Volumul se încheie cu un *Indice (autori, limbi materii)* (p. 341–355), un rezumat în limbile engleză şi franceză (p. 357–360) şi o selecţie a articolelor publicate în cadrul proiectului.

În deplin consens cu Alina-Mihaela Pricop, apreciem că „[v]olumul oferă o perspectivă de ansamblu asupra unui sector bogat, variat, dar, în acelaşi timp, neomogen şi atipic, al lexicografiei româneşti. Bibliografia analitică şi critică constituie un instrument de lucru şi un punct de plecare pentru studii referitoare la specificul lexical al limbii române" (p. 30).

MARIA ALDEA
Universitatea Babeş-Bolyai
Facultatea de Litere
Cluj-Napoca, str. Horia, 31
aldea_maria@yahoo.com

ALINA PAMFIL, *Didactica literaturii. Reorientări*, Bucureşti, Editura Art, 2016, 320 p.

A scrie şi a citi un text de didactică a limbii şi literaturii române astăzi necesită parcurgerea câtorva prolegomene istoric situate în contemporaneitate, fiindcă paradigma timpului educaţional românesc actual, (anul de referinţă al publicării lucrării este 2016, iar când scriu această recenzare este deja 2017), înseamnă în linii mari următoarele: o reformă educaţională continuă, presupunând o vieţuire în perpetuă tranziţie sau pe un interval ambiguu descris ca o estompare a marginilor riguroase de referinţă; voci vizionare singulare, fără efect asupra unei deveniri pozitive; o istorie a didacticii limbii şi literaturii române pe jumătate scrisă, care îşi aşteaptă încă arhitectul de geniu, care să producă validarea ca relevantă în vreun fel a viziunii sale pentru evoluţia ulterioară a domeniului; o politică a educaţiei mari cripto-conservatoare, oricum ermetică în ceea ce priveşte idealul ei educaţional, o politică educaţională mică bazată pe o sumă de profesori demoralizaţi care se comportă ca o armată debusolată, deci perdantă, produsă de o sută de facultăţi naţionale româneşti care nu vorbesc aceeaşi limbă în ceea ce priveşte educaţia; un obiect al educaţiei difuz spre confuz, dar manipulat ca fiind bun şi valid prin date de excepţie, olimpici, valori afirmate şi confirmate, care nu sunt exclusiv produs naţional formal; un set de provocări ascunse din partea viitorului, întotdeauna un inamic inteligent şi versatil şi alţi mici ori mari factori frenatori, ori disturbanţi. Părând elemente de brainstorming, descrierile de mai sus fac ca orice minte echilibrată să se uimească, dar deocamdată în coerenţa educaţională românească acestea sunt cred eu problemele fundamentale cu care ne confruntăm, iar homeostazia sistemului este doar inerţială. Cu aceste, poate îngroşări, în minte, am început să citesc încă o carte din seria celor mai remarcabile ale ultimelor două-trei decenii pe care le are literatura românească de profil, trei dintre ele aparţinând aceleiaşi autoare, Alina Pamfil, o didacticiană reputată, profesor la Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca. Lucrarea face parte dintre acele opuri care greu se lasă recenzate. Lectura pe diagonală este imposibilă. Fascinaţia autoarei pentru ţesătură măiestrit elaborată este evidentă, aşa că verticalul şi orizontalul alcătuiesc un desen complet, excelent stăpânit, temeinic sudat şi decorat cu sugestive imagini. Miza lucrării, în limbajul genuin al specialistei este justificat prin: „necesitatea de a configura o nouă didactică a literaturii, argumentează nevoia înnoirii, recartografiază domeniul şi explică harta acestuia" (p. 5), toate acestea din perspectiva convingerii personale că „forţa modelatoare a literaturii" nu poate fi subsidiară în procesul educaţional, sintagma descriptivă de mai sus având acoperire şi prin termenul „formativ" foarte des întrebuinţat în lucrare. De fapt, autoarea dialoghează prin acest concept rejuvenat – să nu uităm că el a fost o piesă de rezistenţă în didacticile şi programele predecembriste – cu abordările majore experimentate în ultimele decenii în predarea literaturii în preuniversitarul românesc, şi anume abordarea estetică, care a degenerat în „statutul muzeal" al literaturii, şi abordarea comunicaţională, care a degenerat în pierderea esenţei disciplinei. Efortul Alinei Pamfil este mai întâi de recalibrare a acestor tendinţe şi a implicaţiilor lor, dar operaţia este atât de minuţioasă, aici intrând atributele laborioasă şi complexă,

încât în acest punct efortul de conceptualizare a unei noi abordări didactice în predarea literaturii ni se pare că este o operă în sine. Autoarea identifică opt dimensiuni fondatoare ale cărţii de literatură pe care trebuie să le avem în vedere la orice început de astfel de drum (p. 12–13), dar propune şi un set de unsprezece texte exemplare pe care se sprijină în demersul său teoretico-aplicativ şi pe care le recomandă ca sprijin profesorilor-ţintă (p. 13). Lecturile dublu orientate ale acestor texte întreţes toată arhitectura volumului până la epuizarea sensurilor lor formatoare şi didactice. Mă voi referi mai departe, dată fiind complexitatea discuţiei care ar excede marginile unei recenzii, numai la acele aspecte pe care le considerăm importante din perspectiva teoretică a volumului, aşa cum se vede din subtitlul acestuia, subtitlu care îi subliniază esenţa propunerii de a obţine „reorientări" ale receptorilor asupra didacticii literaturii. Singularizăm metodic aceste reorientări şi observăm că ni se propune o reorientare privind „cunoaşterea unor aspecte care definesc cultura majoră (epoci culturale, limbaje, forme artistice)" (p. 36), o reorientare privind „cunoaşterea prin descoperire (despre explorare, prin lectură a unor teritorii neştiute ale realului)" (p. 37), o reorientare privind „autocunoaşterea prin autoscopie" (p. 8, 37), dar, oricât de cuprinzătoare ar fi acestea, ele tot reprezintă „aproximarea potenţialului formativ al literaturii" (p. 38), de aceea ideea rămâne cvasideschisă investigaţiilor ulterioare. Acest autodialog interogativ parcurs de autoare o conduce pe aceasta pe terenul inevitabil al filozofiei literaturii, la reflecţiile lui Roland Barthes, în lectura lui Adrian Marino (p. 41), iar aici terenul este atât de profund, încât orice încercare de limpezire degenerează în solipsism. Interogaţia este îndreptată spre acelaşi caracter formativ al literaturii, paginile 44–48 fiind în exclusivitate alocate subiectului. Al doilea subiect de interes abordat în lucrare este cel al „identităţii naţionale", problemă a literaturii şi a limbii în egală măsură, deşi limbii i se recunoaşte mai pregnant atributul potenţării „unităţii naţionale". Trei sunt în opinia autoarei dimensiunile acestei identităţi, care privesc didactizarea literaturii în preuniversitar: „1. simplificarea „istoriei", clarificarea „poveştii" literaturii române; 2. modificarea procedeelor de restituire a fenomenului literar naţional, precum şi 3. proiectarea istoriei literaturii române pe fundalul istoriei culturii europene" (p. 52). Invariabil, ajungem cu acest aspect la factorii de decizie, respectiv cine selectează textele care se studiază în gimnaziu şi liceu? În afară de istoricii şi criticii literari care fac o selecţie din perspectiva valorii estetice a operelor literare, în opinia noastră, se operează şi o reselectare din perspectiva didactică, mai exact a mesajului pedagogic, moral, nu doar estetic transmis. Există, se ştie, o oarecare idiosincrazie între textele înalt estetice şi textele înalt pedagogice. Acestea din urmă rareori sunt considerate capodopere şi studiul unor fragmente ale lor a fost practicat doar dacă comportau şi valenţe doctrinare sau ideologice. Există şi un contrabalans între naţional şi universal, fapt probat de inexistenţa în programele de literatură naţionale a textelor excerptate din producţia laureaţilor Nobel pentru literatură, de exemplu, deşi, în urma discuţiilor recente pe marginea noilor programe şcolare, unii autori de concepţii asupra programelor au trecut aproape total la abordarea literaturii române din perspectiva literaturii universale (sic!). Dezideologizarea programelor pare a fi făcut loc altor abordări, dar efortul de înnoire nu este, credem, nici pe departe încheiat. Revenind la volumul discutat, notăm că autoarea crede că unele concepte imperios necesare educaţiei elevului vin spre acesta din direcţia operelor literare, care au capacitatea de a „corporaliza esenţa unor comportamente şi a unor filozofii de viaţă. Astfel, alături de donquijotism, de bovarism sau de hamletizare, literatura română aşază miricismul, moromeţianismul, bacovianismul sau rinocerizarea" (p. 56), cu trăsăturile lor percutante. Evident, admitem că aceste concepte sunt conceptele „tari" ale literaturii, la fel cum „tari" sunt şi categoriile estetice pe care autoarea consideră că este necesar a fi transmise elevilor: „mă refer la înţelegerea mecanismelor ironiei, ale aluziei, sau ale ambiguităţii, precum şi la recunoaşterea „cheilor"/registrelor estetice în care scriitorii îşi construiesc reprezentările: frumosul, kitsch-ul, grotescul, fantasticul, tragicul, comicul etc." (p. 60). Am adăuga noi însă, în acest context, că şi 'decenţa', 'indecenţa', 'promiscuitatea', 'extazul', 'euforia' şi toate celelalte concepte morale, ori unele etice 'binele', 'adevărul' ş.a, ori semiotice: mesajul comportat de naraţiune, acţiuni şi personaje, odată intrate în opera literară devin categorii estetice şi trebuie avute în vedere, chiar dacă poate nu toate au beneficiat de studii de specialitate de învederare sau instaurare, la fel cum dimensiunile psihologice ale fiinţei, cu tipurile/tipologiile de caracter sunt sensibil apropriate literaturii prin personaje, literatura nefiind până la urmă altceva decât şi o psihologie romanţată. Continuăm discuţia de faţă cu pertinenta analiză a modelelor curriculare (pe care o găsim la p. 91–93),

modele care au traversat studiul literaturii cu mai multă sau mai puţină intensitate în ultimele şase-şapte decenii, foarte bine prezentate şi sintetizate de către Alina Pamfil, şi anume modelul cultural, ori „literatura ca fenomen cultural naţional", modelul estetic, ori „literatura ca discurs estetic", modelul social, ori „literatura ca fenomen social şi ca discurs despre societate" şi modelul dezvoltării personale, ori „literatura ca discurs despre natura şi condiţia umană". Evident, literatura a fost ea însăşi şi pentru ea însăşi o esenţă, iar aceste ipostaze sunt doar chei succesive de lectură didactică, dar şi concomitente, sincretice. În ceea ce ne priveşte, aceste modele ştiinţific determinate au fost folosite în didactica literaturii române ca nişte strategii explicite de predare şi formare, modelul estetic a fost cel mai de succes, toate celelalte modele impunându-se cu greu în faţa lui şi asta deoarece modelul estetic a fost cel mai favorabil pentru ideologizarea literaturii, din anii predecembrişti şi a rămas prin puternica amprentare a elevului în continuare la nivelul studentului-profesor şi a profesorului care a fost astfel educat. Spălarea acestor amprente încă nu este totală, generaţiile prezente fiind încă educate de profesori amprentaţi intim de concepţia abordării exclusiv estetice a literaturii. Aşa a fost posibil ca opere crâncene din punct de vedere psihologic, care se ocupau exclusiv de morbid, suferinţă, destin plin de neşansă, lacrimi, grotesc, invariabil de moarte să fie predate intensiv din cele mai mici clase până la cele de liceu, deoarece au fost ambalate în estetism. Mesajul lor cumulat a fost însă devastator şi pentru profesorii mutilaţi şi îndoctrinaţi de propria profesie, dar mai grav pentru psihicul atâtor copii, deoarece, practic nu a existat timp de decenii nicio operă literară în programa şcolară care să nu aibă ca personaj central moartea şi suferinţa. Practic, copiii erau scoşi zilnic din contextul copilăriei şi al jocului şi supuşi sistematic la abuzuri emoţionale. Urmele acestei perpetuate şedinţe psihomanipulatoare care au fost orele de literatură română şi care au crescut cumulant, devenind un curriculum individualizat prin numărul mare de ore din ciclurile preuniversitar şi universitar alocate studiului literaturii sunt încă prezente şi dureroase la nivelul unui segment al societăţii româneşti contemporane. Aplicând această grilă de lectură a modelelor curriculare de studiere a literaturii române asupra programelor şcolare disciplinare în vigoare, autoarea ajunge, de asemenea, la o concluzie negativă: „din păcate, nu acesta este şi cazul programelor actuale, construcţii nu doar eteroclite (ceea ce este explicabil), ci şi nestructurate şi neconcordante cu epoca (ceea ce este greu de justificat)" – p. 96). Un alt factor perturbant sunt în opinia didacticienei profesorii, care „abordează literatura în funcţie de ceea ce ei înşişi consideră sau au învăţat că este literatura, şi nu în funcţie de ceea ce propun programele". Aici este o altă tară a sistemului românesc credem, foarte ataşat de ideea de fidelitate faţă de comentariile gata fabricate. Succesul comentariilor din perioada predecembristă probează acest ataşament aproape unanim al profesorilor de literatura română de o anumită vârstă şi poate nu numai, faţă de reţetele facile de interpretare şi neîncrederea în propriile opinii, supuşenia în faţa vocii considerate autoritate şi a dezbrăcat pentru mult timp şi elevul beneficiar de haina propriei interpretări. Aşa s-au putut aşeza în voie în mintea elevului ura faţă de burghezi, în anii '60–'70, ura faţă de intelectualii trădători, anii '70–'80 etc., ori ura faţă de copiii de burghezi răsfăţaţi şi puşi pe şotii, schizoidarea opiniilor, Creangă era adulat, iar dl Goe înfierat pentru năzdrăvănii de nediferenţiat, elevului fiindu-i manipulată mintea în şcoala în care trebuia să fie învăţat cum să fie corect, cum să aibă o gândire echilibrată şi în principal umanistă. De fapt, a deveni necruţător, violent, atavic în raport cu ceea ce i se inculca a fi neconform ideologic era mesajul subliminal al întregii noastre literaturi naţionale. Aplicarea tezei manipulării prin interpretare pe situaţia personajului Ion al lui Liviu Rebreanu, de către autoarea însăşi, este şi ea magistrală (p. 101–102). Revenind la firul expunerii din volum, extrem de valoroase considerăm că sunt şi contrastele conceptuale dintre „competenţa de comunicare" şi „competenţa literară" (p. 105 şi urm.) şi joncţiunea lor cu abordarea modulară a subdomeniilor ştiinţelor limbii şi literaturii, unde se produc rupturi, sincope care trebuie acomodate şi la noi, ca şi în programele europene prin „recentrarea obiectivelor de pe cunoştinţe (*savoirs*) pe capacităţi/deprinderi (*savoir-faire*), precum şi permeabilizarea graniţelor extinse între subdomenii" (p. 107). Evident, acestea sunt nişte deziderate conceptuale reiterate mereu în ultimii 30 de ani, dar miza lor mi se pare că încă nu a fost bine surprinsă în explicaţii şi aplicaţii extensive de *know how*, intenţia rămânând deseori una de suprafaţă. Nu atât a-i învăţa pe elevi să ştie să facă ceva atunci când ies din şcoală ar fi această miză, în opinia mea, ci a produce prin mijloace specifice educaţiei trecerea de la o societate pasivă, de tip receptor şi executant, asigurată prin această strategie a lui *savoir*, cu toată metodologia

lui axată pe pasiv (metode pasive, *magister dixit*, evaluare axată pe conţinuturi reproduse etc., care furniza oameni încadrabili în societatea de tip comunist, concentraţionar), la o societate activă, de tip antreprenorial şi autodeterminant, asigurată prin strategia lui *savoir-faire*, dar şi prin a lui *savoir-interroger*, care e mai obiectiv în raport cu orice conţinut, strategii care pregătesc o societare activă, de tip să îi zicem capitalist, deşi s-ar potrivi mai bine sintagma „societate deschisă", în fapt noua ideologie de astăzi. Aceasta este miza, cred, şi este una majoră. Facem din nou o revenire la parcursul volumului, comentariile noastre nefiind, de fapt, divagaţii, şi observăm că demersul care survine în urma acestor cadre conceptuale bine trasate în carte este unul laborios, niciun aspect privind didactizarea literaturii nefiind omis de la discuţie: receptare, lectură, redactare şi reconstruirea programelor inclusiv cele pentru bacalaureat. Dialogul pe care l-am putea purta cu atâtea aspecte abordate în volum ar căpăta el însuşi un corp atât de viguros, încât ar trece, cum spuneam, marginile unei recenzii spre a deveni un nou studiu. Ne limităm, de aceea, spre final la încă o serie de consideraţii sintetice, chiar conclusive. Revenim la opinia noastră, înscrisă într-o polemică şi interogaţie permanentă, cu întrebarea capitală: cum e mai bine să procedăm atunci când predăm literatura naţională românească pentru a avea succese notabile şi un grad de satisfacţie mulţumitor al elevilor, al părinţilor şi al cadrelor didactice deopotrivă? Această interogaţie a fost alimentată de-a lungul timpului de multiple comparaţii cu alte spaţii educaţionale europene, mai mult sau mai puţin intrinsec familiare mie, dar am abandonat exerciţiul interogativ atunci când mi-am dat seama că entropia, şi, de aici, originalitatea spaţiului românesc, este atât de mare încât nu se supune vreunei constrângeri axiologice, oricare ar fi ea. De aceea, această nouă didactică a literaturii, care îşi propune o *ordo cognoscendi*, este pentru mine una extrem de meritorie. Va produce ea şi efecte? Supunând această centrală întrebare în raport cu scopul volumului de faţă la o analiză SWOT, observăm preliminar că învăţământul preuniversitar s-a făcut mare şi pare că poate să îşi poarte singur de grijă. În ultimii zece ani, anumiţi ideologi au făcut demersuri consistente şi de succes pentru decuplarea celor două paliere educaţionale: preuniversitar şi universitar, iar rezultatele încă nu sunt cert valoroase. Aceasta este o mare ameninţare pentru progresul teoretic al didacticii. Desfăcute aproape complet de legăturile cu lumea universităţii, didactica limbii şi literaturii române, ca întreg sistemul educaţional preuniversitar, a devenit un organism viu, independent, care respiră singur. Izolarea lui nu este însă o calitate. De ce s-a mers atât de departe cu autonomizarea în ceea ce priveşte didactica specialităţii? Practic, universitarul este anacronic în raport cu manifestarea acestei autonomii a preuniversitarului. Observaţia aceasta este deja un truism. Care ar fi efectele benefice ale acestei individualizări? Cu alte îngrijorări am început să citesc această carte şi sfârşesc prin a descoperi noi îngrijorări. La momentul actual, toată educaţia românească este atât de în derivă, încât cu greu vreo încercare de a surprinde logica ei are şanse, dar logica lucrării de faţă are optime şanse să fie considerată o lucidă încercare de ordonare axiologică şi de instaurare a unui timp de început, dar timpul istoric de receptare a ei trebuie să se arate şi el pregătit. Acesta este punctul ei forte, combinat cu oportunitatea ei. Încheiem afirmând că în arealul studiilor de specialitate, a căror istorie am schiţat-o în volumul signaletic al bibliografiei de didactică a limbii şi literaturii române, publicat în 2014, există o clasificare clară a acestora, în mari lucrări de didactica limbii, mari lucrări de didactica literaturii şi mari lucrări compozite, iar lucrarea specialistei clujene întăreşte calitativ şi cantitativ interesul pentru predarea literaturii, eu putând-o înregistra la mari lucrări de didactica literaturii. Mai mult, când am afirmat că trei cărţi fundamentale de didactica limbii şi literaturii române au fost deja propuse de autoare în ultimul timp corpului profesoral şi autorităţilor educaţionale, mă întrebam, concomitent, dacă este un număr suficient să producă schimbări în peisajul metodologic preuniversitar sau ar trebui mai multe ori ar trebui o mai bună mediatizare a lor; acesta este punctul de inflexiune nu al lucrării, ci al contextului istoric, total exterior ei şi greu ameliorabil. Pentru o evoluţie pozitivă, sper să mă fi înşelat în privinţă ameliorabilităţii, dar mă arăt pe deplin impresionată de calitatea ştiinţifică a lucrării şi de potenţialul pe care îl oferă.

MIHAELA SECRIERU
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza"
Facultatea de Litere
Iaşi, str. Lascăr Catargiu, 54
msecrieru@yahoo.com