

CZU: [37.037 + 159.954.4]:82.09

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4277380>

PARAMETRI PSIHOLOGICI AI LECTURII ȘI INTERPRETĂRII OPERELOR LITERARE

Constantin ȘCHIOPU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol se face referință la o serie de factori psihologici, care determină lectura și interpretarea operei literare: competențele lingvistică, literară, culturală, înzestrările imaginativă, asociativă, senzorială, empatică, emoțională, proiectivă, opiniile, credințele și atitudinile personale ale cititorului/ interpretului, orizontul lui de așteptare. În această ordine de idei sunt actualizate câteva teorii cu privire la lectura și receptarea operei literare: caracterul structural al operei literare (H.Markiewicz), orizontul de așteptare (H-R. Jauss), formarea competențelor (P.Cornea), cititorul – coparticipant la actul de creație (J.P.SartrE). Totodată, în funcție de acești parametri psihologici, sunt propuse mai multe sugestii metodologice referitoare la interpretarea operei literare.

Cuvinte-cheie: *lectură, interpretare, parametri psihologici, operă literară, competență, exerciții.*

PSYCHOLOGICAL PARAMETERS OF THE READING AND INTERPRETATION OF LITERARY WORKS

The article refers to a series of psychological factors which determine the reading and interpretation of the literary work: linguistic, literary, cultural competences, the imaginative, associative, sensorial, empathic, emotional and projective endowments, opinions, beliefs and personal attitudes of the reader/interpreter, their expectation horizon. Therefore, some theories on the reading and reception of the literary work have been updated: the structural character of the literary work (H.Markiewicz), the horizon of expectation (H.R.Jauss), the training of competences (P.Cornea), the reader – a participant in the creative act (J.P.Sartre). Hence, depending on these psychological parameters, several methodological suggestions regarding the interpretation of the literary work are proposed.

Keywords: *reading, interpretation, psychological parameters, literary work, competence, exercises.*

Introducere

Destinată unui consumator de artă, opera literară presupune două activități de bază ale acestuia: lectură și interpretare. Cât privește primul termen, el este definit de Paul Cornea ca „ansamblul activităților perceptive și cognitive vizând identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic” [1, p.1]. Cel de-al doilea concept, interpretare, denotă „o lectură prin excelență avizată, tinzând spre maxima fidelitate a restituirii sensului” [Ibidem, p.248]. Astfel, conform cercetătorului român, deosebirea dintre lectură și interpretare constă în faptul că lectura standard este „o performare procesuală dinspre începutul spre sfârșitul textului: a citi înseamnă a parcurge textul liniar, stopând efortul în momentul încheierii” [Ibidem, p.249], iar interpretarea – o performanță analitică („...a interpreta înseamnă a reciti textul de mai multe ori pentru a-l stăpâni în detaliu” [Ibidem]).

Atât lectura, cât și interpretarea poartă amprenta personală a cititorului. La rândul ei, această amprentă este determinată de o serie de parametri psihologici, individuali, și anume: competența lingvistică, competența literară, competența culturală, înzestrările imaginativă, asociativă, senzorială, empatică, emoțională, proiectivă, opiniile, credințele și atitudinile personale ale cititorului/interpretului. Din structura respectivă face parte și orizontul de așteptare, definit de teoreticianul german Hans Robert Jauss ca „un sistem de referințe transindividual, preexistent actului lecturii și orientând deci lectura, un cod estetic al cititorului (cunoștințe despre gen, temă, limbaj), dar și extraestetic, trimitând la experiența de viață a acestuia” [2, p.260]. Așadar, aportul concret al acestor factori psihologici în interpretarea literară este considerabil, fapt ce impune aplicarea unei metodologii bazate pe individualitatea fiecărui cititor în parte.

Repere teoretico-metodologice ale lecturii și interpretării din perspectiva factorilor psihologici ai cititorului

Admițând caracterul structural al operei literare, cercetătorul polonez Henryk Markiewicz susține că aceasta este un produs stratificat (stratul formațiunilor fonetice ale limbii, stratul semantic construit din semnificațiile propozițiilor care intră în componența operei, stratul aparențelor schematizate în care ni se înfățișează obiectele reprezentate în operă, stratul obiectelor reprezentate prin stări de lucruri pur intenționale). Totodată, autorul menționează că există o legătură organică între aceste straturi, că în afara structurii stratificate opera literară se exprimă și printr-o desfășurare succesivă deosebită, în special a propozițiilor (datorită acestui fapt opera

literară are un crescendo al său, precum și diferite proprietăți compoziționale), că opera literară trebuie să se distingă de concretizările sale, care se nasc de fiecare dată la receptarea aceleiași creații, și, nu în ultimul rând, că opera literară este un produs schematic, asta însemnând că unele straturi ale ei, mai ales cel al obiectelor reprezentate și al aparențelor schematizate, indică „locuri de indeterminare” [3, p.96-97]. Deci, acceptând ideea că „opera literară reprezintă un sistem specific segmentabil de semne lingvistice sonore sau grafice și de scheme semantice legate de ele (schemele semantice ale cuvintelor și frazelor)” [Ibidem, p.91], Henryk Markiewicz susține că, alături de aceste două planuri ce alcătuiesc textul, în componența operei literare intră, de asemenea, formațiuni semantice superioare, care alcătuiesc așa-numita realitate reprezentată în opera literară. Prin urmare, pătrunderea în semnificațiile textului reclamă, în primul rând, competența lingvistică a cititorului, care constă în capacitatea lui de a înțelege corect și nuanțat sensurile de bază și contextuale ale cuvintelor, de a recunoaște diversele figuri de stil, strategiile interpretative pe care acestea le solicită, de a sesiza elementele de coeziune și coerență textuală etc. Ținând cont de aceste supoziții, profesorul de literatură va formula un șir de exerciții/sarcini ce urmăresc, pe de o parte, înțelegerea textului de către elevi, pe de altă parte, formarea competenței lor lingvistice. Menționăm câteva dintre acestea:

1. Exerciții de explicare a sensurilor de bază ale cuvintelor atestate în operă (ex.: identificarea sensului propriu al cuvântului „saricile” din poezia „Testament” de T.Arghezi („Al robilor cu saricile, pline/ de osemintele vărsate-n mine”), operație care, obligatoriu, va trebui să finalizeze cu descifrarea sensului conotativ/valorii afective, adăugate de autor acestui cuvânt cu statut de simbol în poezie).
2. Exerciții de identificare a modului de constituire a elementelor textului în sintagme, enunțuri etc. (ex.: sintagma „aripi de plumb”, din „Plumb” de G.Bacovia, s-a constituit prin asocierea paradoxală a doi termeni contradictorii; enunțul „Dormea întors amorul meu de plumb” este construit în baza unei inversiuni, scoțându-se în prim-plan valoarea stilistică a verbului „dormea”);
3. Exerciții de identificare a elementelor constitutive la nivel fonetic (repetiții de sunete – asonanțe, aliterații), morfologic (identificarea unor părți de vorbire cu valoare stilistică), lexical (antonime, sinonime etc.), sintactic (ex.: raportul adversativ, accentuat de conjuncția „ci”, dintre „lumina altora” ce „sugrumă vraja nepătrunsului ascuns” și „lumina mea” cu care „sporesc a lumii taină” din poezia „Eu nu strivesc corola de minuni a lumii” de L.Blaga);
4. Exerciții de identificare a elementelor ce imprimă textului coerență, coeziune (ex.: formulele inițiale, mediane, finale atestate într-un basm; elementele constitutive ale unui sonet: teza enunțată, dezvoltarea ei, concluzia).

Un alt parametru psihologic determinant al interpretării textului literar este competența literară, definită de Paul Cornea drept „cunoașterea sistemului de coduri și experiența transtextualității, capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături și a produce inferențe” [1, p.98]. Din definiția respectivă reținem două aspecte importante: cunoașterea obligatorie de către cititor a sistemului de coduri și capacitatea lui de a atribui sens sau semnificații unor fapte de natură diferită: vorbire, atitudini, evenimente, situații. Cât privește primul aspect, se pare că elevii cunosc definiții, pot identifica o figură de stil într-un text literar, o trăsătură de caracter a personajului etc. Problema constă tocmai în capacitatea lor de a inventa, de a atribui sensuri. O întrebare-sarcină simplă la prima vedere, „Ce semnifică nunta alegorică din „Miorița”?”, le-ar putea crea probleme, deoarece ea necesită, pe de o parte, interpretarea șirului de figuri de stil din care se constituie alegoria: personificări („soarele și luna mi-au ținut cununa”, „preoți – munții mari”, „păsări – lăutari” etc.), metafore („o mândră crăiasă a lumii mireasă”, „stele făclii”). Pe de altă parte, elevii urmează să facă anumite conexiuni între cuvinte, sintagme, sensuri, bineînțeles, sprijinindu-se pe sistemul lor referențial format din cunoștințele asimilate/achiziționate. În acest caz profesorul poate miza pe exercițiile cu caracter asociativ. Or, stimularea gândirii asociative și a celei imaginative contribuie la formarea capacității de a interpreta opera, de a îmbogăți textul cu sensuri suplimentare derivate pe cale asociativă. Bazată pe relația dintre cuvinte, gândirea asociativă ajută la prelucrarea fără vreo dificultate a informației primite, generează idei noi, contribuie la găsirea de soluții la probleme. Exercițiile propuse elevilor pot fi alcătuite în funcție de tipurile de asociații, și anume: a) de asemănare (bec – prăsadă, rață – cifra 2), b) contrastante/opuse (urât – frumos, viață – moarte); b) generalizate (bucurie – stare, floare – plantă), cauzale (război – distrugere/nenorocire), conexe (inimă de piatră, pădure de argint), de apropiere în spațiu și timp (sat – casă părintească), formate pe baza unei rădăcini (bucluc – buclucaș), întreg – parte (soare – rază). Alcătuirea unui lanț asociativ, având ca punct de pornire cuvântul/sintagma al/a cărui/cărei sens trebuie descifrat, este un alt tip de exercițiu, mult mai complex, care îi va apropia pe elevi de posibilele sensuri ale imaginii artistice cercetate. Evident, vor fi încurajate asociațiile

neobișnuite. Astfel, pornind de la cele două cuvinte din sintagma „aripi de plumb”, elevii pot crea următorul lanț asociativ semantic: aripi – zbor – cer – rupte – cădere – pământ – mină – metal – greu – plumb. Ulterior, din acest șir ei vor alege cuvântul care li se pare mai adecvat sensului exprimat de oximoronul „aripi de plumb”. Identificarea cuvântului „greu” îi va ajuta să definească starea eului liric, cea de greutate. Revenind la metafora „o mândră crăiasă a lumii mireasă”, menționăm că elevii ar putea, inițial, să propună cuvinte asociative substantivului „crăiasă” (împărat – bogată – frumoasă – plăcută – adorată – unică, admirabilă – strălucitoare – blajină – acceptată etc.), mai apoi să aleagă un termen din acest șir, care, după opiniile lor, ar fi plauzibil ca răspuns la întrebarea „De ce autorul anonim compară moartea cu o crăiasă?”. În rezultatul discuției se va ajunge la elucidarea viziunii populare asupra morții, exprimate în baladă: moartea este un fenomen existențial unic, frumos, care urmează a fi acceptată de toată lumea etc.).

Descifrarea sensurilor unor fapte de literatură depinde în mare măsură și de capacitatea elevului de a activa cunoștințe din diverse domenii. Relațiile literaturii cu filosofia, psihologia, lingvistica, istoria, mitologia, pe de o parte, interpretările structuralistă, mitologic-arerhetipală, semiotică, tematică, biografică, pe de altă parte, faptul că literatura este un gen de artă – toate acestea impun valorificarea competenței culturale a elevilor, care, așa cum menționam mai sus, constituie un factor psihologic destul de important în interpretarea operei literare. În această ordine de idei, conceptele de interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate, transdisciplinaritate sunt definitorii. A-l pune pe elev în situația de a relaționa o imagine artistică/un personaj din opera literară cu o ilustrație/portret, un roman – cu filmul turnat după opera în cauză etc. înseamnă a-i oferi posibilitatea să compare, să observe, să analizeze, să sintetizeze, să formuleze opinii.

Un alt factor psihologic ce trebuie luat în considerare în procesul de interpretare a textului literar este înzestrarea empatică – înclinația elevului de a se identifica empatic/afectiv cu elemente de conținut ale textului, în special cu personajele. E una să-l întrebi pe elev „Cum ar fi fost mai bine să procedeze personajul?” și alta e să-l pui în situația de a răspunde la „Cum ai fi procedat tu în locul personajului?”. Cea de-a doua întrebare îl ajută pe elev să cunoască și să interpreteze eul altora prin propriul eu, să se transpună simpatetic în celălalt, să-și proiecteze stările proprii asupra personajului, să trăiască în sine viața altuia. În rezultat, elevul va înțelege mult mai bine esența personajului literar, resorturile intime, dificultatea problemelor cu care se confruntă acesta. Totodată, el este înclinat spre a proiecta în lumea textului conținuturi psihice personale, cel mai adesea neconștientizate, precum dorințe („Aș fi vrut ca personajul să rămână în viață”), spaime, bucurii, îngrijorări, tensiuni interioare etc. Această capacitate proiectivă a elevului trebuie susținută și dezvoltată de către profesor prin sarcini de tipul: „Dacă ar fi să modificați, ce schimbări veți face în povestea desprinsă din text? Motivați?”, „Ce gest al personajului nu aprobați?”, „Cum ar fi trebuit să se comporte în situația dată?”, „Ce sfat i-ați da personajului în momentul când...”, „Continuați destinul de mai departe al protagonistului” etc.

Abordând problema actului de creație, Sartre sublinia că acesta „este, în momentul conceperii unei opere, doar un moment incomplet, abstract; dacă autorul ar fi singurul care există, atunci acesta ar putea scrie cât de mult dorește – opera ca obiect nu ar apuca însă niciodată să vadă lumina zilei, iar autorul ar trebui să lase penița din mână sau să atingă culmile disperării. Dar procesul scrierii, ca act corelator dialectic, include procesul lecturii, iar aceste două acte interdependente au nevoie de doi oameni cu activități diferite. Strădaniile combinate ale autorului cu cele ale cititorului contribuie la nașterea obiectului concret și imginar care este opera spiritului. Arta nu poate exista decât pentru și prin celălalt” [4, p.246]. Această idee o găsim și în lucrările lui Umberto Eco, pentru care textul este un act de co-producere, care funcționează în parteneriat și este jalonat de două postulate: „Ce trebuie să înțeleagă cititorul?” și „Ce vrea să spună autorul?”. Pornind de la ideea că între actul narării și cel al interpretării există o legătură indisolubilă, savantul susține: „Textul este întrețesut cu spații albe, cu teritorii ale nonspusului. Cine le-a lăsat albe a procedat așa din două motive: în primul rând, pentru că un text este un mecanism leneș care trăiește din plusvaloarea de sens introdusă în el de destinatar. În al doilea rând, pentru că, pe măsură ce trece de la funcția didactică la cea estetică, un text vrea să-i lase cititorului inițiativa interpretării, chiar dacă, de obicei, dorește să fie interpretat cu o garanție suficientă de univocitate” [5, p.83]. Conform lui Umberto Eco, Cititorul Model și Autorul Model sunt cele două strategii textuale, fiecare încercând să deducă intențiile celuilalt. Autorul Model lansează propuneri de cooperare, care să-l ghideze pe Cititorul Model în actul de actualizare a tuturor potențialităților textului, adică să-l determine să se manifeste din punct de vedere interpretativ la fel cum el însuși s-a manifestat din punct de vedere generativ [Ibidem, p.87].

A releva intențiile autorului, a te manifesta din punct de vedere interpretativ înseamnă a exprima opinii, credințe și atitudini personale. Prin urmare, profesorul trebuie să-i ofere elevului cât mai multe posibilități de a polemiza cu scriitorul/opera, întrebarea-problemă, situația-problemă, studiul de caz fiind cele mai la îndemână metode. Cât privește întrebările-problemă, ele pot fi de mai multe tipuri. În articolul „Sarcini activ-participative

de valorificare a operei literare" insistăm asupra următoarelor: întrebarea-problemă cu variante de răspuns sugerat, întrebarea-momeală, întrebarea/sarcină „A vorbi în numele altora”, întrebarea „ostilă” sau cu încărcătură emoțională, întrebările insistente, întrebarea-vagă, deschisă, întrebările-zvonuri, întrebările ipotetice, întrebările multiple, întrebările-recomandări/sfaturi, întrebările intenționat incorecte din punctul de vedere al informației implicite, întrebarea/sarcină-reprezentare grafică [6, p.36-40]. Utilizarea problematizării, fie că e vorba despre întrebarea-problemă, despre situația-problemă, fie despre studiul de caz, necesită următoarele operații din partea elevilor: rememorarea faptelor /evenimentelor /informației, localizarea/identificarea problemei, organizarea informației, cercetarea, evidențierea secvențelor /identificarea argumentelor în text, relevarea distincției dintre faptă și opinie, aplicarea, abstractizarea, decodificarea, enunțarea concluziilor [7, p.159-160].

Preluând de la filosofii Gadamer și Heidegger [8] termenul „orizont de așteptare”, Hans Robert Jauss insistă asupra a trei factori determinanți ai acestuia. „Analiza experienței literare a cititorului, susține Jauss, va reconstitui orizontul de așteptare al primului ei public, adică sistemul de referințe, care se pot formula obiectiv și care, pentru fiecare operă, rezidă în trei factori principali: experiența prealabilă pe care publicul o are în raport cu genul cărui îi aparține opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în discuție le presupune și opoziția dintre limbajul poetic, lumea imaginară și lumea obișnuită” [1, p.260]. Așadar, actualizarea experienței de lectură și de viață a elevului, în procesul rezolvării sarcinilor/interpretării textului literar, este una dintre condițiile satisfacerii orizontului de așteptare al elevului. Examinând, de exemplu, o situație-problemă cu variante de rezolvare în vederea găsirii soluției optime pentru personaj, elevii, numaidecât, își vor actualiza cunoștințele despre natura faptelor morale, experiența lor de viață. Comparând variantele personale de răspuns cu cele ale profesorului, colegilor, ei le vor raporta la valorile, idealurile, viziunile lor. „Momentul acestei corelații generează nu numai o analiză rațională a modalităților, a căilor posibile de comportare a personajului literar, dar și atitudinea emotivă a elevului față de aceste modalități. Luarea unei hotărâri capătă un caracter pur personal, devine unul dintre motivele activității de cunoaștere a elevului. Locul acestui motiv se afirmă în sistemul lui motivațional [9, p.154]. Prin urmare, orizontul de așteptare al elevului este un parametru psihologic deloc neglijabil în procesul de interpretare a operei literare.

Concluzii

Nevoia de interpretare, prin utilizarea diferitor strategii pentru înțelegerea textului literar, poate fi resimțită ca atare de către cititor ca impas de lectură (insuficiență, contrarietate, nesiguranță etc.). La rândul său, acest impas poate declanșa demersul interpretativ. „Fiecare cititor, susține Mario Valdés, citește un text folosind modele de coerență bazate pe experiențe de viață în general și în particular pe lecturi anterioare. Aceste modele de coerență sunt mereu puse sub semnul întrebării și uneori perturbate de lectura textelor literare. Astfel, fenomenologia lecturii textelor literare poate fi descrisă ca aplicare primară a unor modele de coerență, dezvoltare și modificare continuă și în final – înlocuire a acestora. Rolul criticului-interpret în acest proces nu este de a-l întrerupe, ci de a-l transpune din domeniul subiectivității în cel al intersubiectivității; altfel spus, de a urma deschiderea textului literar și de a face din dialogul privitor la text o parte integrantă a vieții creatoare, prezente și viitoare, a colectivității” [10, p.286]. În această ordine de idei, rolul factorilor psihologici ai lecturii și interpretării este determinant.

Referințe:

1. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. București: Minerva, 1988. 288 p.
2. JAUSS, H.R. *Pentru o teorie a receptării*. București: Univers, 1983. 280 p.
3. MARKIEWICZ, H. *Conceptele științei literaturii*. București: Univers, 1988. 494 p.
4. SARTRE, J-P. Was ist Literatur? În: W.Iser. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*. Pitești: Paralela 45, 2006. 412 p.
5. ECO, U. *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*. București: Univers, 1991. 139 p.
6. ȘCHIOPU, C. Sarcini activ-participative de valorificare a operei literare. În: *Limba română*, 2012, nr.3-4, p.35-41.
7. ȘCHIOPU, C. Dezvoltarea gândirii critice în procesul receptării textului artistic. În: *Limba română*, 2011, nr.1-2, p.157-162.
8. HEIDEGGER, M. *Originea operei de artă*. București: Humanitas, 1995. 383 p.
9. ȘCHIOPU, C. Procedee de valorificare a textului literar: situația de opțiune morală. În: *Limba română*, 2004, nr.3, p.153-156.
10. VALDÉS, M. De l'interprétation. En: *Théorie littéraire. Problèmes et perspectives*, coord. Marc Angenot, Jean Bessière ș.a. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

Date despre autor:

Constantin ȘCHIOPU, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: schiopu_constantin@yahoo.com

Prezentat la 14.03.2020