

PARTENERIATUL MASTERANZI/PROFESORI. (RE)LECTURA CRITICĂ VS. (RE)SCRIEREA CRITICĂ

The Master Candidates/Teachers Partnership. Critical Re(Reading) vs. Critical Re(Writing)

Eva Monica SZEKELY¹, Adriana NISTOR²

Abstract

We will refer to a possible pedagogical and moral reflection model, based on the constructivist and intertextual values, which imply intercultural understanding competence in fact and non/cognitive, affective responses to literature. Under these conditions, the emphasis will be on the following questions: how do the connections between our higher cognitive functions and our non/cognitive functions work during the (re)lecture and (re)writing interactions? How do social standards transform, as opposed to individual and social/literary values? What kind of attitude do singular individualities have towards universal standards and values that are involved during writing? The answers to these questions may be offered by the literary text itself, perceived as a social and moral background for the understanding competence. The literary text (i.e. Marin Preda's *Moromeții*) is regarded as a step towards interaction and dialogue with other texts, on the one hand, and with the readers, on the other hand. Thus the aim is to encourage the intertextual values and, moreover, the development of the communication skill.

Keywords: hermeneuthical value, euristical and reflexiv-critical, pedagogical value, (re)writing and argumentativ essay

*„A vorbi despre o carte înseamnă
tocmai a vorbi despre reprezentările subiective
prin care o reinventăm permanent.”
(Pierre Bayard, 2008)*

1. Principii și funcții ale parteneriatului masteranzi-profesor(i)

Există și dascăli care îi ajută pe discipoli să se elibereze de captivitatea unui înțeles univoc al lecturii, marcat de respectul datorat cărților și interdicția de a le modifica. Acest fel de dascăli ne reamintește mereu că, în condițiile crizelor actuale pe care le traversăm, nu doar cărțile citite în întregime, ci și fragmentele intertextuale, de cărți recitate sau cărți numai răsfoite, sau despre care doar am auzit vorbindu-se sau pe care le-am uitat, fac parte din universul nostru interior. Să reflectezi asupra unor (fragmente de) cărți citite / recitate / necitate / răsfoite și a discursurilor pe care le suscită e cu atât mai dificil cu cât noțiunile de lectură, relectură ori nonlectură nu sunt clare și uneori e greu să afli dacă cineva a citit sau nu o carte. Cum numeroase forme de întâlnire cu textele se situează, în realitate, la mijloc, după cum afirma și Pierre Bayard (2008, *Cum vorbim despre cărțile pe care nu le-am citit*, Polirom), între lectură – relectură și nonlectură, acesta este noul sens al (re)lecturii care va fi dezvoltat în această carte. Este poate un truism să spunem că relațiile noastre interpersonale și chiar sentimentale sunt marcate în profunzime de cărți, și asta încă din copilărie. Mai întâi prin influența pe care o au personajele de roman asupra alegerilor noastre, schițând idealuri inaccesibile la care încercăm, de cele mai multe ori

¹ Conf. univ. dr., Universitatea „Petru Maior” din Târgu-Mureș

² Prof. Școala Gimnazială Nr. 2 Târgu-Mureș

fără să reușim, să-i silim pe ceilalți să se plieze. Dar, mai subtil, cărțile îndrăgite conturează un întreg univers în care locuim în secret și în care ne dorim ca un altul să poată veni și întrupa un personaj.

Îmi face plăcere să semnez contribuția directă pe care studenții și masteranzii mei au adus-o cărții *Didactica (re)lecturii* (Editura UPM, *Colecția Didactica*, 2010), în care am publicat materiale ale lor (pp. 303-342) create prin intermediul discuțiilor inspirate și al comentariilor critice din cadrul seminariilor. Această carte este dedicată de aceea tuturor celor care au răspuns provocării didacticei (re)lecturii, studenți și masteranzi, elevi și profesori deopotrivă.

Pe parcursul prezentei lucrări, prin propunerea unor seminarii de Didactica specialității desfășurate cu studenții /masteranzii de la facultățile de Litere (Limba și literatura română vs./ Limba și literatura engleză), vom descrie activități didactice pe parcursul cărora va fi pus în valoare metaprincipiul didactic al modelării, pe cel puțin 3 paliere:

- a. viziunea în oglindă / față în față a relației dintre text(e) prime și text(e) secunde (alte romane inspirate din primul model) și text(e)terțe (scenarii de filme/ filme făcute după al doilea model);
- b. parteneriatul și cooperarea dintre profesori și studenți, prin complementaritatea activităților de curs și seminarii, prin viziunea în oglindă / față în față a relației dintre finalitățile propuse de didactician vs. pregătirea unui portofoliu pentru seminar de studenta/ studenții coordonatori;
- c. viziunea în oglindă/ față în față a relației dintre valorile și atitudinile care caracterizează tipurile principale / personajele cărților și ale filmelor propuse și propriile valori și atitudini ale studenților, pe de o parte față de acestea și apoi, față de alte aspecte ale societății contemporane.

Vom încerca astfel să găsim răspunsuri parțiale și niciodată definitive următoarelor probleme (v. și lucrarea **Educarea comunicării verbale și nonverbale**):

- Cum construim, ca (viitori) dascăli, experiențe (și) de învățare socială care să aibă ca finalitate înțelegerea culturii, a adevărilor plurale, a identităților noastre plurale, a formelor plurale ale realității?

Implicații pedagogice: Conceperea lecției / a activităților didactice ca mimesis, adică la intersecția dintre viață, realitate și artă, urmărind prin această generalizare tocmai o reprezentare mai cuprinzătoare pe de o parte a vieții, pe de altă parte a formării studenților, oferindu-le iluzia verosimilității și a veridicității. De-construcția (J. Derrida) continuă a lumii artei și re-construcția propriei vieți, prin experiențe de descentrare a lumii și de fragmentare socială și culturală ne vor ghida în această încercare de conturare a unor repere pentru o pedagogie a minții prin comprehensiune reciprocă.

- Cum inducem creativitatea pe parcursul acestor activități?

Implicații pedagogice: Contrar ideilor exprimate de unii autori, creativitatea nu este localizată în emisfera dreaptă (Roco: 2001: 53). Biologul Dahlia Zaidel (1984) consideră că artiștii au abordări variate și diferite, descoperirea presupunând demersul în ambele emisfere. Prin urmare, creativitatea presupune abordări ce implică „creierul total” și complementaritatea activităților ambelor emisfere cerebrale (stânga-dreapta) și rezolvarea unor conflicte / opoziții de genul: cognitiv vs. non-cognitiv, rațional vs. afectiv, verbal vs. nonverbal / paraverbal, simbolic vs. iconic. Prin urmare, acest gen de activități bazate pe sincretismul artelor și al limbajelor, combinând și diversificând mijloacele și canalele de comunicare vor induce creativitatea și vor fi o cale a dezvoltării sociale/ (inter)personale. În acest fel, dascălul devine acel personaj care nu numai trezește, ci și “deșteaptă”: “Este vorba despre deșteptarea politică la lume și la prezența lucrurilor”; “deșteptarea etică la celălalt și la coprezență” (J. R. Resweber, 1988), conform „noilor pedagogii”, prin tehnici centrate pe simbioza dintre comunicarea simbolică și iconică / verbală/ nonverbală/ paraverbală.

O primă valoare pragmatică, respectiv comunicativ-funcțională și intersubiectivă a parteneriatului studenți-masteranzi/ profesor intenționează să ne reamintească faptul că nu doar cărțile citite în întregime, ci și cele pe care le-am răsfoit, despre care am auzit vorbindu-se sau pe care le-am uitat fac parte din biblioteca noastră colectivă, intertextul și, implicit, din universul nostru interior. Încă de la Roland Barthes și U. Eco s-a remarcat faptul că „deschiderea (operei literare, n.n.) devine instrument de pedagogie revoluționară” (Eco: 2005: *Opera deschisă*, Paralela 45, p. 58). Focalizarea atenției asupra lucrului cu textul a înlocuit și va înlocui treptat marele gol lăsat de varianta cărților de comentarii. Studentul/ elevul ca lector este invitat să facă opera împreună cu autorul, aceasta fiind „deschisă unei germinări continue de relații interne pe care consumatorul trebuie să le descifreze și să le aleagă în actul de percepție al totalității stimulilor” (Eco:2005: *Opera deschisă*, Paralela 45, p. 101), după o „logică a necesității” care condiționează „conștiința deductivă” a cititorului, de unde extragem și re-afirmăm argumentul necesar că elevul, prin activitatea sa, este în stare să judece și să evalueze singur un text (după o formare prin exerciții prealabile). Provoacă subiectul la o autentică întâlnire cu textul (după modelul H.R. Schaffer), punctăm că în dezvoltarea tânărului distingem două direcții la fel de importante: socializarea – „a deveni ca și ceilalți oameni” și, în același timp, individualizarea – „a fi diferit de ceilalți.”

Se organizează astfel, dinamic, prin activitatea subiecților, o rețea de efecte de comunicare în așa fel încât oricare eventual consumator să poată înțelege din nou – prin intermediul jocului de răspunsuri la configurația de efecte simțită ca stimul al sensibilității și al inteligenței – opera însăși, forma originală închipuită de autor” (Eco: 2007: 47).

Prin urmare, *metapprincipiul modelării* este axul în jurul căruia am construit parteneriatul studenți / masteranzi/ profesor, pragmatismul, valoarea comunicativ-funcțională a modelelor relevându-se prin aplicații și anexe, nu întotdeauna prezente în

didacticile aplicative, din păcate: textul este plasat în spațiul interlocațiunii, devine discurs sau formă plină a comunicării, prin urmare implică interacțiune și dialog, sub diverse forme, de la variantele de schematizare discursivă, la opinii și variante de argumente pentru construirea unui eseu. Așadar, ne propunem, în primul rând, nu o viziune descriptivă și definitivă, ci una interogativă, exploratorie, grație exemplificărilor, interpretărilor și comentariilor realizate. În acest fel, nădejdea noastră este că cititorul va fi pus în situația de a efectua o lectură activă și reflexivă, care să îmbine momente de reflecție, interpretări și analize critice cu evaluări personale. Aceasta, cu atât mai mult cu cât, atât în text, cât mai ales în portofoliul de anexe au fost inserate schematizări discursive, tabele, grafice și figuri care sprijină decodificarea și pătrunderea sensurilor autentice, a căror „lectură” necesită mereu transpunere didactică, parafrazăre, re-creație.

Punctul de fugă al parteneriatului studenți-masteranzi/ profesor e orientat constant spre miza psiho-socială, comunicativ-funcțională a educației și înspre dimensiunea dialogică a discursului. Accentul abordării pragmatice a (re)lecturii cade pe funcția hermeneutică și euristică a procesului construirii de sens(uri), prin posibilitatea simultană de a recunoaște intertextul manifest și de a mobiliza referințele și asociațiile latente. **Funcția hermeneutică**, de modelare a situației și interpretare a pragmaticii cititorului său, este completată prin **funcția euristică**: de inventare a noi soluții / sensuri la problemele vechi și rezolvarea celor noi. **Funcția reflexiv-critică**, și, prin urmare, evident **pedagogică**, este rezultanta corelării acestor două funcții, euristica și hermeneutica, prin unicitatea ideilor și a trăirilor care ne leagă prin (re)lectură de arhetipuri, considerate de C. G. Jung nucleul interdisciplinarității. Arhetipurile însă nu se revelează nemijlocit, imaginile și simbolurile fiind forme de exprimare a arhetipurilor. Premisa noastră a fost: dacă textul /discursul literar este un ansamblu cultural, simbolic structurat, fenomenul (re)lecturii ca apropiere a textului trimite la suplețea arhetipurilor care variază mereu în funcție de context și se revelează (mai) întotdeauna ca întrebare, mai degrabă decât ca o certitudine.

Dacă procesul de dezvoltare a structurilor cognitive este condiționat de exercițiul facultății de judecare morală, acesta se realizează prin intermediul dilemelor etice, după Kohlberg (problematizarea, discuția rețea, dezbateră, studiul de caz). După cum se vede din aplicația masterandei Adriana Nistor, valoarea metodologică a acestora este că permite distribuția pe stadii a elevilor clasei, care niciodată nu este omogenă, așa încât cei aflați la un nivel inferior își acomodează raționamentele integrând argumente formulate de cei avansați, și astfel să evolueze. În plus, prin modul în care conduce dezbateră, profesorul poate ajuta elevul să-și restructureze argumentele în raport cu exigențele stadiului imediat superior celui la care se află el însuși, evoluție în cel puțin trei pași, corespondenți (re)lecturii: trăirea disonanței cognitive, rezolvarea conștientă a dilemei prin observarea și cântărirea mai multor alternative și alegerea responsabilă a celei mai bune soluții pentru situația dată, acceptarea și discutarea punctului de vedere al celuilalt. (Re)lecturile plurale sunt exerciții ale competenței de (re)lectură: necesită metoda **activă** și implicarea

subiectului; procesul de învățare este dirijat prin chiar ideile celui care participă în mod direct. (Re)lectura devine metaforă a obiectului re-creat, imagine a înseși cunoașterii și a procesului de învățare prin faptul că acestea sunt înțelese intern, ca trecere, transformare, metamorfoză de la o interpretare X1 de rang 1 a unei anumite probleme, la o interpretare X2 / rang 2 a aceleiași probleme, în așa fel încât subiectul ce învață poate explica în lumina celei de a doua interpretări, de ce prima este “falsă” ori, mai degrabă, incompletă, ba chiar poate face în lumina celei de a treia interpretări o interpretare discursivă, sau poate explica de ce interpretările anterioare sunt false / fragmentare în lumina ultimei / alteia noi. Iată, din nou, sensul vocabulelor re- / și n din descrierea modelului de (re)lectură propus.

2. Relații interdisciplinare implicate în (re)lectura vs. (re)scrierea critică

Pentru transparența unei proiectări curriculare, care să evidențieze relațiile interdisciplinare, precum și conexiunile macro-/ transdisciplinare, ca explicație de ordin teoretic propunem o *didactică a (re)lecturii* înțeleasă astfel:

- a. *Din punctul de vedere al științelor educației* (didactică generală, teoria și metodologia instruirii și evaluării, psihologie școlară etc.), imagine / model de re-învățare / re-evaluare, un model metodic în cel puțin trei trepte consecutiv-sucesive/ în spirală/ $x_1 \dots x_2 \dots x_3 \dots x_n$, de construcție și transformare a cunoștințelor prin prisma *teoriilor psiho-pedagogice* actuale – constructivismul și psiho-cognitivismul, axate pe redimensionarea axiologiei și a pragmaticii acțiunii educative (v. Anexa). Valoarea metodologic-procedurală este că permite distribuția pe stadii a elevilor clasei, care niciodată nu este omogenă, așa încât cei aflați la un nivel inferior își acomodează raționamentele integrând argumente formulate de cei avansați, și astfel să evolueze. În plus, prin modul în care conduce dezbateră, profesorul poate ajuta elevul să-și restructureze argumentele în raport cu exigențele stadiului imediat superior celui la care se află el însuși, facilitându-i evoluția în cel puțin 3 pași: trăirea disonanței cognitive, rezolvarea conștientă a dilemei prin observarea și cântărirea mai multor alternative și alegerea responsabilă a celei mai bune soluții pentru situația dată.
- b. *Din punctul de vedere al semioticii, al științelor comunicării și al teoriilor discursului* ca *model structural al argumentării*, bazat partiția semiotică (sintactic, semantic, pragmatic, v. Anexa 2). Finalitatea argumentativă este asigurată prin coroborarea a trei niveluri de ordine / niveluri de construcție a sensurilor plurale ce pot prefigura împreună performanța discursivă a argumentării: *ordinea semnică* / sensul literal-istoric- discursul înțeles ca semne și reguli de combinare secvențială a lor); *ordinea ideatică* / sensul hermeneutic, ascuns, tainic (discursul înțeles ca sistem de sensuri ce pun în mișcare întreaga problematică vehiculată, un sistem de idei, de probleme care se susțin unele pe altele și care, împreună, susțin teza unei argumentări finale /a unui eseu structurat) și *ordinea retorică* / sensul pragmatic,

- rezultat prin confruntarea mai multor subiectivități (discursul argumentativ înțeles ca sistem de mijloace prin care se asigură coerența și expresivitatea ideilor, se dă frumusețe și stil argumentării, v. Anexele 34-37).
- c. *Din punctul de vedere al **retoricii moderne/ al neoreticiei*** numită astfel de Ch. Perelman, inițiatorul ei, didactica (re)lecturii se prezintă ca o teorie generală asupra argumentației (politică, legală, etică, estetică, filozofică etc.) întemeiată pe ideea eficienței discursului. Ea se apropie de teoria acțiunii și de problematica negocierii, a persuasiunii, adeziunii și / sau a manipulării, găsimu-și câmp larg de dezvoltare în științele sociale, dar și în epistemologie și științele educației; punând în discuție relația dintre discurs și gândire, se tinde spre o teorie generală a discursului (**retorica literară**), care se confundă uneori cu o teorie a textului (*Retorica romanului*, de Booth, *Retorica poeziei*, de Grupul Grupul μ (1997), *Retorica și literatura* de A. Kibedi-Varga; *Genurile discursului*, de Tzvetan Todorov, *Analiza discursului*, de J. Dubois; *Aspecte ale gramaticii textului*, de T.A.Van Dijk).
- d. *Din punctul de vedere al **retoricii lărgite*** (și nu restrânse doar la figurile limbajului, cu deosebire metafora/v. *Metafora vie*, P. Ricoer) definită din perspectiva unei teorii generale a comunicării, **didactica (re)lecturii** își poate extinde aria de competență la orice sistem de semne, nu numai la limbă; vom arăta prin aplicațiile privind literatura și celelate arte / sincretismul limbajelor universale ale artelor că se imaginează astfel o *retorică a imaginii* (R. Barthes, *Retorica imaginii*), o *retorică a muzicii* (B. Vickers, *Figuri ale retoricii/ Figuri ale muzicii*) sau o *retorică a picturii* (J. Lichtenstein, *Culoarea elocventă*, v. Anexele 26, 27, 28).
- e. *Din punctul de vedere al **retoricii aplicate*** insistăm asupra importanței pe care o dobândește în societatea modernă opinia și, legat de aceasta, interesul pentru tehnicile de influențare (chiar de manipulare) a părerilor și a opțiunilor publicului. Zeci de manuale și tratate proliferază tehnici și tipologii de discurs, cum ar fi discursul politic, cel ideologic, negocierea, polemica, publicitatea, discursul jurnalistic sau cel al televiziunii, pamfletul, ironia etc. Astăzi asistăm la o explozie a domeniului retoricii, care se împarte între filosofi și logicieni, lingviști și specialiști în comunicare, formatori de opinie și în influențarea opiniei. În literatura care nu a abandonat-o niciodată, retorica se regăsește în discipline noi, cum sunt stilistica, teoria modernă a genurilor, pragmatica literară, teoriile receptării etc. (v. Anexele 1, 2, 17-19).
- f. *Din punctul de vedere al **psihologiei adâncurilor***, didactica (re)lecturii imaginilor și a simbolurilor facilitează **transparența betipurilor**, care
- ordonează / rânduiesc acțiunile instinctive ale căror conținuturi vin din inconștient;
 - sunt forțe psihice care sălășluiesc în sufletul omenesc și stau la baza vieții indicând transcendența acesteia;

- sunt rânduitoare de sens și devin elementul propriu-zis al spiritului (A. Jaffe);
- forme tipice ale trăirii omenești care reiterează o experiență ancestrală;
- stau la baza relațiilor umane fundamentale.

3. *Abordări comparative în (re)lectura vs. (re)scrierea critică*

În cadrul procesului transpunerii/ transpoziției didactice, nu numai procesul (re)lecturii și exegeza de text profită de pe urma acestei practici interpretative, ci și un anumit tip de *comparatism intertextual*, folosind opera unui autor drept grilă de referință pentru comentarea altor opere, din tipuri și spații culturale diferite. Aceste tendințe sunt indicatorul cel mai precis al acestei mutații, observabile în literatura de specialitate din vestul european și de peste ocean prin deplasarea spre teoriile interpretării și pedagogia lecturii, pornind de la tensiunea beligerantă dintre apărătorii hermeneuticii tradiționale și adepții lecturii orientate către cititor.

Unii vor să întemeieze comentariul critic pe un corpus de evidențe textuale, situate deasupra oricărei posibilități de controversă. Ceilalți, dimpotrivă, sunt partizanii unei critici argumentative, ghidate de tehnici de persuasiune abile. Declarată apodictic drept inevitabilă, legitimată conceptual și metodologic, o astfel de polarizare consacră ruptura ireversibilă între două paradigme critice: una metafizică (mizând pe unitatea organică a textului / semnificatul obiectiv) și alta deconstrucționistă (interesată mai curând de construirea textului și de contradicțiile semiozei / semnificatul subiectiv).

Aplicația Adrianei Nistor propusă de noi sugerează căi de depășire a acestei fracturi reduționiste, prin integrarea interpretării de text într-un context socio-cultural și ideologic cuprinzător, angajând strategii auctoriale și de lectură diverse. Astfel redefinită, (re)lectura devine hermeneutică, act interpretativ echivalent unei experiențe complexe de re-scriere, combinând și / sau alternând patru direcții fertile din topografia teoriile actuale ale receptării. Fiecare dintre cele patru direcții critice, prin combinații, își propune să înlocuiască o accepție mai veche a criticii, ca interpretare a semnalelor cu tipuri de lectură mai radicale, generatoare de pluralitate/ alteritate:

Tipul de critică	Tipuri de lectură / centrare
Critica receptării, orientată spre activitatea cititorului (<i>reader-reponse criticism</i>);	actualizarea de sine / centrarea pe cititor/ subiect și nevoile sale de individualizare semiotica lui U. Eco sugerează o pluralizare a lecturii, însă încearcă ulterior să o circumscrie introducând în text «lectura model» ca sistem orientativ“ (pp. 234-235); un tip de «cooperare» cu textul, mai complex și scindat decât admite Eco, perspectiva «Cititorului Model» aducând adesea o provocare competenței naratorului și stabilind un itinerar alternativ în povestire.
deconstrucția de inspirație galică, patentată metodologic peste Ocean;	«dezechilibrarea» sistemului metafizic de echivalențe al textului
critica de orientare feministă / solicitarea răspunsul afectiv față de text;	subminarea economiei narării și umplerea golurilor/ a vidului de sens / un eu „ilicite” care încearcă să-și găsească eliberarea prin manevre excedentare hermeneutică revizionistă, radicală, propunând modalități alternative de «înțelegere a limbajului», de înscriere a discursului feminin în practica culturală actuală
lectura care izează de grila socio-semioticii culturale pe linia M. Bahtin sau Foucault	construcția culturală (v. Anexa 4 a, 4b, 4c)

De ce nu una dintre ele, ci combinarea lor? „Narațiunile reprezintă mecanismele dorinței ce își propulsează și își consumă propriile intrigi și, de asemenea, revelează natura narării drept o formă de dorință umană: nevoia de a spune ca impuls uman primar ce caută să subjuge ascultătorul, să îl implice în impulsul dorinței ce nu-și poate rosti niciodată numele cu adevărat - nu se poate niciodată exprima până la capăt -, dar ce insistă în a-și rosti mereu mișcarea către acest nume. Pentru cel ce analizează narațiunile, acești vectori ai dorinței, diferiți și totuși convergenți, sugerează nevoia de a explora mai profund funcția formatoare a dorinței, modul în care aceasta modelează intriga, precum și dinamica, schimbul și transferul, rolurile povestitorului și ascultătorului.” (Peter Brooks, *Reading for the Plot*, în Marcel Corniș-Pop: 2000:7). Acestea sunt căile pe care survine tranziția de la interpretare la critică în sens larg. Mai exact, de la o „abordare aservită înțeleșurilor adânci sau ascunse ale textelor, cărora li s-a acordat deja, în avans, statutul de scriitură“, la o hermeneutică socio-culturală, interesată să reconstituie „codurile la care face apel textul și să dezvăluie mijloacele prin care acesta încearcă să ne controleze răspunsul față de el“, permițându-le astfel cititorilor să participe direct la procesul de construcție textuală. Evaluându-le comparativ, am observat că prima – în pofida extensiei și a armăturii teoretice de care dispune – nu reușește, cel puțin deocamdată, să racordeze semnificativ convențiile de lectură cu factorii sociali și instituționali pe care acestea se sprijină. Celelalte trei direcții, în schimb, mizează eficient pe același atu: ele reușesc – cu mijloace extrem de diverse – să atragă atenția asupra naturii disensioniste a lecturii.

4. Proiect didactic: *Moromeții* de Marin Preda

Propunător: prof. Adriana Nistor, Gimnaziul *Europa*, Târgu-Mureș

Clasa: a X-a (nivel maximal)

Unitatea de învățare: Literatură / Romanul

Subcapitol: Marin Preda - *Moromeții*

Subiectul: Romanul de familie (2 ore, 100 de minute)

Tipul lecției: Sistematizare / Formare de priceperi și deprinderi

Scopul: Consolidarea unor reprezentări privind relația dintre diferitele metode de receptare a unor semnificații pe baza unor texte date și producerea de text.

Competențe generale:

C1: Utilizarea corectă a limbii române în receptarea și în producerea mesajelor în diferite situații de comunicare.

C2: Folosirea instrumentelor de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare.

C3: Argumentarea scrisă și orală a unor opinii în diverse situații de comunicare.

Competențe specifice:

C1.4: Redactarea unor compoziții despre textele studiate și alcătuirea unor texte funcționale sau a unor proiecte.

C1.5: Utilizarea, în exprimarea proprie, a normelor ortografice, ortoepice, de punctuație, morfosintactice și folosirea adecvată a unităților lexico-semantice, compatibile cu situații de comunicare.

C2.1: Analiza principalelor componente de structură, de compoziție și de limbaj specifice textului narativ.

C2.4: Folosirea unor modalități diverse de înțelegere și de interpretare a textelor literare studiate.

C3.1: Identificarea structurilor argumentative în vederea sesizării logicii și a coerenței mesajului.

C3.2: Compararea unor argumente diferite pentru formularea judecăților proprii.

C3.3: Elaborarea unei argumentări orale sau scrise pe baza textelor studiate.

Competențe derivate:

CO1: Să enumere 3-4-5 opere din literatura română și /sau universală ilustrative pentru tema familiei.

CO2: Să integreze corect tema familiei în cadrul operei lui Marin Preda, evidențiind, pe baza a 2-3-4 exemple din scrieri, viziunea autorului despre imaginea familiei și a tatălui.

CO3: Să identifice corect minimum 2 scene / situații semnificative care reflectă imaginea familiei în romanul *Moromeții* de Marin Preda, subliniind prin 1-2-3 argumente rolul lor în evoluția conflictului.

CO4: Să caracterizeze corect personajele romanului *Moromeții* de Marin Preda, evidențiind relațiile / conflictele dintre ele și construind harta și rețeaua personajelor.

CO5: Să-și exprime punctual de vedere argumentat despre imaginea tatălui ca centru al familiei, relevând prin 2-3-4 argumente existența unei drame a paternității în romanul *Moromeții* de Marin Preda.

CO6: Să scrie un eseu, de 2-4 pagini, în care să prezinte imaginea familiei așa cum se reflectă în romanul *Moromeții* de Marin Preda, exprimându-și punctul de vedere argumentat despre imaginea tatălui ca centru al familiei și valorificând și alte texte literare și / sau nonliterare din literatura română, respectiv universală.

Strategii didactice:

a) metode și procedee : tehnica imersiunii în subiect, tehnica răspunsului subiectiv, conversația euristică, exercițiul, problematizarea, eseu de 5 minute;

b) forme de organizare a activității: activitate frontală, individuală și pe grupe;

c) mijloace didactice: fișe de lucru în grup / individual, anexe (matrici semantice, hărți ale personajelor), tabel cu tipuri de raporturi și conectori, tabel intertextual;

d) resurse: manualul, fișe cu fragmente din texte prediene, precum și alte texte literare și nonliterare din literatura română și universală, dicționar de simboluri.

Bibliografie:

Preda, Marin, *Moromeții* (Volumul I), Editura Minerva, București, 1970.

Preda, Marin, *Viața ca o pradă*, Editura Albatros, București, 1977.

Preda, Marin, *Imposibila întoarcere*, Editura Cartea Românească, București, 1987.

Dostoievski, F.M. *Frații Karamazov* (Volumul II), Editura Univers, București, 1982.

Chevalier, Jean, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, Editura Artemis, București, 1993.

Szekely, Eva Monica, *Competența de (re)lectură: experiențe în viziune integrată*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2007.

Biblia tipărită sub îndrumarea și cu purtarea de grijă a prea fericitului părinte teoctist, patriarhul bisericii ortodoxe române, Editura institutului biblic și de misiune al bisericii ortodoxe române, București, 2000.

Etapă / Timp	Secvențe de conținut	Activități de învățare	Metode și procedee / Evaluare
<p>Evocare (20 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • În orele anterioare am discutat despre romanul <i>Moromeții</i> de Marin Preda și am ajuns la concluziile: <ul style="list-style-type: none"> - Marin Preda continuă preocuparea lui Liviu Rebreanu pentru viața satului românesc. - Romanul <i>Moromeții</i> se înscrie în curentul realist. - Noutățile stilistice și mai ales expresivitatea limbajului fac din Marin Preda cel mai însemnat romancier al perioadei. • Astfel, concluziile lecțiilor precedente ne vor ajuta în lecția de azi să demonstrăm că romanul <i>Moromeții</i> este un roman de familie. • În primul rând, dați o definiție personală a familiei. • Dar ce îmi puteți spune despre rolul jucat de tată în cadrul familiei? • Ei bine, vom încerca azi, împreună, să privim romanul <i>Moromeții</i> ca un roman de familie, să pătrundem în casa familiei Moromete și în special să-l cunoaștem mai îndeaproape pe cel care este stălpul acestei familii, Ilie Moromete. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pentru mine, familia este : <ul style="list-style-type: none"> - centrul vieții etc. • În opinia mea, tatăl este : <ul style="list-style-type: none"> - capul / stălpul familiei etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definiția personală ca tehnică a imersiunii în subiect. • Elevii își exprimă propriile gânduri despre imaginea familiei și a tatălui. • Tehnica răspunsului subiectiv.
<p>Realizarea sensului (30 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pentru început, vă rog să-mi dați și alte exemple de romane de familie din literatura română sau universală, cu care ați făcut deja cunoștință prin bibliografiile școlare sau prin lecturile voastre particulare. • Acum, întorcându-ne la Marin Preda și la opera sa, ce îmi puteți spune despre viziunea acestui autor asupra imaginii familiei și a tatălui ? Cunoașteți și alte scrieri de Marin Preda în care se întâlnește tema familiei ? • Pentru a vedea 	<ul style="list-style-type: none"> • Se enumeră o serie de romane în care este prezentă tema familiei : <i>Baltagul</i> (Mihail Sadoveanu), <i>Mara</i> (Ioan Slavici), <i>Ciclul Comăneștenilor</i> (Duiliu Zamfirescu), <i>În căutarea timpului pierdut</i> (Marcel Proust) etc. • Tema familiei este o temă centrală în cadrul operei lui Marin Preda, ea fiind întâlnită în multe scrieri : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Viața ca o pradă</i>, <i>Marele singuratic</i> etc. • Un elev citește cu voce tare fragmentul propus de profesor: 	<ul style="list-style-type: none"> • Răspunsurile elevilor sunt monitorizate pe tablă prin, iar profesorul propune și el alte exemple pentru completarea matricei semantice <i>Tema familiei în literatura română și universală</i>. • Și în acest caz răspunsurile elevilor, completate de cele ale profesorului, constituie suportul pentru realizarea matricei semantice <i>Tema familiei în opera lui Marin Preda</i>. • Elevii își exprimă opinia despre mărturisirea lui Marin Preda din <i>Imposibila întoarcere</i>.

	<p>mai bine legătura dintre opera lui Marin Preda și tema familiei vă propun un fragment din volumul de eseuri al autorului intitulat <i>Imposibila întoarcere</i> în care vorbește despre eroul nostru Ilie Moromete și legătura sa cu tatăl scriitorului.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acum, e timpul să pătrundem în casa familiei Moromete și să vedem ce fel de familie ne prezintă Marin Preda. Astfel, îmi puteți da exemple de scene / situații semnificative din roman în care apare familia Moromete ? • Pentru a schița portretul familiei Moromete vom zăbovi asupra a două scene reprezentative : scena întoarcerii Moromeșilor de la câmp și scena cinei familiei Moromete. 	<p><i>“Scrînd, totdeauna am admirat ceva, o creație preexistentă , care mi-a fermecat nu numai copilăria, ci și maturitatea: eroul preferat, Moromete care a existat în realitate, a fost tatăl meu.”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevii enumeră mai multe scene: - scena cinei, scena secerișului etc. • Clasa este împărțită pe grupe, iar elevilor le sunt împărțite fișele de lucru 1 și 2, fiind înștiințați că au la dispoziție 10 minute pentru a rezolva cele trei cerințe. • La sfârșit, un reprezentant din fiecare grupă citește în fața clasei rezolvarea fișei de lucru 1, respectiv 2. Apoi, în urma aprecierilor clasei, se notează pe tablă ideile importante pentru caracterizarea familiei Moromete. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tehnica întrebării frontale, de verificare. • Munca în grup (rezolvarea în echipă a fișelor de lucru 1 și 2) • Evaluare formativă • Schimb de idei
<p>(Re)lectura n Atelier de dezbatere (30 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un alt punct important al lecției de astăzi este comentarea imaginii tatălui ca centru al familiei. În acest sens, vom da exemplul lui Ilie Moromete. V-ar plăcea să fie Ilie Moromete tatăl vostru ? Da / Nu ? De ce ? • Îmi puteți da exemple de scene din romanul lui Marin Preda în care Ilie Moromete este surprins în ipostaza de tată ? • Astfel, din aceste scene, care sunt, după părerea voastră, trăsăturile care îl definesc pe Moromete-tatăl ? • Dar ce credeți că simbolizează familia pentru Ilie Moromete? 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevii răspund prin « da » sau « nu » la ipoteza lansată de profesor, aducând argumente pro sau contra. • Elevii amintesc scena cinei, scena premiului întâi, scena bătăii cu parul etc. • Elevii spun că Moromete - tatăl este înstrăinat, iubitor, violent, ironic etc. • Profesorul propune câteva variante la întrebarea « ce simbolizează familia pentru Ilie Moromete ? » : - simbolul solidității în mijlocul instabilității vremurilor ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizarea • Exprimarea argumentată a propriului punct de vedere. • Exemplificarea • Pe baza răspunsurilor date de elevi, profesorul realizează pe tablă rețeaua personajului.

	<ul style="list-style-type: none"> În ceea ce privește tatăl Ilie Moromete se mai ivește o întrebare : Este el un <i>pater familias</i> întârziat, anacronic în epoca contemporană ? 	<ul style="list-style-type: none"> centrul lumii patriarhale ; iar elevii trebuie să argumenteze una din variante sau să propună o viziune proprie. Clasa este împărțită în două tabere în funcție de opțiuni și se organizează o confruntare pe bază de argumente pro sau contra. Liderii fiecărei tabere vor expune în final principale argumente, urmând ca un juriu (alcătuit din elevii care s-au declarat de la început neutri) să delibereze și să acorde câștig de cauză unei tabere care va fi răsplătită și de către profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> Discuția rețea Dezbaterea
Reflecția (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> Pentru a întregi imaginea tatălui ca centru al familiei vă propun alte două modele: este vorba despre F. Karamazov, modelul dostoevskian și David, modelul biblic. Ce asemănări și deosebiri observați între modelul predian și cele două modele propuse ? Dacă ar fi să fiți acum judecătorii lui Ilie Moromete, l-ați condamna pentru felul în care a știut să fie tată ? 	<ul style="list-style-type: none"> Elevii citesc fragmentele din tabelul intertextual și compară imaginea tatălui la Dostoievski, Preda și arhetipul biblic. 	<ul style="list-style-type: none"> Text și intertext Exercițiu de formulare a unor opinii
Discurs nou (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> Acum, după ce am pătruns în casa familiei Moromete și am întocmit dosarul lui Ilie Moromete, e timpul să ne pronunțăm. Aveți acum ocazia, fiecare în parte, să dați sentința. <p>Ce trebuie să faceți pentru ora viitoare este să redactați un eseu.</p> <p>Temă : Scrie un eseu, de 2-4 pagini, în care să prezinți imaginea familiei așa cum se reflectă în romanul <i>Moromeții</i> de Marin Preda, exprimându-</p>	<ul style="list-style-type: none"> Profesorul comunică elevilor cerințele și planul eseului pentru ora viitoare, precum și criteriile de evaluare. <p>Repere: pornește de la ideea exprimată în afirmația de mai jos și comentează-o pornind de la personajul principal din opera studiată.</p> <ul style="list-style-type: none"> „<i>Tatăl apare în simbolică nu atât ca părinte egal cu mama, cât ca legiuitor.</i>” (Paul Ricoeur). 	<ul style="list-style-type: none"> Scrierea unui eseu argumentativ pe baza aspectelor discutate în clasă.

	<p>și punctul de vedere argumentat despre imaginea tatălui ca centru al familiei și valorificând și alte texte literare și / sau nonliterare din literatura română, respectiv universală.</p>	
--	---	--

Intertextualitate

➤ Text biblic: **MOARTEA LUI ABSALOM (fiul lui David)**

“O, fiul meu Absalom, Absalom, fiul meu ! Mai bine muream eu în locul lui ! Absalom, Absalom, fiul meu !

Texte auxiliare:

➤ **VIAȚA CA O PRADĂ** de Marin Preda

„Mi-era de ajuns să-I aud glasul liniștitor: « Ce faci, mă, copile ? » și lumea întunecată , a cărei perdea se dăduse o clipă la o parte și văzusem urâtul și abjecția, se închidea la loc și înceta să mai existe pentru mine.”

➤ **IMPOSIBILA ÎNTOARCERE** de Marin Preda

„Scriind, totdeauna am admirat ceva, o creație preexistentă , care mi-a fermecat nu numai copilăria, ci și maturitatea: eroul preferat, Moromete care a existat în realitate, a fost tatăl meu.”

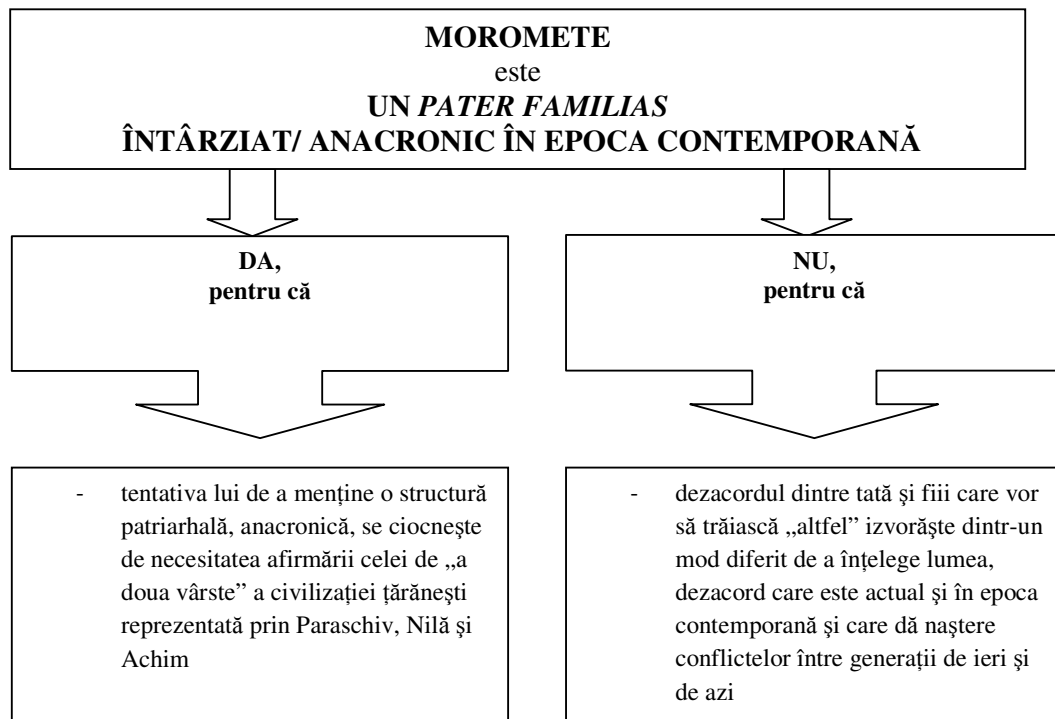
➤ **FRAȚII KARMAZOV** de F. M. Dostoievski

« Uite-l ăsta e rivalul meu, omul care-mi otrăvește zilele, călăul care vrea să-mi distrugă viața ! »

➤ **DICȚIONAR DE SIMBOLURI „TATĂL”**

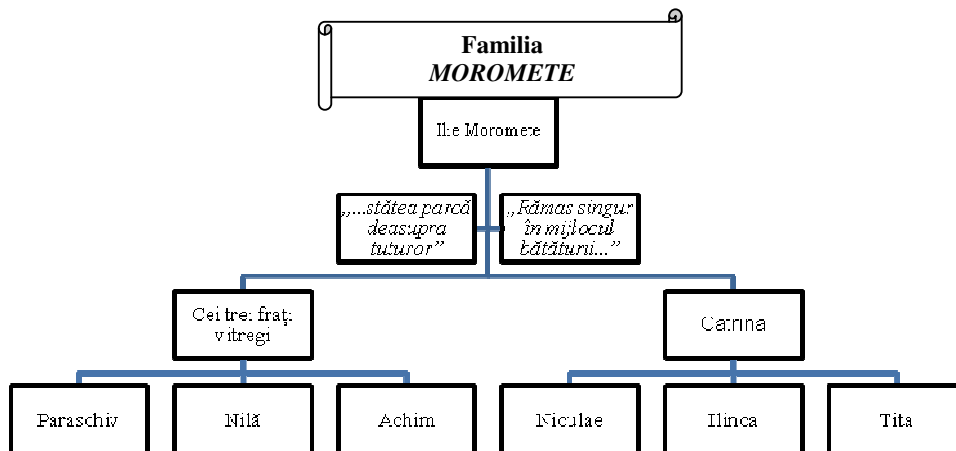
«Tatăl apare în simbolistică nu atât ca părinte egal cu mama, cât ca legiuitor »(Paul Ricoeur)

Fișă de evaluare formativă



Harta personajelor

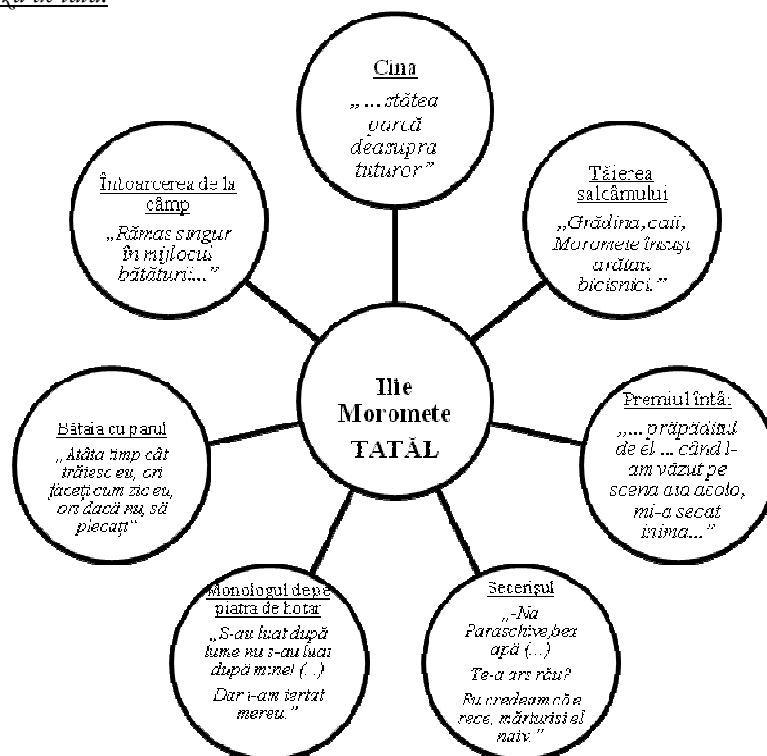
- ✓ Argumentați (2-3-4 argumente) pe baza schemei ipoteza că *familia Moromete este întruchiparea familiei de tip tradițional*



- ✓ Observați dubla ipostază a tatălui (“stătea parcă deasupra tuturor”, „Rămas singur în mijlocul băătăturii”). Exprimați-vă opinia cu privire la *autoritatea paternă în cadrul familiei de tip tradițional*.

Rețeaua personajului

- ✓ Ilustrați, cu exemple din romanul *Moromeții*, momentele care îl prezintă pe eroul *Ilie Moromete în ipostaza de tată*.



Realizarea eseului - model

IMAGINEA TATĂLUI CA CENTRU AL FAMILIEI

Motto: „Tatăl apare în simbolistică nu atât ca părinte egal cu mama, cât ca legiuitor.”
(Paul Ricoeur)

Romanul *Moromeții* de Marin Preda, este, așa cum sugerează și titlul, un roman de familie, putând fi asemănat cu alte romane din literatura română și universală, care prezintă destinul unor clase sociale privite din perspectiva vieții sociale: *Ciclul Comăneștenilor* (D. Zamfirescu), *Forsythe Saga* (J. Galsworthy), sau *Familia Thibault* (R.M. du Gard). În acest sens, tema centrală a romanului este destrămarea unei familii de țărani dintr-un sat din Câmpia Dunării, Siliștea-Gumești, în preajma celui de-al doilea război mondial. – tema centrală – destrămarea familiei Moromete.

În creația lui Marin Preda, romanul *Moromeții* reprezintă un nucleu în jurul căruia se cristalizează aproape toată opera. De fapt, putem spune că această creație este cheia de boltă a operei prediene, tema familiei regăsindu-se în toate scrierile autorului: de la nuvelele și schițele volumului *Întâlnirea din Pământuri* până la articolele și eseurile din *Imposibila întoarcere* și culminând cu *Viața ca o pradă* în care scriitorul mărturisește experiențele de viață care au condiționat opera.

Pentru a sublinia locul central al temei familiei în cadrul operei lui Marin Preda, este important să observăm faptul că scriitorul concepuse o tetralogie a familiei Moromete, constituită din *Moromeții*, volumul I, *Delirul*, volumul I și al II-lea (acesta din urmă nerealizat), *Moromeții*, volumul al II-lea și *Marele singuratic* reprezentând epilogul. În plus, un alt argument îl reprezintă faptul că cel mai important personaj al literaturii lui Marin Preda, Ilie Moromete, capul familiei Moromete, îl are ca model pe însuși tatăl scriitorului, după cum mărturisește acesta din urmă în *Imposibila întoarcere*: „Scriind, totdeauna am admirat ceva, o creație preexistentă, care mi-a fermecat nu numai copilăria, ci și maturitatea: eroul preferat, Moromete care a existat în realitate, a fost tatăl meu.” Astfel, putem vorbi încă de la început despre simbolul tatălui ca fiind central în opera lui Marin Preda.

Întrebarea care se pune, însă, este dacă *tatăl* predian este sau nu este un *legiuitor*? (conform viziunii lui Paul Ricoeur). În acest sens, în încercarea mea de a descrie imaginea tatălui ca centru al familiei, am pornit de la premisa că romanul este centrat pe o dramă a paternității, izvorâtă din tragismul timpului „care n-a mai avut răbdare”. – romanul *Moromeții* – dramă a paternității

Se știe faptul că acțiunea primului volum al *Moromeților* (1955) prezintă modul în care Ilie Moromete - tatăl se zbate din răspuțeri să-și apere familia de agresiunea istoriei. Ca un autentic „pater familias”, el se străduiește să împiedice destrămarea familiei sale, pe care o dorește unită sub autoritatea lui. Iată de ce, în opinia mea eroul lui Marin Preda poate fi privit, la început, drept un *legiuitor*, căci în mâinile sale pare a se afla destinul întregii familii. – Moromete = *pater familias*

La o primă vedere, familia Moromete este întruchiparea familiei de tip tradițional, în care rolul principal îl joacă tatăl. El este capul familiei, legiuitorul. Cu toate acestea, familia este măcinată de conflicte multiple care nu fac decât să ducă la anularea autorității paterne. Astfel, principalul conflict este cel dintre tată și cei trei fii ai săi din prima căsătorie: Paraschiv, Nilă și Achim, izvorât dintr-o modalitate diferită de a înțelege lumea. Apoi, cel de-al doilea conflict izbucnește între Moromete și Catrina, soția lui, iar al treilea conflict o are ca protagonistă pe Maria Moromete, sora lui Ilie, poreclită Guica, cea care va facilita destrămarea familiei Moromete. Un alt conflict, secundar, este acela dintre Ilie Moromete și fiul cel mic Niculae. Totodată, în rândul conflictelor, se înscriu și cele dintre Moromete și stăpânire, pe de o parte, și, pe de altă parte, dintre dorința de conservare a valorilor morale patriarhale a lui Moromete și dorința de independență a celor trei fii, „bolnavi” de gândul evadării din lumea satului tradițional. Toate aceste conflicte latente vor erupe rând pe rând, creând premisele destrămării familiei.

Este important de subliniat faptul că această temă a destrămării familiei este instituită încă din prima pagină a romanului. Este vorba despre scena întoarcerii Moromeților de la câmp. Prin intermediul acestei scene cititorul nu numai că face cunoștință cu personajele, dar le și cunoaște destinul. Putem spune chiar că această primă pagină are un rol profetic, punând în lumină drama familiei Moromete. În acest sens, revelatoare este imaginea lui Ilie Moromete „*rămas singur în mijlocul bătăturii*”, ceea ce simbolizează tocmai deznodământul personajului și neputința sa de a ține unită familia sub sceptrul său.

Totuși, de-a lungul romanului, mai există și alte secvențe simbolice pentru imaginea tatălui ca centru al familiei. Poate cea mai importantă scenă este, din acest punct de vedere, scena cinei familiei Moromete. Se poate spune, despre această scenă, că este o radiografie a familiei Moromete. Pe de o parte, scena oglindește un tablou perfect al familiei de tip tradițional în fruntea căreia tronează un tată autoritar dar, pe de altă parte, ochiul atent al cititorului poate descoperi, printre rânduri, semnele destrămării familiei. Astfel, simpla așezare la masă a membrilor familiei ne spune totul despre ierarhia familială, și în special despre conflictele latente existente în sânul familiei. De exemplu, faptul că cei trei frați vitregi „*stăteau spre partea dinafară a tindei, ca și când ar fi fost gata în orice clipă să se scoale de la masă și să plece afară*” prefigurează fuga acestora din casă și din sat, altfel spus din gospodăria paternală. Și asta deoarece, ceea ce vor cei trei fii mai mari este, așa cum observă criticul E. Simion, „*să uzurpe puterea tatălui*”. Și nu putem să nu subliniem faptul că, în această scenă, puterea tatălui este maximă. El este cel care „*stătea parcă deasupra tuturor*”, altfel spus era încă autoritatea supremă, *legiuitorul*.

Drept urmare, putem vorbi despre Ilie Moromete ca despre un tată cu o mână de fier, care își mânuiește proprii copii ca pe niște păpuși. Ba mai mult, prin faptul că ia soarta celorlalți în mâinile lui, dirijând asemeni unui regizor destinul fiecăruia dintre membrii familiei, el aspiră, de fapt, la statutul *Tatălui*. Nu degeaba, el pare, chiar și în ochii copiilor, a fi îndăruiat cu un har dumnezeiesc, căci, notează naratorul: „*Tatăl avea cindatul dar de a vedea lucruri care lor le scăpau, pe care ei nu le vedeau.*”

Dintr-un alt punct de vedere, nu trebuie să uităm că, în spatele măștilor de legiutor și/sau zeu, se ascunde, totuși, un om. În acest context, Moromete ne dovedește uneori că, în adâncul sufletului său el își iubește copiii, deși, aparent, își cenzurează orice înduioșare față de ei. Exemplul cel mai elocvent este scena serbării școlare la care Niculae ia premiul întâi, deși tatăl, neinformată se aștepta să rămână repetent. Aici și acum Moromete își dă jos masca, și devine pur și simplu tată. Stinghereala copilului, criza de friguri care îl cuprinde în timp ce încerca să spună o poezie, toate acestea îi produc lui Moromete o emoție puternică, profund umană. Iată de ce, acest moment poate fi interpretat drept o întoarcere simbolică la Adam, *cel mai om dintre oameni*. Este momentul în care, văzându-și copilul pe scenă, Moromete este zdrobit de povara sentimentului patern nemaiputându-și cenzura emoția: „... *prăpăditul de el ... când l-am văzut pe scena aia acolo, mi-a secat inima...*” Imaginea este întregită de întoarcerea spre casă de la serbarea școlară, când tatăl și fiul trăiesc, prin gesturi stângace și cuvinte izvorâte dintr-o inimă ce părea până atunci înghețată, cele mai curate sentimente familiale.

Și totuși, Moromete nu e în stare să-și joace până la capăt rolul de tată iubitor. Putem spune că însăși umanitatea sa îl trădează, căci atunci când viața lui de tată este în pericol, Moromete pune mâna pe par și-i lovește pe fiii risipitori, dând frâu liber tuturor amărăciunilor ce încă mocneau în sufletul său. Această erupție teribilă marchează tocmai adâncă și tragică fisură atât din familia Moromete, cât și din conștiința lui Moromete însuși. Mai mult, această ultimă corecție aplicată fiilor pecetluiește destinul tatălui-legiutor: odată ce băieții iau drumul Bucureștiului, părăsind pentru totdeauna vatra părintească, Moromete-tatăl moare. Astfel, eroul nu poate decât să se recunoască învins în lupta cu lumea, pe de o parte și cu familia, pe de altă parte. Căci, dacă pentru Ilie Moromete familia era centrul lumii, simbolul solidității în mijlocul instabilității vremurilor, unitatea familiei fiind o garanție a permanenței, odată ce familia se destramă, eroul se „destramă” și el, altfel spus, își pierde identitatea. Mai mult, după părerea mea, anularea autorității paterne coincide cu o anulare de sine.

Profunda dramă a paternității pe care o trăiește Moromete iese la iveală în scena meditației de la hotarul lotului de pământ, când eroul dezbate însăși condiția tatălui care, deși a făcut totul pentru copii săi și nu se bucură de recunoștința lor. De fapt, Marin Preda a intuit în aceste pagini, o temă capitală a literaturii universale, o dramă de adânci rezonanțe umane: tatăl ce pierde dragostea copiilor săi și se zbate în zadar să o recâștige.

Această dramă a tatălui renegat de fii o întâlnim în multe creații literare, nu numai din literatura română, ci și din literatura universală. În acest context, romanul *Moromeții* poate fi comparat cu romanul *Frații Karamazov*, cu mențiunea că, modelul patern întruchipat de bătrânul Karamazov este în realitate un anti-model. Eroul lui Dostoievski este un tată denaturat, care trăiește doar pentru sine și pentru care familia și copii nu înseamnă nimic. Astfel, nu e de mirare că el pierde dragostea fiilor săi față de el și chiar le stârnește ura, căci, în final, ei îl vor percepe nu ca pe un aliat în lupta cu viața, ci dimpotrivă, ca pe un rival în competiția supraviețuirii.

Aceeași concurență tată-fiu apare și în povestea biblică despre David și Absalom. Comparând textul biblic cu textul romanului *Moromeții* vedem că și aici avem de-a face cu o revoltă a fiului care dorește să uzurpe puterea tatălui: Absalom nu-și iubea tatăl, pe David și râvnea să ocupe cât mai curând tronul împărătesc. Însă, și în acest caz, dragostea părintească este nemărginită. Cu tot răul pe care i-l făcuse, în adâncul inimii David își iubește fiul și vrea să-l apere de moarte. Absalom nu scapă însă de pedeapsa divină, căci „*Dumnezeu l-a lovit pe Absalom în floarea tinereții sale răzvrătit*”.

Nu degeaba, în Biblie stă scris: „*Dacă cineva îl blestemă pe tatăl său și pe mama sa, lumina i se va stinge în mijlocul întunericului*”.

Până la urmă, acesta este și destinul fiilor risipitori ai lui Ilie Moromete, care vor sfârși înghițiți chiar de lumea la care tânjeau și de care tatăl-legiuitor s-a luptat sa-i țină departe. Iată de ce, în opinia mea, tatăl întruchipat de Ilie Moromete nu trebuie privit doar ca un *pater familias*, întârziat, anacronic în epoca contemporană. El este mult mai mult. El este un *legiuitor* întrucât el a tronat peste o lume, lumea paradisiacă a satului în care s-a născut veșnicia, o lume cu care a reușit, până la un punct, să pună în umbră lumea de griji și nevoi a oamenilor mari.

Mărturia o dă chiar fiul devenit peste timp marele scriitor:

„*Mi-era de ajuns să-i aud glasul liniștitor: «Ce faci, mă, copile?» și lumea întunecată, a cărei perdea se dăduse o clipă la o parte și văzusem urâtul și abjecția, se închidea la loc și înceta să mai existe pentru mine.*”

5. Concluzii

Pornind de la constatarea că „evaluarea noastră nu poate fi legată decât de o practică, iar practica aceasta este a scriiturii. Există - pe de o parte – ceea ce poate fi scris, iar pe de cealaltă – ceea ce nu mai poate fi scris: ceea ce se află în practica scriitorului și a ieșit din ea. Ce texte aș accepta să scriu / rescru, să doresc, să propulsez impetuos în lume, această lume a mea? Iar evaluarea descoperă tocmai valoarea – în cauză, ceea ce poate fi: scriptibilul. De ce însă a ajuns scriptibilul valoarea noastră? Pentru că miza muncii literare (a literaturii ca muncă) este de a nu mai face din cititor un simplu consumator, ci un producător de text.” (Roland Barthes)

Drept urmare, textele permit cititorilor să gândească și să-și imagineze ceea ce i-ar conduce de la categoria naturală a învățării la interpretare. Corespondentul acestui act de (re)lectură este intertextul, rezultat din confruntarea cititorului cu textualitatea și cu trăsăturile sale de semnificație, la nivelul limbii și al discursului. Pentru argumentarea acestei idei, am făcut adeseori apel la noile teorii ale receptării și reacția cititorilor (empirici, reali), la deplasarea interesului de pe cuplul autor-text, la relația text / cititor, cu interferențe între sociocritică, sociologia literaturii și pragmatică, de la Robert Escarpit, până la Roman Ingarden și Hans Robert Jauss. Competența de (re)lectură / interlectură / intertextuală, orizontul de așteptare și posibilitățile combinatorii ale literarului și ale socialului în actul (re)lecturii, la rândul lor, mizează pe epistemologia implicării

subiectului, prin întâlnirea dintre inteligența logică și inteligența emoțională, cu avantajele și limitele unor asemenea abordări integratoare.

Prin urmare, despre alegerea noastră: întâlnirea dintre două și chiar mai multe subiectivități (autori, personaje, cititori), despre legătura strânsă care există între căutarea sensului și propria construcție identitară, despre mișcarea care permite, din interior, accesul la valori și idei ale alterității, aparent străine și noi, este locul privilegiat mai degrabă al spațiilor goale dintre rânduri să vorbească.

Nostalgia adolescenței ca vârstă privilegiată ne duce cu gândul la timpul când împreună cu elevii și studenții mei am descoperit că întotdeauna mai este loc pentru întrebări și provocări, am descoperit că “jocul” construcției sensului și al desăvârșirii înțelesului poate fi jucat și “altfel”. Studiul acesta și următoarele două, ale masteranzilor Bogdan Rațiu și al Cristiane Lăpușan, urmăresc să ne reamintească în permanență că relația noastră cu lectura, cu cărțile în general, nu este un proces continuu și omogen, nici locul unei cunoașteri transparente de sine, ci un spațiu obscur, bântuit de frânturi de amintiri și a cărui valoare, inclusiv creatoare, ține de iluziile nedeslușite care circulă aici. Prin citarea aici, în paginile acestei reviste, a unor mai vechi sau actuali studenți/masteranzi, deveniți egali mei, gestul paideic sperăm să fi fost dus până la împlinire.

Bibliografia:

- Barthes, Roland (1994), *Plăcerea textului*. Traducere de Marian Papahagi, postfață de Ion Pop, editura Echinoc, Cluj-Napoca;
- Călinescu, Matei (2007), *A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii*, Ediția a II, Traducere din limba engleză de Virgil Stanciu, Editura Polirom;
- Codoban, Aurel (2001), *Semn și interpretare. O introducere postmodernă în semiologie și hermeneutică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca;
- Corniș-Pop, Marcel (2000), *Tentația hermeneutică și rescrierea critică*, Editura Curtea Veche, București;
- Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri*, Editura Aramis, București, 2000 ;
- Eco, Umberto (2007), *Limitele interpretării*, Ediția a II-a revăzută. Traducere de Ștefania Mincu și Daniela Crăciun, Editura Polirom;
- Epureanu, Georgiana, *Definiții ale cititului. Modele / tipuri de lectură. Categoriile de cititori*, în *Perspective*, Nr. 1 (22)/ 2011
- Foucault, Michel (2002), *Power*, „Essential Works of Foucault”, 1954 – 1984;
- Gadamer, H-G. (1996), *Les grandes lignes d'une Herméneutique et tradition philosophique*, Seuil, Paris;
- Iser, Wolfgang (2006), *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*. Traducere din limba germană, note și prefață de Romanița Constantinescu. Traducerea fragmentelor din limba engleză de Irina Cristescu, Editura Paralela 45 ;

- Jauss, H-R. (1983), *Experiență estetică și hermeneutică literară*, Editura Univers;
- Jung, C. G., *Puterea sufletului*. Antologie, Ed. Anima, 1994;
- MacIntyre, A., *Essay on moral issues. About virtue (in Romanian)*, Humanitas, București, 1998;
- Ricoeur, Paul (1999), *De la text la acțiune. Eseuri de hermeneutică II*. Traducere și postfață de Ion Pop, Editura Echinoc, Cluj-Napoca;
- Rouzel, Annie, *Progresele cercetării în didactica lecturii literare*, în *Perspective*, Nr. 1 (12/2006);
- Santerres-Sarkany, Stéphane (2000), *Teoria literaturii*, Traducere de Cristiana-Nicola Teodorescu București, Cartea Românească;
- Stoica-Constantin, Ana (2004), *Creativitatea pentru studenți și profesori*, Institutul European, Iași.