

DEVELOPING PRAGMATIC COMPETENCE THROUGH LITERATURE AND FILM

Conf. univ. dr. Eva Monica SZEKELY
Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș

Abstract

Starting from a new paradigm for teaching and learning based on models of pedagogy of mind and mutual comprehension and from general education, the present paper is to debate on the importance of the strategies of pragmatical competence education by means of what it is called the ‘pedagogy of the mind through mutual comprehension’. Such pedagogy deals with the transfer of conflicts between generations, cultures, religions or nations in the field of Culture by re-reading and, consequently, by re-writing some universal archetypes, as reflected in literature and/or film (e.g. Other vs. I, Alterity and/or Identity, Foreign vs. Native, Colonizer vs. Colonized, ‘Globalizer vs. Globalized’, Marginal vs. Central; ‘the misunderstood’ that becomes understood through self-mirroring in story-reading and story-telling).

The narrative of the self and/or the film of one’s identity construct dichotomies meant to lead to self-knowledge by transposing texts and/or contexts; biographies, stories, nations, cultures, identities etc become exchangeable and provide solutions to identity crisis. Following Erich Fromm and H. S. Sullivan’s ideas, the paper assumes that such educational phenomenon reveals some pragmatical problems like keep to the topic, give relevant contributions to the conversation, adjust to the interlocutor and to be sensitive to the social context and implicit conversational rules. One of several contributing causes could be limited opportunity spending time and playing with other students/ people, hereby losing an important occasion for practising social interaction in a more egalitarian setting. Pragmatic competence in combination with brain damage is a very complex issue. The aim of the study is to try to find environmental factors that potentially can affect the students’ pragmatic ability. Hypothetically adults in the students’ environment may involuntarily enhance the potential pragmatic problems of the young people, by giving too much support and not providing the student with the communication challenges which typically developing students are confronted with. To a large extent impaired pragmatic ability may contribute to a lack of participation in society. Participation emerges through interplay between literature and movies, between the individual and social roles, between school and the environment.

1. Competența pragmatică (germ. *pragmatisch*, în relație cu un scop uman definit: Kant) și necesitatea ei decurge din perenitatea și omniprezența comunicării, din condițiile mereu schimbate ale acesteia, comunicare ce nu poate fi decât socială și nu poate fi concepută decât discursiv; abordează limbajul ca fenomen în trei situații diferite: discursivă, comunicativă și socială. Pentru Aristotel, așa cum reiese din *Retorica* sa, propunătoare a unor principii active (*Scientia vivendi et agendi* / știință a posibilului), importante sunt bazele etice, psihologice și dialectice ale discursului, ceea ce imprimă un acut caracter filosofic acestei preocupări, făcând din retorică o antistrofică a dialecticii, menită să extindă dominația logosului și asupra domeniului *opinabilului* (valori, credințe, aparențe, verosimil – care nu avea o tehne adecvată și, prin urmare, scăpa de sub jurisdicția logosului) – prin reconvertirea psihologică a logicului, în încercarea de a pune ordine în domeniul verosimilului și al valorilor).

Pragmatica este considerată mai degrabă analoaga poeticii decât a dialecticii, deși inițial s-a manifestat ca activitate rațională ce acționează în domeniul valorilor, al aleatorului, al

verosimilului și al probabilului prin argumentare, deci o activitate care organizează teoria argumentației. În consecință, printr-o reinterpretare, venită dinspre poetică, miza competenței pragmatice instituie o **analiză despre creativitate dominată de regulile retoricii** vs. o creativitate a figurilor și a tropilor ce recomandă regulile textului literar. Mai mult, figurile și tropii, în speță metafora, sunt mijloace de cunoaștere, fragmente de text ce contribuie la construcția textuală a semnificației, acestea fiind coordonatele în jurul cărora vom construi discursul de față.

2. Dimensiuni creative, etice/ morale ale mimesis-ului educațional

„Modalitatea în care mimesis-ul este privit ca un comportament corelativ în care un subiect se angajează în mod activ în «a face pe cineva similar cu un Altul» disociază mimesis-ul de definiția sa ca simplă imitație” (Spariosu, 1984). Prin urmare, **diferența** este principiul mimesis-ului, al modelării educaționale și sociale, o libertate productivă și nu eliminarea ambiguității; mimesisul contribuie la abundența de imagini, cuvinte, gânduri, teorii și acțiuni, fără a deveni el însuși tangibil”. Prin urmare, mimesis-ul se împotrivesc teoriei și construiește o lume a iluziei, a aparențelor, a esteticii și a imaginilor, în care lumile existente sunt adecvate, schimbate și re-interpretate. Imaginile sunt parte din existența noastră materială, dar ne și leagă în mod mimetic experiența realității de subiectivitate și sugerează „o experiență senzorială, care există dincolo de referința la realitate” (Spariosu: 1984: 48).

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 adevărurilor 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.

Socializarea și rațiunea reprimă comportamentul „natural” al omului, iar arta asigură un „refugiu pentru comportamentul mimetic”. Mimesis-ul estetic asimilează realitatea socială fără a subordona natura astfel ca subiectul să dispară în lucrarea de artă, iar lucrarea de artă permite o reconciliere cu natura. J. Derrida folosește conceptul de mimesis în relație cu textele, care nu sunt dubluri disponibile aflate mereu în relație cu ceea ce le-a purces. Textele sunt considerate „indisponibile” și „copii” întrucât ele se referă mereu la ceva care le-a precedat și sunt, așadar, „niciodată originea, niciodată interiorul, niciodată exteriorul, dar mereu dublura”. Textului mimetic (care începe mereu în calitate de dublură) îi lipsește un model original, iar intertextualitatea sa inerentă cere deconstrucția”.

La nivelul strategiilor didactice abordate, sincretismul limbajelor / artelor considerăm că va crea cadrul pluralismului comunicativ pentru dezbateră problemelor de etică/ morală și a modului în care se insinuează axiologicul în aceste creații artistice. Problema alterității este una din marile provocări ale erei postmoderne, este un paradox postmodern care afirmă capacitatea umană de relație și de definiție a sinelui, și aceasta într-o vreme în care se manifestă individualismul, diferența, specificitatea. Este un domeniu în care sunt absorbite extremele, captând energia lor și creând un laborator de experiențe care încântă **sensibilitatea umană și stimulează creativitatea**.

3. Cognitiv și non-cognitiv în comunicare. Complementaritatea comunicare simbolică vs. comunicare iconică – premisă a creativității și a dezvoltării personale

Interesul meu particular în această lucrare, la nivelul conținuturilor, se va opri asupra relației dintre concepția filmică ingenioasă și dramatizarea unor probleme de etică și religie în ceea ce privește romanul lui Marin Preda, *Cel mai iubit dintre pământeni* (1985) și filmul cu același titlu având ca scenariu adaptarea acestui roman, în regia lui Stere Gulea (1995). La nivelul strategiilor didactice abordate, sincretismul limbajelor artelor considerăm că va crea

cadrul pluralismului comunicativ pentru dezbateră problemelor de etică/ morală și a modului în care se insinuează misticul/ religiosul în aceste creații artistice. Vom porni de la:

- conceptul de moralitate după Z. Bauman (2000, p. 93): „Moralitatea înseamnă mai mult decât a ne pune alături “umăr lângă umăr”, unul cu altul, dizolvați într-un “noi” colectiv; moralitatea înseamnă a fi “pentru” Celălalt, pe care îl am în față, fără să mă preocupe reciprocitatea, adică mișcarea lui către mine; moralitatea nu subzistă dincolo de proximitatea relației, adică de acea stare de percepere a Celuilalt ca diferit și totodată ca semen aflat aproape fizic și psihic.”
- noul umanism propus de Emmanuel Levinas (*Între noi. Încercarea de a-l gândi pe celălalt*, 2003): pune în valoare dimensiunea etică a Legii scrise, prin care teama de Dumnezeu se manifestă ca teamă pentru celălalt om: „Umanitatea poate cu adevărat genera sau opri violența; ea nu se manifestă cu adevărat decât ca grijă pentru aproapele și conștiință a proximității reale a Alterității Absolute, Dumnezeu, în fragilitatea chipului fiecărui om.”

Inspirat de spiritul mesajului biblic, noul umanism nu se mai susține deci pe rațiunea concepută ca un limbaj abstract, universal și anonim, ci pe devotament, deschidere și responsabilitate, consacrand morala dragostei, a sincerității, înțelepciunea și responsabilitatea omului. Altfel spus, umanul își face apariția atunci când un subiect, în mod paradoxal, este responsabil pentru celălalt înainte de a se preocupa de propria persoană.

Problema alterității este una din marile provocări ale erei postmoderne, este un paradox postmodern care afirmă capacitatea umană de relație și de definiție a sinelui, și aceasta într-o vreme în care se manifestă individualismul, diferența, specificitatea. Este un domeniu în care sunt absorbite extremele, captând energia lor și creând un laborator de experiențe care încântă **sensibilitatea umană**.

Timothy JAY, profesor american, doctor în psihologie cognitivă și specialist în psihologia limbajului, în lucrarea sa intitulată *The Psychology of Language* (Prentice Hall, New Jersey, 2003, 604 p.) se preocupă și de relația dintre natura sunetelor (armonie – zgomot, strigăt – țipăt – cântec de leagăn, pop, rock ș.a.) și efectul lor de sens. Din perspectiva psihologică, Jay dedică un capitol întreg fundamentului neurologic, folosind informații foarte recente din literatura neuroștiinței, care îi permit să *introducă în ecuația limbajului aspectul emoțional* (trecut cu vederea de studiile de specialitate de până acum).

În linia trasată de Lamendella (1977), care atrage atenția asupra rolului jucat în comunicare de sistemul limbic („răspunzător“ de comportamentul instinctiv – hrănirea, împerecherea, apărarea, atacul), vom aborda problema lateralizării proceselor cognitive, arătând că zonele din creier implicate în înțelegerea simbolurilor, respectiv în producerea

imaginilor, interacționează cu zonele subcorticale legate de aspectele emoționale ale limbajului. Conform profesorului Jay, afaziologia, tehnicile computerizate de imagistică craniană, neurochirurgia și studiile Wada, toate conlucrează la furnizarea dovezilor necesare.

Pornind de la *teorii ale percepției vorbirii, ale recunoașterii cuvintelor* (natura referinței, a semanticii, organizarea lexiconului mental, accesul lexical și reliefaarea teoriei conexiunilor a lui Seidenberg și McClelland – care se impune tot mai mult în ultimul timp), *procesarea frazelor* (unde se acordă atenție și factorilor care influențează înțelegerea frazei de exemplu, *diferențele individuale reflectate de prozodia afectivă*) precum și câteva *modele ale producerii vorbirii care încorporează gestică*: modelul integrat al lui McNeill și modelul autonom propus de Krauss), procesul citirii și al scrierii, toate încorporează aspectul social și emoțional și presupun abordări integrate cu cel cognitiv. Prezentăm mai jos și un tabel de sinteză care face transparent mesajul acesta:

| Verbalul /Textualul / cuvântul / literatura / logocentrism / conceptele/ reprezintă | Vizualul /Filmul / imaginea / antropocentrism / construcții/ relații prezentifică |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • antrenează în primul rând cognitivul/funcțiile nervoase superioare de la nivelul cortexului (logica, generalizarea, abstractizarea) par a raporta de aici ce se petrece departe; • primează logosul, gândirea / raționalitatea ca mediatoare a experiențelor / funcția reprezentării prin care influențează cititorii <p>stărnindu-i, provocându-i să facă presupuneri, să emită ipoteze să descrie situații/ stări ale lumii cu privire la</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moarte / viață • Hazardul - întâmplarea și necesitatea • Drame ale alegerii / situații limită • Credința / necredința • Sacrificiul, privarea de libertate, dilema, • Omul/ Celălalt / D-zeu / Alteritatea absolută <ul style="list-style-type: none"> • în care componentele cognitive dominante sunt relaționate / corelate/ întregite cu cele afective: direct, prin folosirea vocii, a intonației, a ritmului și a cadenței, a ritmului de lectură adecvat situației | <ul style="list-style-type: none"> • aranjamentele de sunet și lumină – ambianța eficace avansării de răspunsuri afective / non-cognitive / sistemul nervos autonom • fascinează întrucât primează viul, trăitul: prin tehnicile cinematice ne transportă „dincolo” / ne transpun în miezul unei experiențe, care însă ne domină, ne înghite, ni se impune • Creează sentimentul prezenței în mijlocul evenimentului prin trezirea emoțiilor fără medierea funcțiilor nervoase superioare • Dispoziții specifice spectacolului/ audienței/ scenei/ implicarea ca actor / empatia / influențează înțelegerea și atenția și, în multe cazuri, înțelepciunea practică prin acceptarea unor anumite tipuri de valori • direct, prin folosirea efectelor speciale ale culorilor, reflexele luminii și umbrei, sunetele, gesturile, muzica, cadența și ritmul mișcărilor etc. • în care componentele noncognitive / afective dominante sunt relaționate / corelate/ întregite cu cele cognitive: direct, prin folosirea vocii, a intonației, a ritmului și a cadenței, a ritmului de lectură adecvat situației |

Prin urmare, vom porni de la aceste rezultate ale cercetării aspectului emoțional și social în utilizarea limbii (discursul în conversație și narațiune, rolul povestirii, al glumelor și al umorului), al sensurilor figurate - inclusiv metafora, ironia, sarcasmul, idiomul, înjurătura),

dezvoltarea limbii (la nivelurile fonologic, lexical și gramatical), și de la premisa că strategiile ce vizează abordarea integrată a verbalului (cuvânt/ simbol) și nonverbalului (imagine, gest, ton, intonație, ritm, prozodie afectivă etc.) în strategiile didactice de comunicare sunt cu o mare eficiență educațională.

4. Activități de analiză și sinteză comparativă: fragmente de text(e) vs. scene/ imagini din film

Prin utilizarea sincretismului artelor în *comunicarea didactică* pledăm pentru renunțarea la înțelegerea pasivă, care nu aduce nimic nou în înțelegerea discursului, ci îl dublează doar, țintind, ca spre o limită supremă, spre reproducerea deplină a ceea ce este deja dat în discursul inteligibil, fără a ieși din contextul lui și fără a îmbogăți cu nimic „ceea ce este inteligibilul.” Acest fapt duce la ideea că „în viața reală a limbajului, orice comprehensiune concretă este activă: ea implică ceea ce trebuie înțeles în orizontul obiectual-expresiv propriu și este indisolubil legată de un răspuns, de o obiecție sau de o consimțire motivată. Într-un anumit sens, primatul aparține răspunsului, ca principiu activ; el creează un teren propice înțelegerii, o pregătește activ și interesat. Înțelegerea nu se maturizează decât în răspuns. Înțelegerea și răspunsul sunt dialectic contopite și se condiționează reciproc, nu se pot concepe separat” (Bahtin, 1982, pp. 101- 103). Prin urmare:

- ceea ce elevul nu poate învăța prin propria experiență despre natura umană / morală poate învăța prin mijlocirea experienței altora, personaje literare, pe calea narațiunii;
- adolescența mai ales e timpul studiului istoriei și al caracterelor umane prin intermediul fabulelor / dilemelor etice;
- pentru a putea ajunge la generalizarea pe care o presupun noțiunile morale, tânărul trebuie să dobândească un repertoriu de impresii, reprezentări asociate întotdeauna unui sentiment trăit, și nu unei percepții, filmul, imaginile venind în sprijinul suplinirii experienței;
- stare afectivă odată trăită de subiect, va fi stocată mnezic ca și imaginea mentală pe care o însoțește, numai prin mijlocirea sentimentului trăit, de care intelectul ia act ca de o semnificație a reprezentării.

Unicitatea subiectului uman (personaj literar și / sau elev/ cititor) poate să contribuie la revigorarea moralei contemporane. Cu cât mai repede se înțelege că fiecare eu este ireplabil, ca relațiile dintre euri sunt asimetrice, cu atât mai repede se manifestă o anumită atitudine (deschidere, toleranță) înainte de constituirea relațiilor. Noi nu este pluralul lui eu, spune Lévinas, nu este un rezultat de însumare. Relația cu Celălalt nu este ireversibilă, și este în mod esențial neegală: “Eu are întotdeauna o responsabilitate mai mare decât a tuturor.” Pascal Bruckner crede că este periculos să dai răspunsuri vechi unor probleme noi și mizează pe

măreția omului; Lipovetsky propune inteligența responsabilă și umanismul aplicat, iar Bauman vede în epoca noastră zorii unui nou început pentru etică. Cultivarea imaginarului, valorizat ca spațiu al creativității literare și științifice, își are resursele în capacitatea de a se mira a celui educat, comunicarea morală fiind strâns legată de euristică și hermeneutică. Astfel, mirarea incită la reconstrucție poetică și speculație, “puterea imaginarului fiind coextensivă celei a inconștientului”; el “nu e altceva decât scrierea lumii la marginea inconștientului”. De fapt, spune Resweber, orice strategie pedagogică viabilă constă în “a deschide fantasma hranei sufletești spre imaginarul culturii și totodată a descărca subiectul de fantasma cu care era încărcat la plecare” (1988, p. 99), acesta fiind și axul intenționalității pedagogice a discursului nostru despre relația dintre educație și comunicare în genere, comunicare morală cu deosebire.

Redăm mai jos câteva sugestii interpretative privind combinarea răspunsului afectiv/non-cognitiv și cognitiv cu privire la text/ film - soluție pentru puținătatea noastră metafizică:

RELAȚIA CUVÂNT-SIMBOL-IMAGINE

Cel mai iubit dintre pământeni, de Marin Preda

(Relația incipit-final - fragmente)

| <i>cuvânt/noțiune/cognitiv/limbaj rațional</i> | Cartea / textul / cuvântul / Simbolul care deschide spre interpretare / motive cheie din text | <i>Imagine/ afectiv/ emoție/ sentiment</i> |
|---|---|--|
| <p>Moartea e un fenomen simplic în natură, numai oamenii îl fac însăpământător. Vorbesc de moartea naturală, care adesea e o dulce ispită. Înainte de a fi depus aici, în celulă, din care nu voi mai ieși decât pentru a intra într-o captivitate perpetuă, în plimbările mele solitare pe la marginea orașului, pe poteci, uitându-mă în jos și privind pământul, un sentiment senin se insinua în sufletul meu, la început de dragoste pentru el, pământul negru, tăcut, liniștit, apoi de atracție, de dorință, un fel de melancolie, de nostalgie blândă, de a mă culca pe el și a rămâne acolo, întins pentru totdeauna. Ceea ce și făceam, stând cu ochii spre cer, până ce adormeam. Mă trezeam copleșit de un adânc sentiment de regret: de ce m-am mai trezit? Dar moartea violentă, sinuciderea, la care ești împins de către oameni? Tandra nepăsare față de lume te poate stăpâni într-adevăr numai când</p> | <p>generalizarea pe care o presupun noțiunile morale impune ca tânărul să dobândească un repertoriu de impresii, reprezentări</p> <p>generate de cuvintele-cheie subliniate / inițierea în tainele naturii și ale vieții / iubirii</p> <p>Cuvintele sunt prea sărace ca să evoce întreaga încărcătură existențială, dramatismul momentului</p> <p><i>Cel mai iubit dintre pământeni</i>, de Marin Preda este un asemenea text: personajul, de-a lungul existenței sale trece prin situații-limită în care drama alegerii îi va marca întreaga existență/ conștiință;</p> | <p>asociate întotdeauna unui sentiment trăit, și nu unei percepții;</p> <p>elevii au mărturisit că memoria afectivă i-a făcut să evoce participări la înmormântări / pierderea cuiva drag / adolescența mai ales e timpul studiului istoriei și al caracterelor umane prin intermediul fabulelor / dilemelor etice;</p> <p>Ceea ce elevul nu poate învăța prin propria experiență despre natura umană / morală poate învăța prin mijlocirea experienței altora, personaje literare sau actori celebri în filme renumite, pe calea</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>te simți străin de propria-ți ființă, dar când, dimpotrivă, ai conștiința că ea este totul? Și știi cu certitudine că acest totul nu va mai fi liber niciodată? Închisoarea pe viață! /.../ Am mai avut de a face cu anchetele și justiția și am mai fost condamnat, dar nu pe viață și nu fără speranța de a ieși curând. Nu fusese chiar curând, dar nici prea târziu ca să nu pot uita. Acum însă descopăr cu groază că ei, cei care mă interogau, erau liberi (și asta se vedea din pofta cu care îmi consemnau depoziția, acele infame gesturi ale ființei animalice care se simte trăind fără opreliști, gestul cu care aplicau o ștampilă, răsfoitul hîrtilor, mâncatul unui sandvici, înghiortăitul unui pahar cu apă, scârțăitul scaunului sub trupul voinic, ancorat bine în realitate, uítatul pe fereastră, căscatul, rîgăitul, gândul la muierea tânără pe care o vor strînge în brațe la noapte) iar eu nu voi mai fi niciodată ca ei, toate gesturile mele vor fi sau îmi vor reaminti că sunt condamnat să nu mai fiu liber până la moarte... Dar iată-mă atingând, chiar și pe un plan secund, miezul existenței mele și, ca întotdeauna la cei loviți, gândul mi se întoarce înapoi, la vremea inocenței pierdute, când am săvârșit prima infamie.</p> <p>Tineretea e o trufie, rareori o valoare. Cel puțin în cazul meu. Trufia mi-a apărut în conștiință într-o zi când am citit în Platon următoarea afirmație: „Dacă moartea ar fi sfârșitul a tot, cei mai câștigați ar fi ticăloșii, moartea lor i-ar elibera și de trup și de păcate... și tăcerea care s-ar lăsa peste mormintele lor ar fi egală cu a celor care au fost vituoși.”</p> <p>Îmi pierdusem de mult credința în Dumnezeu și în viața viitoare, nu prin vreun proces dramatic, ci pe nesimțite, prin lipsa simplă de credință a altora (...). În loc să fiu neliniștit,</p> | <p>Textul/ cuvântul e destul de neutru, foarte greu transmite ceva, mai ales la începutul romanului când încă nu știm nimic despre drama personajului; transmite ceva mai mult doar la a doua re-lectură, după ce am aflat că eroul fusese condamnat dintr-o eroare provocată de o simplă neînțelegere a sensului literal al unui cuvânt (ordonanțe vs. ordine) dintr-o scrisoare a unui prieten plecat în străinătate și urmărit de securitate: ”Aștept ordonanțele dumneavoastră...”</p> <p>Rememorarea / scrisul / amintirea fiicei sale/ responsabilitatea față de aceasta și față de ceilalți nu îl lasă pe Petrini/ pe om absorbit cu totul de rolul / sfârșitul care îi este atribuit „de sus”</p> <p>construiesc dihotomiile menite să conducă către auto-cunoaștere prin transpunerea textelor în texte, a textelor în contexte și a contextelor în texte; biografiile, poveștile, națiunile, culturile devin doar prilej de reflecție</p> <p>Inspirat de spiritul mesajului biblic, noul umanism nu se mai susține deci pe rațiunea concepută ca un limbaj abstract, universal și anonim</p> <p>Problema alterității este una din marile provocări ale erei postmoderne, este un paradox postmodern care afirmă capacitatea umană de relație și</p> | <p>narațiunii</p> <p>filmul debutează ex abrupto, cu această scenă, a violării intimității familiei Petrini prin intrarea forțată în miez de noapte, în apartamentul familiei, în puterea nopții (scena erotică, încătușarea, drumul la miliție/ securitate, ancheta, condamnarea)</p> <p>efectele auditive (muzica sinistră, ritmul cadențat al pașilor securiștilor) și vizuale (noaptea, umbrele, lumina foarte difuză) potențează ideea de situație limită, o transmit telespectatorului</p> <p>Transparența ideii de situație limită groază/ crispare/ nesiguranță prin intensificarea stărilor, a emoțiilor datorită acțiunii automate / elevii au mărturisit că au trăit gesturi reflexe prin declanșarea mecanismelor non/cognitive (tresăriri de durere, suferință, spaimă, înfiorări de empatie, entuziasm etc.)</p> <p>Narațiunea Sinelui și/ sau mai mult sau mai puțin filmul ambiguu al identității cuiva prin transpunerea contextelor în contexte, culturile, tiparele de comportament, identități etc. devin interșanjabile și asigură soluții pentru criza de identitate și re-construcția de sine.</p> <p>filmul / imaginea va insista pe prezent, nu vor exista flash-back-uri în adolescența „dură și turbulentă”:</p> <p>Filmul insistă tocmai pe aceste scene, făcând abstracție de lungile capitole de digresii metafizice</p> <p>Insistența pe devotament, deschidere și responsabilitate, consacrand morala dragostei, a sincerității, înțelepciunea și responsabilitatea omului</p> <p>un astfel de fenomen educațional dezvăluie „acele secrete ale sufletului” care induc seninătatea în procesul de</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|--|---|
| <p>turmentat ca un erou dostoevskian că dacă Dumnezeu nu există totul ne este permis, dimpotrivă, simțeam o jubilațiune liniștită că sunt liber de credință - și niciun imbold de a săvârși ceva nepermis nu mă ispitea. pp. 12-13</p> <p>Să zicem că două mii de ani credința Nazarineanului ne-a cutremurat conștiințele, și încă ni le mai cutremură (pe a mamei mele într-un fel adânc, o să mă opresc curând la acest lucru), dar ce îl determină pe Platon să creadă că moartea nu e sfârșitul a tot? (...) Aici să revin asupra mamei. Învățase și ea la liceu (...). Erau simple lecții care trebuiseră să fie învățate, în timp ce Dumnezeu era real, nu fusese învățat, ci se născuse cu el în suflet... Cum? Tot așa de simplu cum nu se născuse în mine...Unde stătea deci Dumnezeu? Unde erau raiul și iadul, în Sirius, în Vega? /.../ Dostoievski are aerul să spună că aceste întrebări sunt naive, e vorba de un cu totul alt Dumnezeu. Care? /.../ În același timp, știa că există o lume invizibilă de ființe care ne puteau îmbolnăvi... Cine îmi spusese mie că gardianul chiar vrusese să mă omoare? Faptul că alții muriseră?...pp. 310-31</p> | <p>de definiție a sinelui, și aceasta într-o vreme în care se manifestă individualismul, diferența, specificitatea. Este un domeniu în care sunt absorbite extremele, captând energia lor și creând un laborator de experiențe care încântă sensibilitatea umană.</p> <p>Cum izbutește Petriini/ omul, în circumstanțe potrivnice să fie altceva decât o jucărie a destinului?</p> <p>Altfel spus, umanul își face apariția atunci când un subiect, în mod paradoxal, este responsabil pentru celălalt înainte de a se preocupa de propria persoană;</p> <p>Prin voință el reușește să își conserve o marjă a lui de libertate de mișcare și acțiune ridicându-se deasupra evenimentelor rânduite/ destinate /exterioare/ istorice/ determinate social/ păstrându-și astfel demnitatea umană</p> <p>Ce implică credința / încrederea în șansa ta ca și în capacitatea insului de a interveni și, în ultimă instanță, de a dispune liber de sine?</p> | <p>construire a identității și în adaptarea interculturală sau de-a lungul unei culturi, prin relații interpersonale, și asigură o soluție pentru anxietatea individului postmodern, tulburarea nevrotică împrumutată de la moderni.</p> <p>Răspunsul afectiv, o stare emoțională odată trăită de subiect, chiar prin film, chiar prin experiența altcuiva, va fi stocată mnezic ca și imaginea mentală pe care o însoțește, numai prin mijlocirea sentimentului trăit, de care intelectul ia act ca de o semnificație a reprezentării</p> <p>Imaginea/ arhetipul mamei întreține însă relația cu Celălalt / divinul / prin coincidența contrariilor: blândețea și îndărătnicia ei, supușenia și revolta împotriva soțului / iubirea aproapelui și credința Nazarineanului</p> <p>misticul, moralul, religiosul se insinuează însă în film prin <i>imagini</i> generatoare de probleme (mai ales în final, prin urcarea treptelor bisericii, regăsirea comunicării cu o instanță superioară/ Dumnezeu / care poate are răspunsul / răspunsurile așteptate)</p> |
| <p>Concluzii: Lungi digresiuni metafizice, foarte greu de înțeles la prima lectură, fără corelația cu desfășurarea acțiunii și evenimentele tragice în care a fost implicat eroul: trădat de soția sa Matilda și de prieteni, cât timp a fost în închisoare, îndepărtat de fiica sa, Silvia, înșelat sau nelăsându-se înșelat prin reîntâlnirea cu fosta sa iubită din adolescență, neînțeles de tatăl său și având cu acesta o comunicare închistată / și totuși liber și perseverând în căutarea fericirii prin iubire și întâlnind-o pe Suzi, fără putința unui final fericit însă.</p> <p>Problematizarea consecințelor alegerilor și faptelor noastre/ relația exterior/ interior/ conștiința noastră</p> | | |
| <p>„Atâta timp cât aceste trepte urcate și coborâte de mine, vor mai fi urcate și coborâte de mulți alții, putem mărturisi oricând: dacă dragoste nu e, nimic nu e.”</p> | <p>Etape/ lecții de viață / la capătul drumului a văzut că adevărul nu e moartea, ci iubirea/</p> <p>”valorizarea implicită” (Pirău, 2007) acest determinism subtil care leagă viața afectivă de decizie. /.../ un fel de <i>inducție afectivă</i> având forma: a este mai important decât b, b este mai important decât c; deci, în</p> | <p>Parafrazarea vorbelor din scrisoarea apostolului Ioan Către Corinteni: „Dacă dragoste nu am, nimic nu am.”</p> <p><i>Imaginea emoționantă din final</i> generatoare de probleme (supuse dezbaterii: Prin urcarea treptelor bisericii, putem vorbi despre regăsirea comunicării cu o instanță superioară/ Dumnezeu /</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | mulțimea a, b, c, a este mai important decât b, c. | care poate are răspunsul / răspunsurile așteptate? DA vs. Nu Conceptul [de adevăr, dreptate, n.n.] cu care operează subiectul la un stadiu sau altul apare mai degrabă ca o generalizare a unui set de experiențe/ stări afective decât ca o generalizare în sens logic” |
| Concluzia (posibilă): Numai intuiția poate să pătrundă caracterul metafizic și e capabilă să traducă simbolică a ceea ce s-a întâmplat și astfel să ridice incidentele la înălțime de destin. | | |

După analiza relațiilor dintre incipitul și finalul romanului vs. al filmului *Cel mai iubit dintre pământeni*, concluziile generalizate formulate pornind de la personajul central, Victor Petrini, și rețeaua de relații umane, sociale în care acesta a intrat au fost:

1. persoana morală se caracterizează prin solitudine, deși ca persoană socială e cu alții. A fi cu alții poate fi reglementat prin reguli codificabile, a fi pentru Celălalt, nu;
2. răspunsul/ comportamentul „etic” nu este un fenomen unitar, cu direcții explicite, cu exprimări și manifestări care se pot încadra într-o listă de caracteristici; cuprinde valențe pe o scară de valori ce surprinde în același timp extremele și diferite grade de manifestare. Coexistența lor pune în discuție procesul valorizării, care implică un prim moment afectiv;
3. se poate recunoaște efectul emancipator al unui astfel de pluralism în măsura în care organizează dezordinea etică și emană un aer proaspăt în probleme vechi.
4. Problemele legate de plăcere nu mai sunt abordate în termeni de superioritate și inferioritate, ci rămân probleme de gust și preferințe subiective.

5. Concluzii. Necesitatea abordărilor complementare, care implică inteligența emoțională și stimularea creativității

Una dintre concluzii ar fi, prin urmare, că e nevoie ca profesorul să fie și animator al interacțiunilor și comunicării afective / emoționale circulare, “purător de cuvânt al inconștientului grupului și al efectelor de sens inedite pe care grupul îl eliberează”, deblocând conflictele sub conducerea unui lider. Pentru a deștepta motivația, profesorul să fie mai degrabă un generalist care oferă repere, cadre sau referințe celor care nu le posedă încă și îi sprijină astfel în crearea unei lumi imaginare proprii care apare, până la un punct, ca “substitut al lumii culturale”. Prin pedagogia imaginarului (coextensivă celei a inconștientului) și cultivarea mirării inteligența emoțională va ajuta la fundamentarea comunicării morale, admițând în același timp că imaginația permite “înțelegerea la toate nivelurile”, deci dubla valență a imaginarului care rezultă din extraordinara sa forță terapeutică și educativă: el face posibilă comunicarea dintre impulsul inconștient și lumea externă.

Relativismul etic postmodern își prezintă cu dezinvoltură paradoxurile, antinomiile, echivocurile. Generația care a intrat în secolul XXI poate prelua un anumit mod de dinamizare a

potențialului existent și să încerce să propună o viziune unitară în care să fuzioneze manifestările diverse. Vom surprinde această paradigmă în tabelul de sinteză de mai jos:

| Conexiuni interdisciplinare privind etica întâlnirii cu altul (pedagogia tainei, filosofia misterului, acțiunea etică față de celălalt /străinul, religie - întruparea / prezența Celuilalt în cotidian | |
|---|---|
| Paradigma postmodernității/ | morala alterității |
| <ul style="list-style-type: none"> • umplerea faptului cotidian de conotații axiologice; • Libertate și responsabilizare / drame ale alegerii • accentul pe virtuți / bunuri interioare deprinse într-un triplu context: <ul style="list-style-type: none"> • 1. al unei practici / dilemele etice; • 2. al istoriei narative a sinelui; • 3. al unei tradiții. • omul/ elevii și studenții / personajele literare pot experimenta nesfârșita oscilație pe de o parte între sentimentul abandonului și al părăsirii de către un Dumnezeu absent, de tinichea și, pe de altă parte, credința într-o ordine cosmică, guvernată de o inteligență superioară indiferent de ce nume poartă aceasta, în funcție de cultură, religie, context. | <p>Emmanuel Levinas: posibilitățile și condițiile prezenței lui D-zeu / a Celuilalt în cotidian, inserția divinului în imanent prin mijlocirea Omului / a celuilalt / străinul / semnificația etică a respectului și a responsabilității</p> <p>Posibilitatea de a înțelege / accepta alteritatea radicală / ceva ce este radical diferit de mine însumi</p> <p>Jacques Derrida / la fel ca și pentru Levinas – contrabalansarea sentimentului singurătății și al abandonului absolut al umanității de către un D-zeu absent prin recuperarea responsabilității față de alte persoane</p> <p>Libertatea de acțiune și interpretare / înțelegere, confruntarea cu reale posibilități sau variante ale alegerii, între responsabilități și obligații față de Altul / Celălalt / Necunoscut</p> <p>Puterea omului în acțiune: Omul are întotdeauna posibilitatea de a alege sau nu anumite convingeri, credințe, de a distinge binele de rău, de a alege viața sau moartea, de a alege între nedreptate și justiție.</p> |

Din acest fapt decurge necesitatea complementarității cognitiv vs. noncognitiv ca premisă a implicării și creativității în comunicarea didactică și, implicit, trimiteri reale la conexiuni cu *psiholingvistica*, întrucât *tonul, intonația, ritmul, natura emoțională a limbajului, prin urmare notele individuale ale vorbirii influențează și mesajul comunicării*. Teoria lui T. Jay privind procesele comunicării / vorbirii care pune în relație trei termeni: emergență, emoție și embodiment (engl. *embodiment* = „întrupare“) o considerăm a fi întemeiată doar în cadrul interacțiunii sociale și al legăturilor cu viața emoțională a individului, învățarea limbii și a comportamentelor comunicative (verbal/ nonverbal/paraverbal) la nivel personal fiind o reflectare fidelă a „temperamentului psihologic“ și a modului unic în care asimilăm și readaptăm valorile și atitudinile sociale.

Comunicarea nu poate fi de-emoționalizată, după cum nu poate fi nici de-contextualizată. Voci anterioare (Damasio, Pinker) susțin imposibilitatea separării afectului de intelect. Ca atare, cele ce, până nu demult, erau catalogate drept simple „aspecte suprasegmentale“ ale vorbirii (accent, intensitate, ritm etc.), se dovedesc acum de o importanță nebănuită: *sensul semantic este dublat automat de sensul emoțional*, fie că e vorba despre cadrul comunicării cotidiene, în clasă, fie în cadrul receptării textelor literare vs. al filmelor, receptare înțeleasă în primul rând ca un act de comunicare, în același timp literară,

expresivă, cât și socială. Mai mult, experimentele directe din clasă arată că emoția influențează structura de suprafață, că sensul afectiv al unei propoziții devine reprezentat prin sintaxă. Felul în care *contextul social al comunicării afectează transmiterea și recepționarea mesajului*, adică felul cum puterea, statutul, genul, rasa, ocupația și dialectul influențează (determină) vorbirea, ar fi de dorit să se facă un studiu mai aprofundat.

Cert e însă că, problema socializării și comunicarea morală ne permit să scrutăm „latura întunecată“ a comunicării interumane, pentru a analiza probleme sociale ca abuzul verbal și discriminarea rasială, etnică și de clasă. Sexismul, rasismul, „clasismul“ și etnocentrismul sunt considerate probleme sociopsihologice omniprezente, iar *importanța culturii conform teoriei psiholingvistice, depinde de cât de larg definim comunicarea*. Prin urmare, nu putem construi cu adevărat o teorie a receptării/ interpretării textelor și a filmelor și, totodată, nu putem dezvolta instrumentele de sondare a acestora fără să luăm în considerație nu numai contextul emoțional (amintit mai sus în mod repetat), ci și contextul cultural. Am plecat de la premisa că lectura interpretativă de la nivelul școlarității este diferită de lectura critică, în funcție de selecția modalităților de transmitere, de canalul didactic sau labirintul social. În lucrarea noastră, am avut în vedere următoarele elemente:

- a. receptarea textului / a textelor care operează în spațiul logic al interlocuțiunii;
- b. conturarea unui cadru educațional comparativ din punct de vedere conceptual (textual/ verbal / logic vs. imagistic / nonverbal/ intuitiv etc.);
- c. tranzacția semantică mijlocită / mediată de cadrul didactic (proces care depinde de mijloacele socioafective și cognitive utilizate pe parcursul procesului didactic).

Prin limbă și limbaj, prin vorbirea individuală ne construim un „sine“ și un mod propriu de a privi lumea. Teoria aceasta, opusă nativismului chomskian, care tratează limba și trupul ca entități separate, descrie învățarea proceselor comunicative în strânsă legătura cu experiențele emoționale. În analiza sa asupra triadei mai sus menționate (emergență, emoție și întrupare), în interiorul căreia cele mai recente propuneri (MacWhinney, 1999) susțin că structurile limbii apar și se manifestă în urma interacțiunilor sociale și fizice ale copilului cu lumea reală, împreună cu T. Jay vedem în factorul emoțional un liant fără care învățarea comportamentelor comunicative creative nu este posibilă.

BIBLIOGRAFIE:

1. Antonesei, Liviu (1996), *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*, Iași, Polirom;
2. Auerbach, Erich (1953), *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature*, Princeton UP;

3. Benjamin, Walter (1986), "On the Mimetic Faculty," *Reflections*, New York-Schocken Books;
4. Bauman, Z. (2000), *Etica postmodernă*, Editura Amarcord, Timișoara;
5. Bocoș, Mușata (2007), *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Editura Paralela 45, Pitești;
6. Cerghit, Ioan, Neacșu, Ioan, Negreț-Dobridor, Ion, Pânișoară, Ion-Ovidiu (2001), *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași;
7. Gebauer, Gunter and Christoph Wulf (1992), *Mimesis: Culture-Art-Society*. Trans. Don Reneau. Berkeley: University of California Press,
8. Hansen, Miriam (1998), "Benjamin and Cinema: Not a One-Way Street," *Critical Inquiry* 25.2 (Winter),
9. Jay, Timothy (2003), *The Psychology of Language*, Prentice Hall, New Jersey, 604 p.;
10. Jung, C. G. (2003), *Opere complete, I. Arhetipurile...*, București, Editura TREI;
11. Kelly, Michael, ed. (1998) "Mimesis," *The Encyclopedia of Aesthetics*, vol. 3, Oxford University Press,
12. MacIntyre, A. (1998), *Tratat de morală. Despre virtute*, Humanitas, București;
13. Păun, Emil, Potolea, Dan (coord. - 2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Polirom, Iași;
14. Pirău, Maria-Tereza (2007), *Dimensiunea morală a persoanei. Paradigme istorice și contemporane*, Editura Universității de Nord, Baia-Mare;
15. Roco, Mihaela (2001), *Creativitate și inteligență emoțională*, Polirom, Iași;
16. Sorbom, Goran (1966), *Mimesis and Art*. Bonniers: Scandanavian University Books,
17. Spariosu, Mihai, ed. (1984), *Mimesis in Contemporary Theory*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company;
18. Szekely, Eva Monica (2007), *Competența de (re)lectură. Experiențe în viziune integrată*, Dacia, Cluj Napoca, cap. *Simbioza cuvânt-simbol-imagie*;
19. Taussig, Michael (1993), *Mimesis and Alterity*. New York: Routledge;
20. Wunenburger, Jean Jacques (2004), *Filosofia imaginilor*, Polirom, Iași.
21. <http://csmt.uchicago.edu/glossary2004/mimesis.html>

ANEXA Chestionarul de valori și atitudini social—mimetice

Experiment / Cercetare: Repere pentru o pedagogie a construcției (mentale) de sine prin mimesis / comprehensiune reciprocă și diferență

Texte, filme / personaje, lumi și identități/ Valori și atitudini sociale mimetice

Data.....

Student(a).....

Email.....

Telefon.....

Obiective educaționale:

- Cum se transformă normele sociale față în față cu valorile individuale și sociale / literare?
- Ce atitudini au individualitățile singulare față de normele și valorile universale?
- Cum induc ele inovația & creativitatea?

1. Mai întâi citește cu atenție listele din tabelul de mai jos pentru a te familiariza cu noțiunile:

| Valori personale | Valori sociale | Atitudini | Instituții |
|-----------------------------|-----------------------------------|----------------------|-----------------------|
| 1. Autocontrol | 1. Avere | 1. Admirație | 1. Armata |
| 2. Bunele maniere | 2. Carieră | 2. Animositate | 2. Biserica |
| 3. Consum | 3. Cinste | 3. Conflict | 3. Băncile |
| 4. Credință (religioasă) | 4. Civism | 4. Conformism | 4. Familia |
| 5. Divertisment | 5. Cooperare | 5. Contestare | 5. Guvernul |
| 6. Dorința de a munci | 6. Creativitate | 6. Cooperare | 6. Justiția |
| 7. Dragoste | 7. Cultură | 7. Curiozitate | 7. O.N.G.- urile |
| 8. Fericire | 8. Educație | 8. Curaj | 8. Parlamentul |
| 9. Generozitate | 9. Hărnicie | 9. Dispreț | 9. Partidele politice |
| 10. Imaginație | 10. Încredere | 10. Gândire pozitivă | 10.Poliția |
| 11. Independență | 11. Patriotism | 11. Indiferență | 11.Presa |
| 12. Libertate | 12. Prestigiu | 12. Inițiativă | 12.Președinția |
| 13. Loialitate | 13. Proprietate | 13. Implicare | 13. Școala |
| 14. Onestitate | 14. Respect față de instituții | 14. Invidie | 14..... |
| 15. Ordine | 15. Sociabilitate | 15. Lene | 15..... |
| 16. Plăcere | 16. Solidaritate | 16. Politețe | |
| 17. Prietenie | 17. Interculturalitate | 17. Resentiment | |
| 18. Răbdare | 18. Plurilingvism | 18. Revoltă | |
| 19. Responsabilitate | 19. | 19. Seriozitate | |
| 20. Respect | 20..... | 20. Superficialitate | |
| 21. Sănătate | 21..... | 21. Teribilism | |
| 22. Sinceritate | | 22..... | |
| 23. Spirit de economie | | | |
| 24. Tendință spre ideal | | | |
| 25. Toleranță | | | |

2. Atribuie câte 3-5 valori și atitudini personajelor Victor Petrini, Matilda Petrini și.....
(la alegere) din romanul *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda / filmul cu același
nume în regia lui Stere Gulea și / sau din romanul *Orele*, de Michael Cunningham și filmul
The Hours în regia lui Stephen Daldry / din romanul *Fight Club* al lui Chuck Palahniuk și
filmul omonim.

.....

3. Descrie 2 atitudini față de personajele de mai sus, încercând să explici diferențele dintre
ele mai întâi, dintre ele și voi / tine apoi.

4. Ce atitudini și valori sociale caracterizează generația ta? Alege din lista de mai sus și
enumeră.

5. Asociați un “P” și / sau un “N” pentru posibilitățile, respectiv limitele lumii postmoderne:

| | |
|--|--|
| <p>.....Suntem generația de mijloc, viața e (ca) în avion, încet înțelegem și ne revoltăm experimentăm onestitatea și sinceritatea, fiecare putem fi eroi, cu legenda lui nu e nevoie de niciun sacrificiu limbajul nonverbal preferat este dansul / sexul / meditația / îmbrățișarea/.....(alege) se poate să mori în orice moment, tragedia unora este că nu mor, însuși doze întregi de panică, totul este de unică folosință, prezervativul este accesoriul generației noastre,există o mulțime de opțiuni, posibilitățile de deschidere sunt multiple, terapia în grup prin comunicare frontierele spațiale nu mai există, experimentăm complexitatea și imensitatea, Lumea-i plină de răni, boala-i o stare naturală, fiecare se salvează singur, totul este posibil, aproape orice este permis nu avem Marele Război, singur Războiul din suflet </p> | <p>..... Nu mai e nimic nou de făcut / de creat și suntem foarte furioși, trăim iluzia siguranței, permite lucruri interesante minciuna unora o reflectă pe a mea, fiecare are un drog necesar toți suntem sacrificați / ne autodistrugem (alege) avem meserii pe care le dorim / urâm (alege) lumea-i plină de martiri / monștri / inocenți (alege) sexul a luat locul religiei, Dragostea / Dumnezeu / Omul a murit (alege) sexul a devenit un sport, dezvoltarea de sine e (ca o) masturbare, poți iubi intens pentru o zi, totul ne ține treji lumea e un teatru al autodistrugerii, limbajele corpului sunt revalorizate pot avea trei lucruri în unul, poți fi și altă persoană, îți permite să nu mai fii perfect, fiecare e un (re)creator, cumpărăm o mulțime de porcării de care nu avem nevoie suntem fără idealuri și fără origini lumea întreagă pare un spital de nebuni </p> |
|--|--|

6. Ce atitudini și valori sociale te caracterizează pe tine? Alege din lista de mai sus și enumeră.

7. Alege unul / două / trei personaje din cărțile / filmele de mai sus care au fost / sunt / ar putea fi (taie ce nu corespunde) modele de viață pentru tine scriind în dreptul lor frecvența (uneori, rareori, foarte rar, deseori, mereu,) și motivează.

8. Dintre colegii mei de an / grupă mă identific / mă simt aproape de (alege prin subliniere!!)și.....și..... pentru că avem în comun: valorile sociale,, și atitudinile:,

9. Dintre colegii mei de an / grupă mi-e indiferent // mă fascinează // îl / o admir pe.....//// //.....întrucât: avem în comun vs. ne deosebește.....

10. Completează tabelul de mai jos privind problema / soluția personajelor vs. soluția ta / a voastră:

| Personaje | Problema vs. | soluția |
|---------------------------|--------------|---------|
| Victor Petrini | | |
| Matilda | | |
| Ion Micu | | |
| Director regie deratizare | | |
| Alt personaj | | |

11. Alege unul / două simboluri / mituri din romanele citite / filmele vizionate și analizează reprezentarea și metamorfoza lor în film (regie, imagine, sunet ș.a.). Poți să iei ca reper o replică a unui personaj: “Rațiunea face ca totul să fie o copie a copiei copiei...” sau alta.....

12. Alege 6-7-8 expresii / sintagme de la cerința nr. 4 și fă o descriere a generației și a lumii în care trăiești, raportându-te la semnificații / imagini din romanele / filmele vizionate.

13. Reflectați asupra unor roluri / statusuri / ipostaze umane pe care le aveți / le veți avea. Identificați-vă profilul social prin bifare. Motivați unde e necesar/ e cazul:

| <i>Roluri / statusuri / ipostaze</i> | trecut | prezent | Viitor / motivație | | |
|--------------------------------------|--------|---------|--------------------|------|--------|
| | | | probabil | cert | incert |
| Tată | | | | | |
| Mamă | | | | | |
| Copil | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------|--|--|--|--|--|
| Fiu_Fiică | | | | | |
| Soț | | | | | |
| soție | | | | | |
| Elev | | | | | |
| Student(ă) | | | | | |
| Profesor | | | | | |
| Prieten | | | | | |
| Iubit(ă) | | | | | |
| Iubit și iubită | | | | | |
| Coleg(ă) | | | | | |
| Cetățean al orașului | | | | | |
| Cetățean european | | | | | |
| Cetățean al lumii | | | | | |
| | | | | | |
| Concluzii | | | | | |

14. Reflectați și faceți un scurt comentariu raportându-vă la ce simțiți față de 2 dintre personajele de mai sus (**compasiune, toleranță / non-violență, respect, admirație, acceptare, umilință**) integrând:

- cel puțin 2 perspective (individ / grup, femeie / bărbat, român / maghiar) și
- mentalități / culturi diferite (europeană / americană / indiană / arabă etc.).
- ia ca repere și actorii din filmele date și / sau vorbele lui Andrei Pleșu (*Despre bucurie în Est și în Vest*, 2006): “În realitate, un om întreg și o societate sănătoasă au nevoie în același timp de beneficiile subzistenței și de cele ale reflexiei, de șosete și vise, de pâinea zilnică și de utopii.”

15. Construiți prin parafrază o (posibilă) definiție a mimesisului educațional (genul proxim, caracteristici, exemple) și / sau social (de ex., o capacitate / competență / practică / strategie / procedeu / cale etc.). Apoi enumerați 3 avantaje și 3 limite ale acestei practici educaționale/ sociale.