, sinteză și contextualizare a cunoștințelor; 3. „creatorul de literatură”; literatura ca teren de manifestare a creativității; dezvoltarea imaginației, a abilităților de exprimare a lumii interioare și de experimentare a limbajului și formelor; 4. „cititorul autonom”; literatura ca incitare la lectură independentă; crearea unui sentiment de bucurie, a unei atitudini apreciative și a independenței în lectură, indiferent dacă lectura vizează textul în sine sau cultura pe care o reprezintă; 5. „umanistul”; literatura ca modalitate de aprofundare a umanismului (în sens larg) și de așezare în orizontul lui; dezvoltarea capacității de înțelegere a condiției umane; 6. „vorbitorul nativ competent”; literatura ca exemplu de limbă în uz; dezvoltarea capacităților lingvistice prin abordarea faptelor de limbă specifice și analiza efectelor lor. Menționez faptul că, spre deosebire de portretele ce compun galeriile precedente, „rolurile” formalizate de Jane Spiro au un grad mare de abstractizare, iar rostul lor nu acela este de a contura tipuri de cititori, ci tipuri de lectură: moduri diferite, adeseori complementare de raportare la operă, abordări ce pot coexista sau care se pot succeda în receptarea unuia și aceluiași text. De aici și relevanța acestei topologii pentru construcția programelor, pentru configurarea modelelor de competență literară și/sau pentru structurarea demersurilor didactice. Aceleași funcții didactice le poate avea și galeria cu cititori construită de J.A. Appleyard în *Becoming a Reader* și discutată de Matei Călinescu². Construită evolutiv, în funcție de vârstele lecturii, galeria pune în șir „cititorul ca jucător simbolic” (aflat la vârstă preșcolară a lui „ziceam că eram”); „cititorul ca erou sau eroină” (aflat între 7-11 ani și trăind identificarea cu eroii ficționali); „citito-

¹Spiro, J., *AssesingLitterature: FourPapers*, în Brumfit, Christopher (coord.), *Assessment in LiteratureTeaching*, MacMillanPublishers Limited, London andBasingstoke, 1991, p. 18.

²Matei Călinescu, *A citi, a reciti, Către o poetică a relecturii*, Iași, Polirom, 2003, pp. 105-106.

rul ca gânditor” (aflat la vârsta adolescenței și tentat să reflecteze asupra caracterelor ficționale în scopul înțelegerii propriei identități); „cititorul ca interpret” (aflat la facultate și după facultate, având conștiința interpretabilității textului literar și preocupat de construcția unei interpretări valabile) și cititorul adult, „pragmatic” (aflat la maturitate deplină, capabil să deosebească finalitățile multiple ale lecturii, interesat de proza non-ficțională și, în spațiul ficțiunii, de textele dominate de personaje). Alături de sublinierea lui Matei Călinescu, referitoare la faptul că fiecare vârstă a lecturii subsumează, în mod continuu și diversificat, caracteristicile etapelor anterioare, consider necesare și alte două remarci. E vorba de faptul că fiecare vârstă poate anticipa momentele ulterioare, dar și de faptul că pragurile temporale ce despart o vârstă a lecturii de alta sunt relative; că ele variază de la un cititor la altul în funcție, printre altele, de interesul pe care îl are pentru literatură și de modul în care a fost format. În opinia mea, conștiința interpretabilității textului literar se poate contura înainte de anii facultății, în liceu, cu condiția ca lectura interpretativă să fie înscrisă, în scenariul orei de literatură, încă din primii ani de școlaritate.

Colaje cu autoportrete de cititori

Ceea ce propun în această secțiune se dorește altceva decât o tipologie, o galerie cu portrete de cititori. Intenția este de a recompune, din interiorul unor mărturisiri, orizontul divers al primelor lecturi și de a crea, prin intermediul lor, un colaj cu autoportrete. Autorii autoportretelor au fost studenții mei din anul II, secția română (seriile 2009 și 2010), iar eseurile lor (peste 200) au avut ca temă evocarea primelor experiențe de lectură și formularea motivelor pentru care au continuat să citească.

Parcurgerea rapidă a eseurilor evidențiază faptul că experiențele de lectură care i-au marcat au fost percepute ca forme de dislocare, de ieșire din real și de îmbogățire interioară prin parcurgerea unor lumi și aventuri inedite. În ceea ce privește motivele care au generat perpetuarea și diversificarea experienței lecturii, acestea au fost: dorința reiterată de a evada din real; voluptatea de a trăi *per procura*, voluptate asociată sau nu cu bucuria de a împărtăși celorlalți ceea ce citesc; dorința de a-i înțelege pe ceilalți prin intermediul cărților pe care le citesc; nevoia de a descoperi lumi noi, dar și nevoia de regăsire, de recunoaștere a propriului chip în protagoniștii istoriilor; dorința de a se amuza și cea de a obține beneficii imediate. Dat fiind faptul că primele întâlniri cu literatura au determinat în mod fundamental motivele repetării experienței lecturii, evidențiez, în cele ce urmează, câteva dintre elementele recurente ale autoportretelor.

Mai bine de jumătate dintre studenți vorbesc despre nevoia de dislocare, de evadare din realitate („Eram doar eu și cartea. Doar eu și eroul”); o realitate resimțită, uneori, ca spațiu al coercițiilor („Lectura era un fel de evadare din lumea interminabilelor teme de casă; când citeam simțeam libertatea și relaxarea pe care ți-o oferă lumea imaginară”) și, alteori, ca orizont al unei viețuiri limitate. De aici și nevoia mărturisită frecvent de a trăi prin delegație: „Mă retrăgeam și trăiam, în fiecare seară, alături de Cireșari, mă atașasem complet și iremediabil de ei. Timp de o săptămână cât a ținut lectura cărții am trăit într-un univers paralel” sau „Multă vreme m-am regăsit în ițele acelei minunate povești. Am trăit alături de personaje o altă viață”.

Trăirea unor alte vieți începe cu lectura primelor pagini și este exprimată metaforic ca „aruncare” în universul ficțional („Am descoperit abilitatea de a mă arunca în lumea unei cărți”), ca „scufundare” („Prin poveste mă scufundam într-o lume fantastică”) sau ca

„transpunere” într-o altă lume („M-am transpus, suferind și suspinând, bucurându-mă...”). Efectele transpunerii sunt percepute, în primul rând, ca stări de „voluptate”, de „încântare” sau „minunare”, ca „fascinație” sau „euforie”. Aceste stări sunt descrise în marea majoritate a evocărilor și însoțesc discursul despre identificarea cititorilor cu personajele, cu aventurile și gândurile lor: „m-am identificat, încântată, cu fetița zglobie”; mă imaginam mica prințesă”; „am intrat în pielea personajului”, „vedeam pe rând palatul, mărele, grădina, îmi era frică, mă minunam”; „părea că trăiesc eu însumi minunatele aventuri ale lui Tom, sufeream alături de el când îl certa mătușa sau mă bucuram când reușea să scape de pedeapsă”; „am trăit senzația de captivitate a fluturelui și panica lui” sau „eram euforică, mi se părea că fac parte din poveste, că devin un personaj, că trăiesc și particip la toate evenimentele”.

Dacă numărul mare al mărturisirilor legate de dimensiunea empatică a lecturii a fost predictibil, recurența mărturisirilor legate de osmoza dintre real și imaginar m-a surprins. Rețin, pentru pregnanță, trei dintre formele de ștergere episodică a frontierelor ce separa viața cititorilor de viața personajelor: prelungirea, în vis, a existenței eroilor („erau nopți în care eram atât de marcată de ceea ce citisem încât începeam să visez cu acele personaje fantastice”); investirea lumii ficționale cu substanța realului („credeam cu tărie că personajele acelea mai dăinuiau în zilele noastre într-un ținut îndepărtat”) și construcția unui spațiu intermediar, a unei „delte” așezate între „uscatul realului și apele ficțiunii”: „faceam permanent ședințe de includere, în viața mea, a Olguței și stăteam de vorbă cu ea despre ce grozăvii va mai face, despre cum mă va ajuta ea pe mine să devin o parte din ea. O iubeam și am plâns rău când am înțeles că a crescut. Eram furioasă și m-am simțit abandonată, nevăgată în seamă ...”.

În ceea ce privește lectura alimentată de nevoia de cunoaștere, ea se desprinde din multe mărturisiri ce vorbesc despre dorința de a descoperi lumi noi și soluții la problemele realului: „Citind descopeream lumi de gheață, adolescenți dornici de aventuri, călătorii și prime iubiri” sau, în lumile despre care citeam, erau „fete frumoase care intrau în încurcătură și așteptam soluția și tot timpul, în basme, se găsea soluția cea mai bună”. Uneori, nevoia de cunoaștere se asociază sau se complinește prin nevoia de autocunoaștere („Îmi construim în minte ideea că dacă voi continua să citesc o să descopăr cartea, cu majusculă, care să-mi rezolve dilemele, să-mi explice ce se petrece cu mine și să îmi spună clar ce trebuie să fac în viață) sau prin dorința de recunoaștere: „Consideram geniale pasajele care descriau sentimente pe care și eu le trăisem și mă întrebam cum e posibil ca un străin să știe atât de bine (mai bine ca mine) ce simt și ce gândesc”.

Alături de voluptatea de a trăi prin empatie și de dorința de a cunoaște se conturează – arareori, e drept – nevoia de distracție, de amuzament. Acest mobil rar și puternic al lecturii definește lectura băieților și se conturează prin mărturisiri ce vorbesc despre citirea repetată a lui *Ivan Turbincă* („pentru a râde, iar și iar de aceleași întâmplări”) sau despre parcurgerea integrală a *Amintirilor...* (realizată cu scopul „de a găsi ceva la fel de amuzant ca și povestea cu caprele Irinucă”).

Există și alte rațiuni ale frecventării bibliotecii, dintre care selectez ideea recurentă că lectura e o activitate rentabilă. De la mărturisirea „Citeam ca să-mi îmbogățesc repertoriul de pozne...”, la afirmația „Citeam pentru că lectura aducea beneficii: încă un zece, încă o carte; îmi plăcea să le dețin” sau „Părinții erau mândri de mine, mă simțeam mai sigură, mai specială, mai admirată”, rentabilitatea acoperă paleta destul de largă a modalităților de a-i impresiona pe ceilalți.

Dar evocările insistă și asupra unor forme mai nobile ale preocupării pentru ceilalți; din-

tre acestea menționez dorința de a comunica aventurile descoperite în cărți („Citeam pentru a le spune altora... Tuturor celor care mi-au dat ocazia le-am povestit ce am citit...”) sau dorința de a-l înțelege pe celălalt prin intermediul cărților pe care acesta le citește. Transcriu un fragment din eseul unei studente al cărei tată lipsea foarte mult de acasă și care avea, pe birou, o carte albastră despre locomotive: „Într-o zi a încolțit, în mintea mea de copil, ideea că dacă o să reușesc să citesc cartea aceea albastră o să înțeleg de ce tata lipsește de la toate serbările de la școală și vine doar la sfârșit de săptămână. Zis și făcut. Am început să descifrez frazele pline de termeni de fizică și mecanică în căutarea unor răspunsuri. Treptat cartea a devenit o punte de legătură între mine și tata...”.

Câteva concluzii

Așa cum se poate ușor observa, majoritatea covârșitoare a evocărilor transcriu experiența unor lectori inocenți, scufundați în orizontul ficțional, cuprinși de substanța lui densă și provocatoare și doritori să-și împărtășească experiența. Acest tip de lectură face, adeseori, obiectul metaliteraturii și al discursului – mărturisitor sau teoretizant – despre lectură. Rețin, mai întâi, și în acord cu metaforele studentești ale „aruncării” sau „scufundării”, imaginea literară a saltului direct în carte, prin „Portalul de proză” (Jasper Fforde, *Cazul Jane Eyre*) și mărturisirea unei încercări de a intra fizic în carte, printr-o săritură în pagină; „M-am ridicat în picioare în pat, deasupra cărții deschise pe jos și m-am aruncat pur și simplu în ea cu capul în jos...” (Laura Grünberg, *Într-o carte*). Selectez, apoi, și în acord cu mărturisirile studenților despre implicarea emoțională, descrierea literară a traversării riscante a lumilor imaginare (Mikkel Birkegaard, *Biblioteca umbrelor*) și evocarea unei forme extreme de lectură empatică: „Imi amintesc că, atunci când citeam cartea, era o zi caniculară de vară. Din cauza asta sau influențat de descrierea chinurilor prin care treceau eroii în lipsa apei mi s-a făcut foarte sete. Primul impuls a fost să mă duc la bucătărie să-mi iau de băut. Apoi m-am rușinat...” (Cezar-Paul Bădescu, *Cititul ca sport extrem*). Ofer, de asemenea, și o altă corespondență, ce reunește bucuria împărtășirii lecturii, așa cum a fost ea mărturisită de studenți, cu povestea băieților trimiși la reeducare în timpul revoluției culturale chineze (Dai Sijie, *Balzac și micuța croitoreasă chineză*) și cu evocarea semnată de Ioan Groșan în *Cartea copilăriei mele*: „Le povesteam amicilor mei scene din această poveste marinărească [...], mai și exageram, ca să-i țin curioși, făceam altfel spus «filmul» cărții...”.

Opresc aici șirul analogiilor cu mențiunea că exemplele ar putea continua pe câteva pagini și evidențiez prezența, în lecturile evocate, a invariantelor receptării inocente. Aceste constante compun un orizont comun tuturor cititorilor, de unde și concluzia legată de necesitatea valorificării didactice a lecturii inocente și, în cadrul acestui moment, de importanța evidențierii componentei emoționale. Subliniez de asemenea, prezența unor diferențe specifice, de unde și o altă concluzie, referitoare la necesitatea de a valorifica, uneori, bucuria comunicării experiențelor parcurse sau de a cuantifica, alteori, beneficiile imediate ale întâlnirii cu cărțile.

Dar parcurgerea autoportretelor cu cititori permite și formularea unei alte concluzii. E vorba de absența, din eseurile studenților și scriitorilor, a oricăror considerații referitoare la componenta interpretativă a lecturii. Această absență definește, de altfel, și metaliteratura contemporană ce eludează, cu puține excepții (ex.: *Citind Lolita la Teheran*, de Azar Nafisi) problema construcției hărților de semnificație. Nu voi încerca să explic inexistența acestei problematice și nici supra-abundența discursului despre dimensiunea profund sub-

iectivă și emoțională a lecturii. O sancționez însă, în virtutea convingerii că rațiunea de a fi a literaturii rezidă în capacitatea de a transmite mesaje fundamentale despre condiția umană. Or, calea de acces la aceste mesaje este lectura interpretativă, proces definit prin liniile de semnificație ce cuprind, rescriu, regroupează semnele textului. Fără îndoială, lectura interpretativă este, în mod esențial, re-lectură. În același timp însă, știm cu toții că anticipările semnificației sunt parte integrantă a primei lecturi, a lecturii naive, empatice, emoționale. De aici și o ultimă concluzie legată de necesitatea de a crea momente didactice ample, care să privilegieze interpretarea: momente în care profilul cititorului umanist (Jane Spiro) sau figura cititorului interpret (J.A. Appleyard) să stea în prim-plan; momente care să compenseze, prin rigoare și profunzime, hedonismul excesiv al cititorului inocent.

ALTE VÎRSTE, ALTE ÎNCĂPERI (ALE MINȚII)

Simona Popescu

Facultatea de Litere, Universitatea București

Nu știu mai nimic despre „cititorul elev” de azi, dar am impresia că tînărul care-și face datoria față de școală n-are uneori nici o legătură cu cel de-acasă, care răsfoiește, pentru el, cărți sau reviste sau „navighează”, devorator, printre *site*-uri de Internet, *site*-uri de litere și muzici și imagini, „pagini” din „cartea” de zi cu zi care se deschide, cu un click, pe ecran.

Nici cînd eram eu elevă cititul de acasă nu se potrivea cu cel din tîrg, era paralel cu ce ni se cerea la școală, iar spre sfîrșitul adolescenței, chiar împotriva ei. Nu dau vina pe profesori, făceau ce puteau, problema era că mare parte din ce găseai în manual era un decupaj impersonal din „aerul timpului”: poezii funebre, în copilărie, mai tîrziu bătrîniciozități care aveau ca nucleu dur triada în alb-negru cronicari-Școala Ardeleană-pașoptiști. Unde erau culorile, culorile vieții?!

Săracii cronicari, săracii Budai Deleanu și Petru Maior, Mitru Perea, săracele minți eroice de la '48, ajunseseră relicve în vitrina prăfuită a naționalicomunismului! Nici unui copil, nici unui adolescent nu-i plac relicvele. Citeam în copilărie povești nemuritoare în loc de poezii de *memento mori* pentru muritori. Prin liceu căram cu mine zilnic antologia poeziei americane sau mă amețeam cu Kant, chiar dacă nu pricepeam mare lucru. Încercam să-mi astîmpăr foamea de claritate, pe de o parte, și foamea de înaltă confuzie activă, pe de alta, două *energii* care, împreună, mi se părea, erau viața adevărată.

„Cititorul elev” – dacă el e ființa aceea care primește note pentru citit – nici nu există, există doar omul care, mai mic sau mai mare, cu o carte în mîna sau în fața computerului, cade pe gînduri. Cel mai mult îmi plac pe lume astfel de oameni, mai mici sau mai mari.

La rugămintea doamnei Monica Onojescu, a trebuit să dau un titlu pentru ceea ce ar fi urmat să spun aici. Sub presiunea timpului, am improvizat o parafrază la Truman Capote: *Alte vârste, alte încăperi (ale minții)*. Am trimis titlul și abia apoi am văzut, cu ochii minții... Dar despre asta, puțin mai tîrziu.

Despre ce să vorbesc eu în fața unor doamne profesoare, a unor domni profesori, adică ce castraveți să le vînd eu grădinarilor?!

Anexă**CHESTIONAR**

1. *Ce crezi că citeau bunicii tăi?*

- a. cărți
- b. ziare
- c. nu citeau

2. *Unde crezi că citeau bunicii tăi?*

- a. acasă
- b. la școală
- c. la bibliotecă

3. *Tu ce citești?*

- a. cărți
- b. reviste
- c. articole pe net

4. *Cum citești?*

- a. în format clasic: pe hârtie
- b. în format electronic: calculator, tabletă, ipad, iphone

5. *Unde îți place să citești?*

- a. acasă
- b. la școală
- c. la bibliotecă
- d. în parc

6. *Îți place să împărtășești cu alții ceea ce ai citit?*

- a. da
- b. nu

7. *Cu cine povestești cel mai mult despre cărțile citite?*

- a. profesor de română
- b. bibliotecar
- c. părinți
- d. prieteni
- e. colegi

8. *Ce ai recomanda celor din jurul tău să citească?*

- a. cărți de aventură
- b. cărți de povești
- c. cărți științifico-fantastice
- d. fantasy

9. *Dacă ai avea mai mulți bani, ce ți-ai cumpăra?*

- a. cărți
- b. telefon
- c. alte lucruri

10. *Ce crezi că va citi un copil peste 20 de ani?*

- a. cărți
- b. reviste
- c. articole pe net
- d. nu va citi, pentru că nu vor mai exista cărți

11. *Cum crezi că va citi?*

- a. în format clasic
- b. în format electronic

12. *Unde crezi că va citi?*

- a. într-o cameră specială cu multe aparate
- b. acasă, conectat la o rețea internațională
- c. nicăieri, pentru că toate cărțile au dispărut

ALT FEL DE ȘCOALĂ, ALT FEL DE TEZĂ

Corina Lupuțan

Liceul Teoretic Apaczai Csere Janos, Cluj

Posterele reproduc un dicționar ilustrat maghiar-român, elaborat în cadrul proiectului „Alt fel de școală, alt fel de teză”, derulat în luna noiembrie 2012 și aplicat la clasa a IX-a A. Acest proiect a urmărit cinci activități: prezentarea cărții *Flori pentru Algernon* de Daniel Keyes, corectarea unor texte în limba română (fragmente din cartea prezentată), realizarea unui dicționar ilustrat maghiar-român, exerciții de traducere din limba maghiară în limba română și susținerea tezei. Teza a urmărit toate tipurile de exerciții propuse, a valorificat într-un mod atractiv materialele, iar elevii au agreeat acest tip de evaluare.

The posters which are about to be presented next represent an illustrated hungarian-romanian dictionary and was elaborated during the project „A different type of school, a different type of term-paper” programed in november 2012 and applied to the class IX-th A. This project concentrated on five activities: the presentation of the book „Flowers for Algernon” by Daniel Keyes, correcting a few romanian texts(fragments from the book), the formation of a hungarian-romanian illustrated dictionary, translating exercises from hungarian to romanian and the classical term-paper. The term-paper contained all types of the exercises we proposed, it touched in an attractive way all the materials, and the students liked this style of evaluation.

Da, mi-a plăcut mult ideea lansată la începutul anului școlar 2011-2012 și care s-a sincronizat cu preocupările mele didactice mai vechi, idee legată de organizarea săptămânii intitulată „Școala altfel” în cadrul căreia s-a urmărit derularea unor activități care să înviorizeze comunicarea didactică, să întărească relațiile interumane, să dea sens și scop practic cunoștințelor și informațiilor teoretice acumulate la școală și, nu în ultimul rând, să descopere noi ipostaze ale elevilor noștri. Cred însă că o săptămână e mult prea puțin, e doar o floare, cu care, sigur, nu se face primăvară în învățământul românesc blocat ori încâlcit în prea multe aspecte.

Încurajată de acest timid dar important semnal, am gândit un proiect didactic aplicat în Liceul Teoretic *Apaczai Csere Janos* la clasa a IX-a și inserat în cadrul temei „Joc și joacă”. Proiectul s-a desfășurat pe parcursul a trei săptămâni (12 ore), fiind evaluat prin lucrarea semestrială; de aceea l-am intitulat „Alt fel de școală, alt fel de teză”. Demersul didactic a urmărit câteva obiective precum: dezvoltarea și consolidarea deprinderilor de scriere corectă în limba română, inițierea elevilor în activități de traducere din limba maghiară în limba română și conștientizarea acestora că această muncă este un act de creație, îmbogățirea și activizarea vocabularului, formarea gustului pentru lectură. Pregătirea acestei „teze” atipice a urmat câțiva pași didactici: prezentarea cărții *Flori pentru Algernon* de Daniel Keys, multiplicarea primelor pagini din roman care s-au constituit în exerciții de corectare și îndreptare a textului scris greșit de personajul principal, realizarea unui dicționar explicativ ilustrat maghiar-român, căutarea de texte în limba maghiară traduse, susținerea tezei, analiza ei.

1. Prezentarea cărții

Prima activitate din cadrul proiectului a fost prezentarea impresionantei cărți *Flori pentru Algernon*, în care personajul principal, Charlie Gordon, parcurge drumul de la întuneric la lumină, de la statutul de retardat intelectual la geniu, dar și invers. Prezentarea cărții a fost precedată de o discuție emoționantă pe tema „Lecții de viață oferite de oamenii speciali”. Scopul discuției a fost acela de a sensibiliza elevii și de a le crea o dispoziție potrivită pentru receptarea textului literar propus.

2. Exerciții de corectare și de îndreptare a unui text scris greșit

Spre sfârșitul orei, am distribuit materialele xeroxate cu primele pagini din roman, constituite din rapoartele de progres scrise de personajul principal, un retardat intelectual, care își dorește să devină inteligent în urma unei operații pe creier. Le-am cerut elevilor să corecteze și să îndrepte, pentru început, primul raport de progres. La început, mulți dintre ei s-au speriat de cerința formulată, dar apoi s-au antrenat și chiar le-a plăcut. Ora următoare au lucrat pe echipe și au devenit din ce în ce mai curajoși. Am selectat din roman primele 10 pagini care pun multe și diferite probleme de scriere, atrăgându-le atenția că un fragment scurt de îndreptat și corectat vor primi și la teză.

3. Realizarea dicționarilor/posterelor și evaluarea lor

Un alt moment foarte important din derularea proiectului care a presupus foarte mult efort a fost realizarea dicționarului explicativ ilustrat maghiar-român. Cei 29 de elevi constituiți în cinci grupe au reușit să traducă și să illustreze (unde a fost posibil) aproximativ

2000 de cuvinte, ceea ce e evident o performanță. Munca lor de echipă s-a concretizat în cinci postere originale elaborate foarte frumos. Una dintre echipe a scris pe dosul posterului următorul text: „Împreună am alcătuit o grupă de nota 10. Ne-am simțit foarte bine, ne-am îmbogățit vocabularul și am făcut rost de multă experiență. Ne place să lucrăm împreună și îi mulțumim doamnei profesoare că ne-a oferit această șansă de a lucra împreună.” A fost un feedback realmente emoționant.

Posterele au fost evaluate conform criteriilor formulate împreună cu elevii: originalitatea (1punct); aspectul/impactul declanșat (2puncte); corectitudinea scrierii și a traducerii (2puncte); prezentarea (1punct); claritatea traducerilor și ușurința de a căuta cuvintele (1punct); aspectul caietelor în care s-a realizat traducerea individuală (1punct); spiritul de echipă (1punct).

4. Căutarea și traducerea unor texte din limba maghiară în limba română

Ultima săptămână a proiectului a fost destinată exercițiilor de traducere din limba maghiară în limba română. Trebuie să mărturisesc că în această parte a proiectului am fost intens ajutată de câțiva elevi, eu nefiind cunoscătoare a limbii maghiare. Elevii au venit cu propunerea să traducă legende și povestiri despre Matei Corvin și tot ei au căutat și cărțile. Munca de traducere i-a captat pe toți. Au lucrat intens și cu plăcere. Le-am explicat de la început că mai întâi textul trebuie citit în întregime pentru a înțelege mesajul global al textului, apoi să citească enunțurile și să traducă, dar nu cuvânt de cuvânt, ci să urmărească exprimarea clară a ideii. De asemenea, i-am sfătuit să adapteze textul pentru a reda cu ușurință ideile. Așteptau cu multă plăcere ora de limba română și nu ne puteam despărți nici în pauze. La câteva ore, le-am pus și un fond muzical adecvat (Mozart, Bach...), iar atmosfera de muncă a fost extraordinară.

5. Susținerea lucrării semestriale și analiza ei

Lucrarea semestrială a evaluat toate tipurile de exerciții propuse și lucrate în timpul proiectului: traducerea unor cuvinte selectate din cele cinci dicționare (am ales cuvinte mai puțin uzuale și mărturisesc că mi-a fost greu să le scriu cu mâna, întrucât calculatorul meu nu are semnele diacritice specifice limbii maghiare), alcătuirea de enunțuri elaborate folosind cuvintele traduse, corectarea și îndreptarea unui fragment din romanul *Flori pentru Algernon* și de tradus textul *Matyas kiraly lustai (Leneșii lui Matei Corvin)*. Rezultatele obținute au fost bune, majoritatea elevilor obținând note atractive.

6. Expunerea dicționarelor/posterelor și utilizarea lor continuă

Posterele realizate au fost expuse în clasă, iar procesul de învățare și evaluare a continuat și după teză. Cum? Folosind din plin dicționarele, mulți elevi au răspuns oral. Unul dintre elevi citea în limba maghiară cuvintele pe care eu le propuneam, iar elevul asculta, traducea cuvântul și alcătua enunțuri. Așadar, munca lor a fost valorificată continuu, iar asta le-a produs o reală satisfacție.

7. Sugestie/propunere

Sugerez că un astfel de proiect didactic aplicat într-un liceu maghiar, ar putea fi realizat și într-o școală obișnuită ca o expresie a colaborării dintre profesorul de limba română și un profesor de limbi străine.

8. Concluzie

Așadar, derularea proiectului „Alt fel de școală, alt fel de teză”, mi-a oferit prilejul să-mi exprim concepția despre rolul școlii în societatea de astăzi, despre calitatea actului didactic, misiunea de „dirijor” a profesorului și cea de actor a elevilor, oferindu-ne tuturor o reală satisfacție. Acest proiect s-a transformat într-o amintire de neuitat.

Procesul de pregătire a tezei care a presupus o muncă implicată și intensă, dar care a fost dublată de plăcere. Dicționarele deosebit de frumoase și utile și calitatea tezelor au fost suficiente coordonate pentru a considera proiectul un real succes, iar obiectivele proiectului atinse.

Elaborarea posterelor:



Evaluarea posterelor conform criteriilor de evaluare formulate:

