

ÎN LOC DE INTRODUCERE

Voi începe de data aceasta necanonic, cu o mărturisire. Atunci când am început să pregătesc introducerea pentru această ediție a simpozionului, primul lucru pe care l-am făcut a fost să recitesc cartea care aduna lucrările conferinței din 2009, *Canonul literar școlar*. Iar primul impuls a fost să reproduc integral, într-un capitol de început, plenurile de acum cinci ani: Paul Cornea, *Despre canon. Întrebări și ipoteze*; Mircea Martin, *Canonul și valorile*; Ion Simuț, *Canonul și revizuirile*; Alina Pamfil, *Patrimoniul și canonul literar în școala românească (Forme de prezență)*; George Ardeleanu, *Canon didactic/canon critic: un „război” inevitabil*; Elisabeta Lăsconi Roșca, Carmen-Ligia Rădulescu, *Canonul ca joc riscant: presiuni, distorsiuni, opțiuni*.

Mi s-a părut însă un „joc prea riscant”; simpozionul din 2014 și-a propus alte mize diferite de cel din 2009. M-am gândit atunci să fac un colaj cu extrase din conferințe, selectându-le pe cele care aveau atingere cu noua temă. M-am întrebat, însă, dacă scoase din context, nu denaturam intenția autorilor, extrasele fiind mai degrabă expresia propriilor mele idei despre ceea ce consideram că era necesar să se puncteze pentru conferința din 2014.

Totuși nu am renunțat complet la idee și, în cele din urmă, am optat pentru reluarea debaterii finale, publicată ca postfață la volumul simpozionului. Am considerat că o dezbatere are avantajul reluării și nuanțării problemelor mari ridicate pe parcursul conferinței, permițând, în același timp, un schimb mai liber de idei.

Forme ale canonului școlar. Alegeri posibile

Canon estetic / canon școlar

Claudiu Turcuș: Mă adresez domnului profesor Martin, apropo de comunicarea de dimineață în care distingeți între un canon estetic și un canon școlar. Pe primul l-ați conturat mai degrabă ca pe o variantă elitistă, autonomă în raport cu formarea unor valori morale sau sociale pe care le-ar viza canonul școlar. În ce măsură considerați că întrepătrunderea celor două este benefică pentru canonul școlar sau, să fiu mai clar, în ce măsură considerați că un canon estetic poate să invadeze canonul școlar? Care sunt limitele acestei invazii? Care sunt beneficiile? Nu se denaturează specificul celor două, așa cum l-ați circumscris deja, printr-o asemenea întrepătrundere a lor.

Mircea Martin: E o întrebare interesantă și destul de greu de elucidat într-o intervenție orală și improvizată. Pe de o parte, eu aș fi destul de reticent în ce privește această transgresiune, pe de altă parte, însă ați avea imediat un contraargument în faptul că în manualul pe care l-am coordonat am introdus alături de Ion Creangă pe Ovidiu Verdeș cu *Muzici și faze*. Nu regret „faza” și „muzica” de după. De ce am fost de acord – pentru că nu pot să mă laud că a fost inițiativa mea –? Am fost de acord pentru că mi s-a părut că, într-un climat, care pe atunci mi se părea să fie al reformei, al dorinței de schimbare, am vrut să dăm un semn, care să vină chiar de la autorii de manuale, că schimbarea e posibilă. Deci am vrut să provocăm cumva această schimbare, să o împingem poate chiar mai departe decât voia legiui-

torul. Am fost de acord pentru că introducerea acestui tip de ofertă se făcea în clasa a IX-a într-un manual care nu era unul care propunea opere canonice. Lucrul nu a fost remarcat de toți cei care au reacționat cu multă violență. În clasa a IX-a se propuneau tipuri de lectură. Era un mod de a stimula lectura unei noi generații de cititori, formați în cu totul alte condiții decât am fost noi. Un astfel de roman scris de un om tânăr despre o perioadă a lui încă și mai tânără, un roman despre adolescenți și pentru adolescenți ar fi fost de natură să îndeplinească acest rol. Prin urmare asta este explicația, dacă mai era nevoie de ea. De ce spuneam că sunt destul de rezervat în privința unei întrepătrunderi necontrolate sau nelimitate între canonul critic și canonul școlar? Pentru că rămân la părerea că totuși canonul școlar, adresându-se unor persoane în formare, trebuie să-și păstreze un caracter exemplar. Trebuie să propună modele, modele de toate felurile și, în primul rând, modele de viață. Literatura, mai ales literatura modernă, și, mai mult, literatura contemporană își permite – așa zice – chiar prin natura ei, mai degrabă abateri de la modele. Și asta-i dă interesul. Îi dă farmecul. Aici intrăm într-o discuție mai largă. E bine să începem prin a ne abate de la un model, fie el prost, sau trebuie mai întâi să ne apropiem de el ca să avem de la ce să ne îndepărtăm? Cred că este alegerea noastră ca profesori. Cred că trebuie să propunem un model sau modele etice, modele civice, iar după aceea, evident, vom putea să propunem, să zicem, modele de tip Salinger. La fel un model de tip Verdeș.

Canon școlar și programă

Luminița Medeșan: I-aș adresa domnului profesor Cornea următoarea întrebare: Ce părere aveți de curricula școlară, de faptul că ea este din nou divizată? În clasa a IX-a se studiază literatura tematic, în clasa a X-a se studiază literatura tipologic, pe genuri și specii. Se studiază lectura prozei, lectura poeziei, lectura dramaturgiei și, cu puțin noroc, lectura criticii iar din clasa a XI-a revenim la un studiu cronologic. Ultimele clase de liceu fiind în mod paradoxal cel mai puțin canonice în sensul nucleului dur al celor 17, pentru că începem cu formarea limbii ș.a.m.d.

Paul Cornea: Având privilegiul de a fi decan de vârstă, după cum ați avut bunăvoința să mă proclamați azi dimineață, am cunoscut o școală în care din clasa a V-a de liceu, respectiv a IX-a de astăzi, se începea istoria literaturii române și se făcea un parcurs istoric din clasa a V-a până în clasa a VIII-a. Toată nenorocirea era că în clasa a V-a se începea cu literatura religioasă, literatura pe care o numim literatură pentru că nu avem un termen mai bun și pentru că în conceptul nou literatură este ceea ce noi hotărâm că este literatură. Deci și predosloviile, liturghiile, oratoria bisericească etc. La urma urmelor chiar și un adept al funcției estetice a literaturii precum Manolescu și-a permis să pună drept subtitlu al volumului său: *Cinci secole de literatură*, ceea ce eu am găsit că este un efect de marketing cam vulgar. Nu trebuia să accepte așa ceva tocmai el care susține cu atâta patos vocația estetică a literaturii. Sigur, într-un concept mai larg al esteticului. Deci așa era atunci. Era un sistem nu foarte fericit, dar era un sistem care avea în orice caz o logică. Sistemul actual nu e prea logic, dar să nu mă întrebați care sistem ar fi mai bun pentru că nu știu să vă spun. Fiindcă noi vrem să avem școală de zece clase și atunci este normal că trebuie să le dai copiilor până în clasa a X-a o privire generală. Întrebarea este dacă acești copii de clasa a X-a, dintre care unii nu vor mai merge pe drumul liceului cu clasele XI-XII, ci se vor duce spre un învățământ profesional, dacă chiar e bine să cunoască literatura până la capăt, dacă n-ar fi mai inteligent ca acestor elevi să le dăm niște cunoștințe generale de literatură română în clasa a

IX-a și a X-a care să pună un accent mai mare pe contemporaneitate, să se meargă, de pildă, tot pe linia semitematică. Da, dar atunci ce ne facem cu clasa a XI-a și a XII-a? Nu știu să vă spun. Nu m-am gândit suficient. Am avut fericirea să nu fi pus într-o comisie de programe. Dacă m-ar fi pus, probabil m-aș fi gândit și bănuie că aș fi găsit o soluție mai bună, cu ajutorul colegilor mei, desigur. Dar ce am văzut în practică și ce constat acum nu e bine. În doi ani de zile vrem să cuprindem un parcurs istoric al literaturii ceea ce este foarte greu. Și o facem într-un mod foarte superficial. Este exact cum procedăm cu învățământul Bologna în învățământul superior unde vrem în trei ani de zile să-i facem pe studenți dublu specializați. Ceea ce în anumite situații duce la improvizații enorme. Experiența arată că învățământul Bologna e un sistem care uniformizează învățământul superior la nivelul masei, ceea ce este foarte grav pentru că pierdem elita și, în același timp, nu reușim să educăm suficient masele.

Florentina Sâmișăian: Pentru că atunci când vine vorba despre programe, toți ochii se ațintesc spre mine, vreau să vă spun că felul cum Luminița Medeșan a pus întrebarea a indus răspunsul, și anume, a pornit de la ideea că, așa cum sunt acum, programele sunt divizate, or vreau să explic ceea ce am gândit noi atunci când am încercat să facem acest proiect pentru programele actuale. Am gândit în primul rând faptul că a studia literatura din mai multe perspective poate să fie benefic pentru elev. Nu am vrut să facem o prioritate din nicio perspectivă, de aceea le-am alternat. Am mers pe criteriul tematic, pe criteriul structural, pe criteriul istoric combinat cu cel estetic, în ultimii doi ani de liceu. Sigur, poate să nu fie o programă perfectă, sunt de acord cu lucrul acesta. Însă am vrut să vă explic care au fost intențiile și eu cred că au fost niște intenții care au rațiuni didactice și rațiuni formative suficient de solide. În ceea ce privește felul în care se studiază literatura în clasele XI-XII sunt convinsă că această abordare este foarte dificilă. A fost o provocare într-adevăr. N-am intenționat să facem o alergare prin istoria literaturii române, am încercat să selectăm elementele mai importante, am încercat mai degrabă să cuprindem fenomenul literar, cauzalitățile care au dus la anumite schimbări de paradigmă. În niciun caz n-am încercat să cuprindem totul. Era și imposibil de altfel. Ceea ce cred că aduc nou programele pentru clasele a XI-a și a XII-a sunt cele două metode propuse: studiul de caz și dezbateră care implică în alt fel elevii. Asta nu înseamnă că profesorul nu le oferă elevilor niște jaloane privind fenomenele care le discută. De pildă, la dezbateră *România între Occident și Orient*, firește, profesorul este cel care trebuie să deschidă calea către cercetarea pe care o vor face apoi elevii. Însă e obligatoriu ca și ei să fie implicați și să încerce să se documenteze singuri ca să poată să-și exprime un punct de vedere care să vină din felul în care se situează ei în prezent față de tema respectivă: deci nu dinspre trecut spre prezent, ci invers, dinspre prezent spre ceea ce s-a întâmplat în cultura română. Cred că discuțiile de aici ne pot ajuta să găsim soluții mai bune, dar ideea de a deschide mai multe perspective asupra abordării literaturii în școală mi se pare că e una importantă și nu aș renunța la ea atât de ușor.

George Ardeleanu: Două chestiuni aș vrea să discut și eu. Una: să răspund la o întrebare care i s-a pus și dl. Paul Cornea. Într-adevăr noul set de programe este mult mai conservator decât primul set care a început în 1999, dar acest conservatorism este provocat de noul sistem de învățământ cu divizarea în cele două cicluri. Să ne amintim: în primul set, în clasa a IX-a se studia literatura tematic, în clasa a X-a se studia evoluția prozei, într-a XI-a – evoluția poeziei și a dramaturgiei și într-a XII-a era o chestiune sintetică. Despărțindu-se învățământul liceal în două cicluri, evident, am fost puși în situația de a crea două coerențe. Înainte am avut

o coerență pe patru ani, acum a trebuit să structurăm cei patru ani în două coerențe de câte doi ani. Nu mai puteam să mergem ca în 1999 pentru că elevii care terminau cu zece clase s-ar fi ales numai cu evoluția prozei. Așa s-a ajuns la situația de față. Pe de altă parte, trebuie să știți că aceste programe nu sunt făcute doar de grupuri de lucru. Tot ce făcea grupul de lucru era supus unei comisii naționale și, de multe ori, comisia națională elimina, ne pune un bemol destul de radical intențiilor noastre avangardiste. Așa se explică situația dată.

Alina Pamfil: Aș avea trei intervenții foarte scurte. O dată, în legătură cu „bemolii” pe care comisia națională de curriculum în care la un moment dat eram vicepreședintă: programele actuale s-au construit într-un moment în care ni s-a promis refacerea integrală a programei. Asta ar fi permis ca criteriul tematic să fie basculat în zona gimnaziului, unde, după părerea mea, își are locul și l-a avut de-a lungul istoriei acestei discipline, abordarea generică și cronologică urmând să fie gestionată în clasele mari. Dintr-odată lucrurile erau mai ordonate. Nu s-a întâmplat așa. Suntem în așteptare, nu ne-am pierdut speranța și probabil la un moment dat se va petrece o regândire a programelor. De aceea discuțiile cu profesorii sunt foarte importante. În același timp, discuțiile cu marile personalități ale criticii literare românești sunt de asemenea importante. Mi-aduc aminte de prezența lui Mihail Dragomirescu în toată istoria programelor, de disputa între Cartoian și Nedioglu atunci când s-a făcut canonul din manualele lui Nedioglu. Prezența dl. Martin ca autor de manuale, a dl. Manolescu, a dl. Simion nu poate să facă decât bine unei dezbateri în care oameni care au gândit coerent asupra valorilor literaturii române intervin și în zona aceasta importantă. Școala în orice caz legitimează până la un punct construcția aceasta a specialiștilor. Deci este foarte important ca vocile puternice și coerente ale culturii române să se implice în construcția programelor. Până la un punct asta s-a și întâmplat. În legătură cu o altă problemă discutată și pe care dl. profesor Martin o sugera, pornind de la model spre antimodel sau noul model pe cale de a se construi sau invers, eu mereu am în minte un dialog al lui G. Bateson din *Metalog* în care îi explica fetiței lui că pe lumea aceasta e mai multă dezordine decât ordine și că lucrurile tind continuu să intre în dezordine. De aceea a circumscris zona în care lucrurile sunt în ordine este un punct fundamental, inclusiv în construcția ideii de dezordine sau de noi ordini. Așa că la început întâlnirea copiilor trebuie să se facă cu modele. Modul sau locul însă în care se gestionează întâlnirile cu modelele este în programe foarte permisiv și aici vine responsabilitatea profesorului. Pentru că el îl are pe Călinescu ca autor canonic, ca să revin la *Cartea nunții*, știe că poate provoca patru întâlniri din clasa a IX-a până în clasa a XII-a. Și atunci poate să gândească în ce mod se vor petrece întâlnirile acestea într-o variantă coerentă. Eu cred că bunii profesori gândesc momentele întâlnirii cu canonicii. În șirul acestor întâlniri, întâlnirea cu modelul, cu opera exemplară a autorului este un moment crucial. Când se petrece, cum e valorizată – se intră prietenos prin *Cartea nunții* pentru a se ajunge la *Enigma...* sau nu se intră așa de prietenos și începe direct cu *Istoria literaturii...*, asta este, de fapt, o problemă de strategie și, până la urmă, este foarte frumos că dumneavoastră aveți posibilitatea să o gândiți.

Texte canonice și autori de manuale

George Ardeleanu: În altă ordine de idei aș vrea să atrag atenția asupra următorului aspect: importanți critici literari ai epocii actuale, constructori de canon, și mă gândesc la Nicolae Manolescu, Mircea Martin, Eugen Negrici, Eugen Simion par să fi părăsit pentru

moment critica literară și să fi devenit coordonatori de manuale alternative. Acești constructori de canon coordonează niște manuale care provoacă scandal. Cum se explică acest fapt? Faptul se explică prin defazajul dintre canonul critic, estetic și canonul didactic care este mult mai reacționar. Și atunci preocuparea noastră a fost să eliminăm acest defazaj. Și evident pentru mine rămâne o mare nedumerire reticența colegilor noștri nu numai în fața generației '80 și a generațiilor următoare, ci și în fața textelor clasice omologate demult de critica literară dar care nu sunt omologate și de canonul didactic. Iată: există în continuare o reticență față de postumele eminesciene, deși au fost omologate de monografia lui Călinescu și mai ales de cartea lui Negoșescu din '68. În școală există această reticență, deși manualul Humanitas pentru clasa a IX-a propune *Vorbește încet* și noi propunem la Sigma *Stau în cerdacul tău. Craii de curtea veche* de Mateiu Caragiale într-un top al revistei „Observator cultural” la care au participat 100 și ceva de specialiști a ieșit pe locul întâi. Cu toate acestea în spațiul didactic există o mare reticență față de acest roman. Manualele care îl propun nu sunt acceptate de profesori sau nu sunt recomandate tocmai pentru că apare un astfel de text. Chiar dacă se acceptă un asemenea manual, un asemenea text nu este studiat. La fel se întâmplă și cu Blecher care a intrat în același top pe locul șapte. Așa că eu cred că există o concurență nu numai între canonul critic și canonul didactic, ci și o concurență între canonul critic și ce aș numi un canon al comodității.

Carmen Rădulescu: De fiecare dată autorii de manuale sunt întrebați: cine vă împiedică să schimbați acele opere mereu și mereu introduse în manuale. Și experiențe s-au făcut. Vă reamintesc că în prima serie de manuale alternative, cred că în manualul editurii Sigma, nuvela nu era ilustrată prin *Moara cu noroc*, ci prin *Pădureanca*. Iată o tentativă de a introduce o altă operă de referință a lui Slavici. Care este limita? Cât este dispus profesorul să accepte o asemenea mutație sau o asemenea schimbare? Al doilea exemplu: noi în manualul pentru clasa a IX-a Editurii Humanitas am introdus *Cartea nunții*, primul roman al lui Călinescu. E drept într-o perspectivă tematică, într-o abordare mult mai laxă. Ar fi și un asemenea lucru de discutat: care sunt limitele cu care putem opera în interiorul canonului. Cred că ar mai fi de adăugat că orice luare de poziție a noastră ar trebui să țină cont de evaluare. Dacă evaluarea ne impune anumite limite, orice discuție a noastră aici cade în gol.

Clasici și contemporani

Claudiu Turcuș: Mă adresez doamnei profesoare Alina Pamfil de data aceasta. Vedeți întâlnirea cu canonul ca un fel de punct important în biografia elevului și a profesorului, o vedeți în alternanță cu studierea unor tematici sau autori extracanonici, o întâlnire nu cu antimodelele, eventual cu modele paralele? Vorbiți despre niște întâlniri cu canonicii, deci ei ne așteaptă la colț de fiecare dată și ne arată calea. Dar până să ajungem la ei, umblăm prin niște „locuri rele”.

Alina Pamfil: Nu sunt neapărat rele, unele sunt foarte bune și didactic sunt foarte bune. Eu pot să-l împrietenesc pe elev cu literatura prin Slavici. Pot să-l împrietenesc cu literatura și prin contemporani. Dar este important să aleg din contemporani acele texte care le pot spune și estetic și ca nivel de problematică lucruri semnificative. Însă eu nu pot să reduc locul literaturii în școală la întâlniri seducătoare cu contemporanii pentru că disciplina, limba și literatura română, își propune mult mai mult. Da, întâlnirea cu canonicii este un moment de întâlnire cu modelele.

Claudiu Turcuș: Este foarte interesant, numai că în ceea ce spuneți sunt două aspecte: discuția cu seducția și discuția despre seducție în ceea ce ne privește pe noi aici, vizavi de

modelele noastre. Să nu uităm că pe noi și modelele ne seduc, variantă care nu mai era valabilă la nivel de liceu. Acolo îi putem seduce cu contemporanii, dar cum să le mai oferim ca model pe Slavici?

Alina Pamfil: Canonicul te modelează, nu te seduce. Este o diferență. Sigur, în situația în care modelul, dincolo de faptul că te modelează, te și seduce, este altceva. Dar modelele nu cred că au rostul de a te seduce. Dintre clasici unii au potențial mai mare de seducție sau eu, ca profesor, am preferințe pentru unii dintre ei. Dar nu ne permitem să ducem preferințele noastre la clasă și să înlocuim ceea ce se consideră ca traseu formativ esențial.

Claudiu Turcuș: Sigur că este adevărat, dar putem intra în literatură prin Cărtărescu și să-l descoperim pe Slavici ca model? Mă refer la elevi.

Alina Pamfil: Îl putem vedea pe Slavici ca model al epocii lui, în contextul epocii, prin ceea ce a reprezentat pentru cei care urmează. El nu este un punct suspendat.

Model etic/model existențial/model estetic

Mihaela Ursa: Aș simți nevoia de o lămurire suplimentară. Dl. profesor Mircea Martin vorbea despre model existențial și, la un moment dat, a spus model etic. Pe când doamna Pamfil vorbește, am senzația, despre modelul estetic, să zicem, cultural. Și atunci eu aș ține foarte mult să mă lămurii și asupra funcționalității pe care o acordați modelului etic. Pun problema de pe o poziție complet lipsită de ipocrizie, eu nepredând nicio oră în învățământul preuniversitar și fiind mai degrabă interesată de pe poziția mamei care are copii în gimnaziu. Și, după aceea, ar fi poate interesant să vedem și cum le decelăm pe cele două, pentru că sunt două paliere distincte. Pledați pentru tipul de text în care personajele sunt modele etice?

Mircea Martin: Am folosit cuvântul modele existențiale și rămân la ele. Într-adevăr eticul este o componentă a existențialului. Și ca să fie lucrurile mai clare, eu de exemplu aș fi rezervat în a propune în școală *Craii de curte veche*. Sigur, poți să explici, dar dificultatea e următoarea: se creează un contrast între puterea de seducție a acestui text, cel puțin pentru elevii dotați care au un simț estetic, și, pe de altă parte, efectele pe care le au în ordine etică și în ordine existențială mai largă. De altfel aici apare un conflict pe care îl întâlnim în viața de toate zilele. Și atunci ca profesori, ca institutori în sensul larg al termenului, trebuie să fim atenți și mai bine să evităm decât să producem astfel de conflicte între valoarea estetică și gustul estetic și valoarea etică și nevoia de model.

Paul Cornea: În completare am impresia că trebuie să ținem cont de vârsta elevilor. Adică ceea ce se poate face cu niște copii până în preadolescență nu mai pot să fac cu copiii de la 16 ani. Eu am citit *Cuore* în clasele primare și îmi aduc aminte de lectura asta ca de o lectură fascinantă. Tot atunci am citit Selma Lagerlöf și era o lectură fascinantă. Am citit Jules Verne cu o pasiune nebună. Cred că *Harry Potter* este un fel de succedaneu al acestor cărți pentru o anumită categorie de vârstă. Dar, de la o anumită vârstă încolo, putem fi mai intransigenți și să nu creștem copiii într-o etuvă. Lumea din jur e cum e, copiii știu de toate și nu trebuie să avem o pudibonderie în educarea lor. Copiilor de 17-18 ani ne putem adresa în mod real și Matei Caragiale le poate fi pus la îndemână elevilor de liceu.

Ajung să cred după cele discutate aici că soluția e tot aia veche: în gimnaziu să avem literatura făcută tematic și intenția să fie aceea de a-i acomoda cu lectura iar din liceu să facem un parcurs al istoriei literaturii române care să-i ridice treptat în așa fel să nu-i scurtăm pe marii clasici atunci când îi facem, să ne proporționăm timpul, să ținem cont de valori și

firește să nu ocolim modelul etic atunci când el este necesar. Are dreptate Mircea Martin, dar are dreptate după mine până la clasa a VIII-a. De la clasa a IX-a trebuie să intrăm în modele estetice și să nu ne mai temem că elevii vor înțelege greșit.

Așa cum se poate lesne observa, *mize, dinamică, impact, limite, dispute* au fost problemele care au orientat dezbateră din 2009, raportate de fiecare dată la situația de fapt, statutată prin programe, și la o experiență de 10 ani de aplicare a canonului școlar, înțeles ca listă de 17 autori, pe de o parte, și ca listă de forme/concepte teoretice care orientează studiul textului literar preponderent spre un model curricular estetic cu deschideri culturale în ultimele două clase de liceu, pe de altă parte. Profesorii din preuniversitar au pus întrebări, au cerut explicații celor îndreptățiți să le ofere: istorici, critici literari, didacticieni, autori de programe și manuale, tot așa cum în comunicări, ateliere sau sesiuni de postere au venit cu propriile puncte de vedere, au făcut propuneri de nume de autori în situația unei necesare revizuirii, au oferit soluții practice și au deschis discuțiile – luând în considerare elevul cititor –, spre canonul literaturii pentru copii și pentru adolescenți ori spre canonul personal etc.

În genere, poate și pentru că era un simpozion aniversar, atmosfera a fost una de încredere și deschidere. Convingerea generală a fost că fiecare dintre categoriile participante are nevoie de expertiza celeilalte pe fondul unei abordări mai flexibile a canonului cu implicarea și a profesorilor, în noile programe școlare.

Cu tot optimismul afișat, s-au sesizat, totuși, cel puțin trei amenințări: „canonizarea” textelor, „canonizarea” interpretărilor, și, mai ales, sub presiunea examenelor, renunțarea de către profesori la parcurgerea programei de limbă și literatură română în favoarea celei de bacalaureat.

Pe fondul multiplelor crize care au urmat, cei cinci ani care s-au scurs din 2009 până în prezent au transformat mult prea repede amenințările în realitate.

Deși există din 2011 o nouă *Lege a Educației*, nu s-a elaborat încă un curriculum nou, prin urmare nici programe noi.

Au rămas în continuare pentru autorii studiați în gimnaziu prevederile („vor fi introduse obligatoriu, în fiecare clasă texte din autorii clasici”). A rămas pentru liceu tot lista cu cei 17 autori, fiecare studiat prin cel puțin cu un text. Același lucru e valabil și în privința formelor.

Nu s-au mai editat manuale noi, iar la liceu puțini sunt profesorii și elevii care se mai ghidează după unul (sau după mai multe manuale alternative). În schimb a crescut mult oferta de auxiliare care, conținând rezolvări de subiecte în funcție de baremul evaluat strict la examene, iau tot mai mult locul manualelor.

Între 2011-2012 SAR (Societatea Academică Română) și ANPRO au lucrat la justificarea unei propuneri înaintate ministerului prin care pledam pentru introducerea unor texte din literatura străină pentru elevii de la toate profilurile și de la toate nivelurile. S-a reușit inițierea unei discuții publice, s-au făcut anchete printre profesori, s-a dat ca exemplu modelele programelor altor țări europene. Am obținut un oarecare succes în sensul că în anul următor urma să se pună în practică propunerea noastră. S-a schimbat puterea și totul a fost uitat.

Nu s-a modificat nici programa de bacalaureat și nici structura probelor pentru examenul scris, singura a cărei notă contează pentru promovare. Deși în programele școlare se

propun și alte tipuri de lectură, receptarea se face tot din perspectivă structurală, singura evaluată prin bacalaureat

După șocul de acum câțiva ani, când a trebuit să se recunoască deschis slaba pregătire a elevilor pentru examenul de bacalaureat, a urmat o mobilizare generală pentru remedierea situației. Dar, cel puțin în cazul probei de limba și literatura română, aceasta s-a făcut prin coborârea standardelor, prin reducerea numărului de posibile subiecte în cazul eseului structurat și prin previzibilitatea problemelor de rezolvat pentru punctul 1, repetate în aceeași formă și în aceeași ordine de la an la an.

Acesta a fost fundalul pe care s-au desfășurat lucrările ediției a XV-a a simpozionului ANPRO, *Receptarea autorilor canonici. Responsabilități și strategii specifice*.

A fost un simpozion al identificării și al numirii crizelor: criza tot mai acută a sistemului de învățământ și, odată cu ea, criza condiției de profesor, începând cu precaritatea pregătirii inițiale, continuând cu formalismul formării continue și încheind cu nerecunoașterea la modul autentic a calității muncii lui.

S-a vorbit de criza predării literaturii în genere, și în special, de criza receptării autorilor canonici, cei dintâi afectați de evaluarea prin examenul de bacalaureat. În același timp simpozionul a fost și unul al responsabilizării și conștientizării rolului pe care îl au profesorii în salvarea, pentru mai multe generații, a celei mai reprezentative părți a literaturii române.

Cea de-a XV-a ediție a început, nu întâmplător, cu o rememorare a factorilor care au dus în 1999 la organizarea primei conferințe naționale a profesorilor de română, având drept urmare în anul 2000, înființarea ANPRO și s-au trecut în revistă reușitele (revistele, proiectele, programele, simpozionul). În categoria succeselor intră și rezistența la asaltul tot mai puternic al sistemului, care, prin ignorare, transformă treptat asociațiile profesionale în forme fără fond. În momentul de față, ANPRO este una dintre foarte puținele asociații din învățământul secundar care continuă să-și exercite influența asupra unui număr semnificativ de profesori. Rolul momentului, semianiversar, însă nu sărbătorec, a fost acela de a atrage atenția că, pentru a rezista ca asociație, ANPRO are nevoie de implicarea mult mai puternică a membrilor ei și este absolut necesar să se găsească rapid forme și mijloace care să-i permită, în condițiile prezente, exercitarea scopului și misiunii sale.

Al doilea moment, a avut în centru personalitatea Ioanei Em. Petrescu, cea care a dat numele asociației noastre, și de la a cărei dispariție în 2015 se vor împlini 25 de ani.

Creatoare de școală, profesor universitar de prestigiu, la Facultatea de Litere, UBB din Cluj, autoare de cărți care intră în bibliografia obligatorie a oricărui profesor de română, Ioana Em. Petrescu a fost evocată de fosta ei asistentă, prof. univ. Ioana Bot, precum și de profesoara Mirela Tomoioagă și de cercetătorul științific Adrian Tudurachi. Ambii fac parte din grupul de editori care, sub conducerea Ioanei Bot, sunt editorii cărților Ioanei Em. Petrescu.

Conferința Ioanei Bot a fost axată pe prezentarea operei Ioanei Em. Petrescu și a receptării ei critice. Demontând cele „două percepții generice, superficiale“ (moștenitoarea ideilor și opțiunilor științifice ale tatălui, profesorul D. Popovici, și legarea activității ei științifice exclusiv de domeniul eminescologiei), receptată bine în ultimele decenii, dar salvată de monumentalizare, Ioana Bot este convinsă că locul cărților Ioanei Em. Petrescu în istoria ideilor literare românești contemporane „rămâne de cartografiat”.

Mirela Tomoioagă, editoarea și autoarea studiului introductiv al volumului *Corespondența intimă Ioana Em. Petrescu – Liviu Petrescu (1961-1978)* își justifică demersul (ris-

cant, așa cum recunoaște) prin considerente pur științifice: reproducerea integrală a scrisorilor pune în evidență calitatea lor esențială, și anume, *literaturitatea*

Conferința lui Adrian Tudurachi (*De ce avem nevoie de lecturile Ioanei Em. Petrescu?*) face trecerea de la momentul Ioana Em. Petrescu ale cărei studii au fost consacrate numai „clasicilor” – Ion Budai Deleanu, Mihai Eminescu, Ion Barbu, Nichita Stănescu – la tema mare a simpozionului din 2014.

Venit din afara sistemului de învățământ, Adrian Tudurachi justifică necesitatea lecturii autorilor canonici pe considerente utilitare, reluând argumentele intelectualității franceze dintr-o dispută cu Nicolas Sarkozy, candidat pe atunci în cursa prezidențială. Acestea sunt: „sensibilitatea la *natura stratificată a limbajului*”; „*bogatul corpus de receptare pe care îl presupune orice operă canonică*” și faptul că „*operele clasice presupun existența unui cadru de socializare*. Dezvolându-și ultimul argument Adrian Tudurachi conchide:

Când vorbim despre reintegrarea scriitorilor canonici în școli sau sălile de cursuri, nu trebuie să vizăm un nume, o listă de autori sau de opere – ci doar o formă a practicii sociale. Nu există clasici strict necesari, fără de care formarea unui om ar fi incompletă. În schimb, există o atenție singulară la particularitățile limbii, un mod de a ne angaja în dezbateri, o pasiune cu care privim detalii altfel insignifiante. Acestea sunt acțiunile care se pot dovedi prețioase din punct de vedere social. Esența discuției despre lecturile canonice nu stă în autorii selectați, ci în efectul de instituționalizare pe care îl implică; iar toate caracteristicile benefice ale capodoperelor – și pledoaria contemporană pentru recuperarea lecturilor clasice – sunt condiționate de posibilitatea de situa percepția unui text sau a unui autor în alt cadru decât cel presupus de un text obișnuit. Și ceea ce demonstrează francezii e că avem nevoie de acest cadru diferit al relației noastre cu lucrurile lumii, de această atenție, de acest tip de concentrare. Avem nevoie de șansa – pe care orice operă canonică ne-o promite – a unei intimități.

În această direcție trebuie să căutăm utilitatea lecturilor din clasici ale Ioanei Em. Petrescu. Cărțile ei nu sunt importante pentru că ne vorbesc despre Eminescu sau despre Nichita Stănescu. Ci printr-o calitate a discursului critic, printr-o caracteristică a demersului filologic, prin modul specific în care ne conduc spre text.

Două sunt problemele pe care le pune în discuție I.B. Lefter, istoric și critic literar, profesor la Universitatea București: mai întâi, o trecere în revistă a discuțiilor din mediul științific, în special cel nord-american, spațiu în care s-a configurat dezbateră din jurul canonului, mai apoi, invitația făcută profesorilor prezenți de a regândi împreună canonul școlar. În legătură cu primul aspect, I.B. Lefter crede că ideea de „bătălie canonică” poate fi văzută ca „o confruntare nu între autori diferiți, ci între tipuri diferite de canon sau între modele de gust ale unor epoci diferite”. Și exemplifică cu poziția lui Manolescu din *Istoria critică*... În ceea ce privește a doua problemă, criticul crede că, dincolo de impunerea instituțională de sus în jos, ceea ce poate duce la frustrarea celor care îl aplică, discuțiile profesorilor în jurul listei de autori, propunerile de revizuire, alături de critica și exegeza literară, de sistemul educațional și de alți factori ca tirajul, piața etc. sunt parte din procesul lent și complicat al constituirii de jos în sus a canonului.

Comunicarea (*Cum îl mai citim pe Caragiale? De ce îl mai citim pe Caragiale? – identitatea lecturii*) a lui Antonio Mitchievici de la Universitatea din Constanța răspunde la una dintre întrebările cele mai frecvente pe parcursul conferinței ale profesorilor: în ce măsură critica actuală propune noi perspective asupra canonicilor?. Manifestându-și rezerva față de

lecturile din Caragiale prin grilă satirică, propuse de manualele școlare, autorul enumeră alte posibile modele: unele cu tradiție, altele recente. Dintre ele relectura din perspectiva sensului „pe care-l conferim existenței în propria noastră cultură, în cele din urmă, un sens al propriei noastre identități culturale.” i se pare cea mai productivă în momentul de față.

Trecerea de la teoriile despre canon (în general și cel școlar), de la relecturile canonicilor făcute de critici și istorici literari mai vechi și mai noi, înspre domeniul didacticii o face Ioana Tămăian de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, UBB, Cluj. În comunicarea *Lecțiile canonului* își pune întrebarea dacă există o strategie didactică aparte în abordarea canonicilor. Răspunsul este afirmativ în condițiile în care se deplasează accentul dinspre conceptul de canon spre trăsăturile canonicității. Descriind trăsăturile canonicității (*plăcerea, schimbarea și șansa*) propuse de Frank Kermode în *Pleasure and Change. The Aesthetics of Canon*, autoarea crede că acestea ar putea funcționa „pentru modelul curricular al dezvoltării personale și pentru abordarea canonului în interiorul acestui model”.

Una dintre autoarele programei de limba și literatura română pentru toate clasele, aflată în vigoare, autoare de manuale școlare și didacticiană, Florentina Sâmbăian de la Universitatea București, după ce trece în revistă o parte dintre problemele cu care se confruntă profesorul în predarea canonicilor, propune ca o posibilă soluție în a trezi interesul elevilor pentru acești autori, schimbarea perspectivei prin aducerea lor în contemporaneitate (*Pot deveni canonicii contemporanii noștri?*).

„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 [...]. 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.

Foarte bogată în sugestii de abordare a lecturilor din canonici, comunicarea anticipă problemele ridicate în majoritatea intervențiilor profesorilor.

Dintre acestea, o parte dintre comunicări și ateliere, mesele rotunde și dezbaterile finale s-au concentrat asupra: a. dificultăților pe care le întâmpină profesorul de literatură: (dezinteresul elevilor față de lectură/literatură și reacția la ce se impune ca „obligatoriu”, autorii canonici fiind, de regulă, receptați ca „inactuali”, „greoi”, „neinteresanți”, presiunea părinților, presiunea examenelor, ruptura dintre programa școlară și evaluare, lipsa unei pregătiri științifice adecvate dobândite în universități, oferta inadecvată de cursuri pentru formarea continuă, confuzia, în cazul multora, dintre conținuturi și strategii didactice, de aici contradicția dintre „canonul didactic” și „canonul didacticii” etc.) și b. responsabilităților (predarea canonicilor pretinde responsabilități în plus? care sunt acestea? și le onorează sau nu profesorul? este suficient să oblige elevii să citească cele câteva romane și poezii care se cer pentru bacalaureat? este suficient să le dicteze comentarii și să le pretindă să le învețe pe de rost pentru ca așa știe că elevii promovează la Bac și încă cu note mari? este bine să se canteze numai pe *Ion* și pe *Ultima noapte de dragoste*, când există și *Pădurea spânzuraților*, și *Patul lui Procust*?).

Însă majoritatea intervențiilor au propus soluții, experimentate cu bune rezultate la clasă. Dar de fiecare dată cu un risc asumat de către profesor.

Aplicarea unor strategii diverse (punerea în paralelă a unui autor român cu unul străin, abordări inter-, pluri- sau transdisciplinare etc.) s-a dovedit că atrage după sine creșterea interesului elevilor, dar sunt consumatoare de timp și cer o pregătire suplimentară atât pentru profesor cât și pentru elev.

Recurgerea la alte texte, decât cele „canonizate” de 15 ani are incontestabile avantajele conferite de noutate, dar există un risc, care, de data aceasta, ar putea veni din partea profesorilor examinatori. Obișnuiți cu *Ion* și *Luceafărul* s-ar putea să aibă reacții neprevăzute, când, scoși dintr-o situație comodă, li s-ar cere să aplice baremul de bacalaureat pe *Pădurea spânzuraților* sau pe *Odă (în metru antic)*.

Deplasarea interesului pe probleme esențiale ale condiției umane și pe „modele existențiale”, instaurarea unui dialog real cu textul, luând în considerare contextul în dublu sens – și cel actual și cel în care a fost scris textul– s-a dovedit o soluție salvatoare pentru multe dintre operele canonicilor, dar examenele nu verifică sau verifică doar formal aceste aspecte, și de aici un alt tip de presiuni din partea unor elevi și părinți pragmatici.

Concluziile conferinței au fost că nu există neapărat un set de strategii care funcționează numai în prezența textelor autorilor canonici; soluții există, dar, până la urmă, se pune problema alegerii de care este responsabil fiecare profesor în parte.