

întâlnire? Cum îl va determina să dorească cât mai multe întâlniri de acest fel?

Programele vechi - de dinaintea de revoluție - prevedeau explicit prezentarea epocilor și a curentelor culturale și literare, a programelor estetice ale diferitelor curente, informații de istorie literară etc., asigurând astfel - într-un anumit fel - proiectarea textului literar pe fundalul care l-a produs. Dar ceea ce eu consider că era greșit era modul de abordare a contextului de producere a textului literar. Elevii primeau „informații despre...”, nu le deduceau *din* și *prin* text. Informațiile erau date de profesor, erau extratextuale și apriorice. Demersul era deductiv: acestea sunt caracteristicile curentului literar *x*; iată textele care demonstrează acest lucru. Informațiile rămâneau exterioare, neutre. Plăcerea textului se reducea la a recunoaște în el niște „tipare” deja știute, date, indiferent că se referau la viziunea asupra lumii, la specificul discursului literar, la stil etc. Astfel, prin abordarea cronologică a studiului literaturii se crea iluzia că „autorul e prezent” (nu începeau inevitabil toate comentariile cu „date despre autor”?). *Autorul era prezent, dar nu prin text și nu în text, ci doar în afara lui.*

Programele actuale, articulate în spiritul modelului funcțional-comunicativ, au glisat interesul spre rolul activ, creator al cititorului, cel care, prin actul lecturii, poate crea „la infinit” textul. Interesul acordat autorului se mută acum spre interesul acordat cititorului - singurul în stare să actualizeze mesajul textual - căci potențialitatea devine sens doar prin actul lecturii. Intenționalitatea autorului nu mai contează. Textul dobândește sens prin actul interpretativ al cititorului său. Intențiile comunicative ale autorului se ciocnesc cu intențiile interpretative ale cititorului. Sensurile proiectate de scriitor pot rămâne neînțelese, nereperabile, unui cititor din altă epocă, sau loc, deci „intenția” cu care a fost scris textul poate fi ignorată; mai mult decât atât, privind pragmatic problema intenționalității, putem spune că poate fi considerat ca literatură nu numai ceea ce e conceput cu această intenție, ci și ceea ce e receptat ca atare (vezi problema textelor de graniță, discuția literar/nonliterar). Nu mai contează „ce spune autorul”, nici „ce spune textul”, ci „ce îmi spune mie textul”. Această mutație de viziune adusă de programele actuale a creat impresia că autorul, instituția autorului a fost ignorată; s-a vorbit chiar de „dispariția autorului” și, de aici, nu a mai fost decât un pas până la rostirea imperativului vizând „întoarcerea autorului”. Dar oare a cărui autor ? Și, pe ce cale?

În opinia mea, ar trebui să fie vorba de recuperarea autorului din text, de „regăsirea” *lui în text și prin text*. Și în acest caz vorbim, evident, despre autorul abstract, fictiv, ideal. Pentru ca „dialogul cultural” să poată avea loc între cititorul real și autor, profesorul trebuie să faciliteze întâlnirea dintre ceea ce U. Eco numea „enciclopedia” autorului și a receptorului - adică, aș zice eu - între epistema căreia îi aparține cititorul real și autorul descoperit în text. E mai puțin important profilul autorului real cât e important „modelul” lumii și al omului pe care el îl construiește prin text. Numai așa elevul nostru, cititor contemporan, va putea intra în dialog cu omul antic, medieval, renașcentist, clasic, romantic etc. Cititorul real nu va intra niciodată în dialog cu autorul real, ci doar cu modelul pe care el îl propune prin text.

Așadar, câștigul noilor programe îl constituie încercarea de a descoperi paradigmele culturale, care au generat literatura, *în și prin text*, nu prin informații extratextuale. Paradigmele de cunoaștere, paradigmele culturale care au articulat „enciclopedia autorului” sunt recuperate din text și prin text, prin prezența „urmelor autorului” în textul literar, la diferite niveluri ale acestuia. În acest fel, cititorul, ca partener esențial în producerea de sens generată de text, poate fi recuperat, el nu mai trebuie să accepte intenția autorului, nu mai trebuie să recupereze doar sensul ascuns în text, ci devine el însuși creator de sens, prin actul lecturii.

cititorului concret. Cert este, așa după cum limpede se vede, că niciodată, cititorul real (concret) *nu va putea comunica direct* cu autorul real, ci doar indirect, prin *medierea textului* literar. Literatura scrisă rămâne astfel o „întâlnire mereu ratată” între autorul real și cititorul real. Înseamnă că, cititorul real, concret, are acces *prin text* doar la autorul abstract (fictiv) și deci doar la profilul definitoriu al contextului său - al epistemei, paradigmei căreia îi aparține. „Autorul se autoreflexionează în creația sa, nu atât ca persoană empirică - *om real* cu o psihologie și o biografie anume - cât ca *scriitor*, producător de text literar”³. „Vocea” autorului în text poate fi recuperată, regăsită prin forma textuală, oferită de contextul *lingvistic*, prin contextul *semiotic* al textului, respectiv codurile simbolice și culturale ale epocii prezente în text și prin contextul *literar-estetic* care îl articulează - modelele de gen, specie, teme, motive, intertextualitate, viziune, stil etc. Prin urmare, textul literar apare ca o unitate între forma discursivă, raportată la o limbă și la diverse coduri și convenții discursive și un conținut semantic și imagistic care își are sursa în ceea ce U. Eco numea „enciclopedia epocii”⁴. „Enciclopedia epocii” prezintă, reperabilă în orice text literar înseamnă totalitatea cunoștințelor empirice și științifice, a ideilor, a judecăților și prejudecăților, a reprezentărilor și imaginilor pe care societatea le posedă la un moment și într-un loc dat (cf. U. Eco).

La celălalt capăt al lanțului comunicativ se află cititorul-receptor. După cum am spus deja, cititorul real nu se întâlnește cu autorul real, ci doar cu autorul abstract pe care-l poate „reconstitui” din text. Dacă pentru autorul real, cititorul abstract este o ficțiune materializată în strategii de lectură, pentru cititorul real, autorul rămâne o proiecție imaginară, creată în și prin text. „Fiecare partener al actului de comunicare literară «dialoghează» cu un interlocutor pe care și l-a creat singur, cu un fel de alter-ego, pe care îl implică în text și căruia i se adresează”⁵.

În urma celor stipulate până acum, se ridică legitim trei întrebări:

1. când se discută despre *contextul producerii* textului literar, ce trebuie avut în vedere - contextul autorului abstract/ideal sau contextul autorului concret/real?
2. când se discută despre *contextul receptării* textului literar, ce trebuie avut în vedere - contextul cititorului abstract/ideal sau contextul cititorului concret/real?
3. când se discută despre *contextul textului*, ce trebuie avut în vedere, *intenția creatoare a autorului* sau *intenția interpretativă a cititorului*?

În opinia noastră aceste contexte aparțin unor sfere de interes diferite care vizează fie istoria literară sau teoria lecturii, fie poetica sau teoria textului ori semiotica.

III. Contextul didactic

Privită din punct de vedere didactic, problema contextului trebuie să vizeze atât o chestiune de înțelegere a conceptului cât și una de viziune și orientare în abordare. În clasă, profesorul de literatură română are de-a face cu niște cititori reali, concreți, individualizați printr-un anume profil social, psihologic, biografic, lingvistic etc., cu niște personalități distincte care aparțin timpului, epocii contemporane. Acești lectori reali și concreți citesc textele literare cu „enciclopedia epocii” lor și se intersectează inevitabil cu o altă „enciclopedie” - cea a autorului, „camuflată” în text. Cum va facilita profesorul această

Model. El se adresează înainte de toate unui lector model de prim nivel, pe care îl vom numi semantic, care dorește să știe [...] cum se va sfârși istoria [...]. Dar textul se adresează de asemenea unui lector model de nivel secund, pe care îl vom numi semiotic sau estetic [...] care înțelege să descopere cum procedează autorul în model care îi dă instrucțiuni pas cu pas.” Umberto Eco, *De la littérature*, Paris, Ed. Grasset, 2002, p. 294-295.

12. Shakespeare, *Iulius Cezar, Opere complete*, Vol. 5, Ed. Univers, 1986, pp.7 și 9.

13. Camil Petrescu, *Suflete tari, Teatru*, Vol. 1, BPT, 1964, p. 3-4.[vezi și Cipriana Petre, *Didascalie în opera lui Camil Petrescu* (ca o paranteză dezolată), 2001]

14. C. Kerbrat-Orecchioni, *Pour une approche pragmatique du dialogue de théâtre*, în *Pratique*, „L'Écriture théâtrale”, mars, 1984.

15. Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre III, Le dialogue de théâtre*, Paris, Ed. Blin, 1996, p. 93.

16. Idem, *Ibidem*, p. 101

17. Aristotel, *Poetica*, București, Ed. Academiei, 1965.

O DILEMĂ DIDACTICĂ: „ÎNTOARCEREA AUTORULUI” SAU RECUPERAREA CITITORULUI?

Mirela Mureșan, Colegiul Național Moise Nicoară, Arad

I. Punerea problemei

Există oare cu adevărat *o dilemă* în didactica actuală a disciplinei limba și literatura română? Există o dezbateră la nivelul orientărilor teoretice asupra “filozofiei” care articulează paradigma studiului literaturii române în școală? Dacă da, atunci ea se conturează în zona modelului didactic al disciplinei, adică între modelul *cultural* și cel *comunicativ*.

În ultimii ani, curriculum-ul disciplinei noastre a suferit mutații fundamentale de paradigmă. Programele actuale - de gimnaziu și liceu - sunt articulate pe *modelul funcțional-comunicativ*, care constituie deopotrivă atât un „factor de coerență” cât și un „tipar structurant” al acestor programe (cf. A. Pamfil, 2003). Cu alte cuvinte, *competența de comunicare* devine prioritară în studiul integrat al limbii și literaturii. Competențele culturale sunt vizate mai ales în clasele liceale superioare. Literatura, așadar, se studiază prioritar ca formă specifică de comunicare (artistică), ca o structură semnificativă a lumii, ca „mesaj” (artistic) despre lume și condiția umană. De-abia mai apoi e privită din punct de vedere estetic - interesul trece mai apoi de la *ce* spune literatura la *cum* spune literatura. Prin urmare, modelul comunicativ care articulează disciplina mai are de rezolvat o „tensiune” care se menține încă între „competența de comunicare și competența culturală, cea din urmă așezată în umbră de pedagogia funcțională. Departate de a fi o soluție definitivă, modelul comunicativ își caută încă stabilitatea”¹. Răspunsul la întrebarea: „care ar trebui să fie finalitatea studiului literaturii române în școala românească?”, evident că trebuie nuanțat. Nuanțarea s-ar face între finalitățile învățământului obligatoriu și cele ale învățământului liceal. În ce scop ar trebui să studieze absolventul de zece clase literatură? În ce scop ar trebui s-o facă absolventul de liceu ? Ce trebuie „să știe”, „să știe să facă” și cum trebuie să se raporteze la textele literaturii? Ce fel de cititor ne propunem să construim în școală? Un cititor *obișnuit* de literatură care să înțeleagă și să guste literatura, să simtă nevoia de a citi pentru a-și răspunde propriilor întrebări, să trăiască „plăcerea textului”, sau

un cititor *avizat* capabil să recunoască în text strategii narative, tipare estetice ale curentelor literare, tehnici de construcție a textului, figuri de stil etc. Un cititor care să fie capabil să „analizeze” textul literar sau un cititor care să fie capabil să înțeleagă și să interpreteze textul, personalizându-l și asimilându-l ca experiență de viață?

În funcție de răspunsurile la aceste întrebări, putem vorbi de eficiența alegerii între *modelul cultural* și *modelul comunicativ*, de relațiile optime între competențele culturale și cele comunicative vizate de curriculumul disciplinei.

Desigur că soluția ideală ar fi cea de mijloc, adică și una și alta. Dar școala este totuși o școală de masă, care nu scoate „specialiști” în literatură. Există în momentul de față o preocupare pentru găsirea unei drepte măsuri care să rezolve problema tensiunii dintre competența comunicativă și competența culturală. Un prim simptom al acestei preocupări îl constituie chiar ceea ce s-a încetățenit a fi numit - printr-o formulă consacrată deja – „întoarcerea autorului”. Rularea actualelor programe a scos la iveală un minus real în pregătirea absolvenților de liceu (și chiar de facultate): absența reprezentărilor culturale, a reperelor culturale. Lipsesc cunoștințele de istorie literară, de încadrare a unui scriitor în epocă, în curentul literar sau în direcția căreia îi aparține, a încadrării unui text literar în creația autorului respectiv etc.

În didactica textului literar, mutația s-a făcut rapid de la „ce spune textul”, la „ce-mi spune mie textul”, adică de la text la cititor, autorul părând să dispară complet din această ecuație; de aici, și nevoia de a-l readuce în atenție, de a decreta necesitatea „întoarcerii” lui și în didactică. Problema este însă, *cum?* și *în ce scop?* Și aici intră în discuție problema *contextului* și a *contextualizării* textului literar, în ce constau ele și mai ales în ce constă *dimensiunea lor didactică*.

II. Despre ce fel de contexte vorbim?

Voi încerca în continuare să schițez o posibilă tipologie a contextelor textului literar, din perspectiva specificului comunicării literare. Înainte însă este nevoie de o definire a conceptului de *context comunicativ*. Conform *Dicționarului de științe ale limbii*, contextul comunicativ se definește prin următoarele componente:

- *componenta sociologică*, care vizează datele situației de comunicare (identitatea, rolul și statutul social al interlocutorilor, locul și momentul comunicării);
- *componenta psihologică*, care vizează opiniile și intențiile interlocutorilor în situația dată;
- *componenta lingvistică* ce vizează locul în care se situează enunțul în ansamblul discursiv din care face parte².

Contextul comunicării trebuie înțeles așadar ca o unitate eterogenă, dar mai ales ca o unitate *dinamică*, în care se produc interacțiuni complexe. Înțelegând ca formă de comunicare *scrisă*, *comunicarea literară* este într-un anumit fel *atipică*. Emițătorul și receptorul nu aparțin cu necesitate aceluiași spațiu-timp, nu sunt co-prezenți în actul comunicării; feedback-ul nu este posibil, dialogul - în sensul propriu al conceptului - nu poate avea loc: emițătorul rămâne mereu autorul, receptorul rămâne mereu cititorul; receptorul-cititor nu are acces direct la contextul enunțării - îl poate doar „deduce” din urmele enunțării în enunț (text literar); iar emițătorul-autor nu are acces la contextul receptării (lecturii).

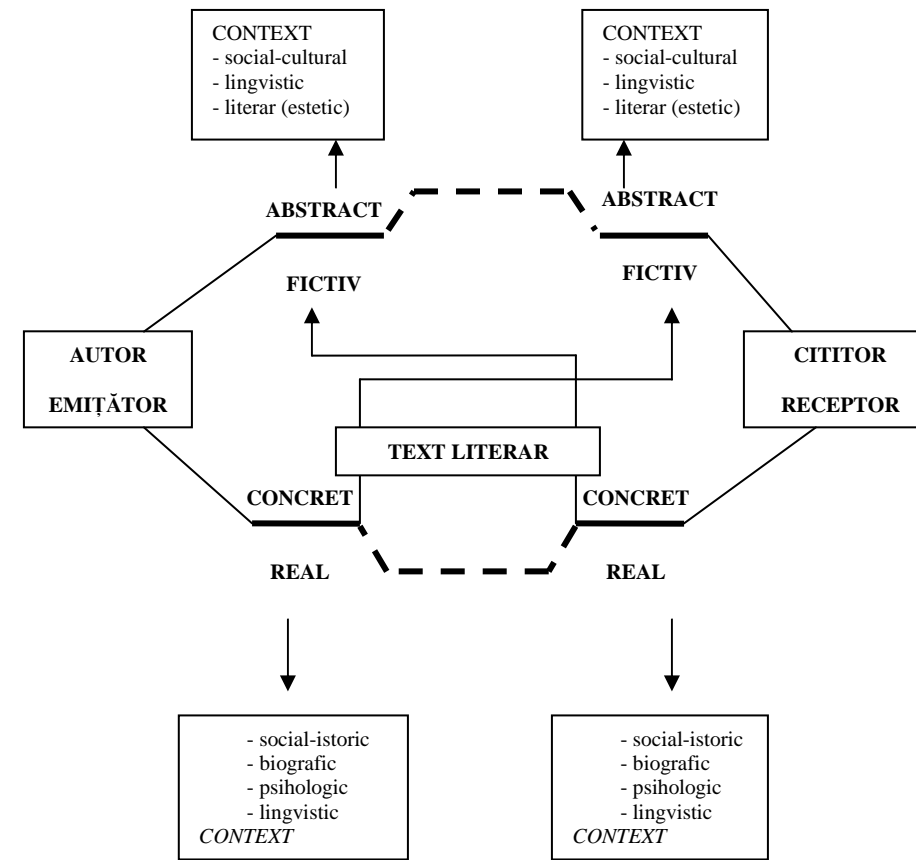
Așadar, o primă dificultate care apare este cea generată de *atipicul comunicării literare scrise*, care, la rândul ei, generează implicit o dificultate a contextualizării textului

literar, atât în ceea ce privește producerea și emiterea lui, cât și receptarea lui.

A doua dificultate, care se adaugă celei dintâi, o constituie contextul și *contextualizarea didactică*; adică, altfel spus, printr-un joc de cuvinte – „contextul contextualizării contextului” (în traducere: contextul didactic în care are loc contextualizarea contextului textului literar).

Să le luăm pe rând - mai întâi voi propune o schemă de înțelegere a diferitelor tipuri de contexte ale textului literar, având drept criteriu distincția pe care G. Genette a făcut-o demult între *autorul* fictiv, abstract, ideal, prezumtiv și *autorul* real, concret, respectiv între *cititorul* abstract, prezumtiv și *cititorul* real, concret. Schema va evidenția relațiile dintre contextele generate de aceste instanțe în comunicarea literară (scrisă).

CONTEXTUL PRODUCERII SI RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR



Schema alăturată evidențiază faptul că în situația de comunicare literară (scrisă), problema contextelor este destul de complexă. Ea se nuanțează, distingând între contextul autorului abstract și cel al autorului concret, între contextul cititorului abstract și cel al