OMNIPREZENŢA ŞI RAŢIONALITATEA INTEROGATIVITĂŢII ÎN CÂMPUL INTERPRETATIV

Eva Monica SZEKELY

Abstract

The present paper is to argue for the premise that interpretation in postmodernity is at least a *vector for the problematization* of our contemporary culture: it raises questions (or builds equations) regarding the ending or the beginning of the process of (re)reading, depending on (a) context(s). In M. Foucault's understanding of the term *problematization*, as generator of parallel discourses, the paper is to propose directions for (re)reading, focusing on the idea that *sense / meaning is revealed in questions*. The starting point of the present argumentation is the idea of the complementarity of the syllogistic//demonstrative//dialectical questions (according to Aristotle's *Topics*) meant to highlight the complex relations between questions/(re)readings and the plural meanings of a text.

Keywords: interpretation, problematization, postmodernism, discourse, re-reading, meaning, significance.

1. Raţionalitatea interogativităţii ca necesitate a întemeierii

"Chiar dacă dictonul *Omul este o fiinţă întrebătoare* poate părea prea emfatic, iar concluzia că, spre deosebire de animal, *omul este o fiinţă ce se întreabă pe ea însăşi* poate părea prea poetică, rămâne incontestabil faptul că în interogare se află un început – probabil cel mai exemplar – al comprehensiunii /…/. Prioritatea hermeneutică a interogării se întemeiază, după Gadamer, pe capacitatea de a *realiza şi menţine deschiderea de posibilităţi*. Fără această deschidere a actului interogativ, a cărui negativitate radicală este (re)cunoaşterea necunoaşterii noastre, experienţa conştientizării a ceea ce încă nu ştim sau a ceea ce nu ne aşteptam să aflăm nu este posibilă. Prioritatea hermeneutică se întinde în zona comunicării interpersonale – în dialogul imediat ţi în dialogul dintre prezent şi trecut -, dar şi în zona comprehensiunii acţiunilor umane neraticulate verbal. În conversaţie, jocul întrebărilor şi al răspunsurilor ne permite să ştim dacă înţelegerea celuilalt avansează în acelaşi timp cu discursul sau dacă celălalt înţelege altfel sau nu ne înţelege intenţia; în plus, conversaţia permite să punem la încercare o opinie, inclusiv opinia noastră prealabilă, ceea ce îi conferă caracter dialectic. Procedeul întrebare / răspuns deschide, printre altele, şi accesul la alteritatea unui trecut, atunci când reuşim să redescoperim întrebarea la care un text dat, cuprins în orizontul său istoric, oferă răspuns /…/. În sfârşit, raportul întrebare / răspuns poate da înţeles unui comportament uman neverbalizat, dacă acţiunea dată nu este interpretată în mod mecanic, ca reacţie la un stimul, ci este recunoscută ca un comportament care face faţă la ceva şi care răspunde unei situaţii trăite." Acestea sunt premisele de la care Hans Robert Jauss în studiul *Adam întrebător* îşi nuanţează argumentaţiile cu privire la circumscrierea funcţiilor întrebării raportându-le la teologie, mitologie, filosofie, didactică şi hermeneutică / simbolistică.

Citit cu ochiul profesorului pentru care întrebarea este un instrument şi o cale de realizare a învăţării disciplinei şi a dialogului cu celălalt, studiul despre modelul întrebare / răspuns oferă date despre mecanica strânsă a întrebării catihetice, despre şirul deschis şi dialectic al

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

întrebării socratice, dar mai ales despre apertura întrebării hermeneutice. În legătură cu aceasta din urmă – pe care abia începem să o valorizăm şi didactic - şi cu rolul ei în realizarea comprehensiunii, plecând de la sugestiile de mai sus ale lui Hans Robert Jauss, un cunoscut teoretician al lecturii, precum şi de la sensul noţiunii de problematologic ca generator de discursuri paralele al lui Foucault , vom pleda pentru un model de lectură în spirală, fiecărei (re)lecturi corespunzându-i un set de întrebări / răspunsuri corelate dialectic şi complementar, în încercarea accederii spre pluralitatea de sensuri pe care o pro-pun *lumile posibile* ale unui discurs didactic // literar.

Poate că destinul tragic al individului în lume este acela de a sta sub semnul întrebării. Nu în sensul cotidian al acestei sintagme, legat mai mult de precaritatea condiţiei umane şi de imposibilitatea unor previziuni ispititoare, ci în cel al obsesiei interogaţiei, nu de puţine ori, acaparatoare. A conştientiza întrebarea justă, esenţială la un moment dat, dătătoare de sens şi semnificaţii, asemeni celei a lui Parsifal, care regenerează o lume întreagă, dar, mai ales, a conştientiza incapacitatea şi imposibilitatea Răspunsului, unic, invariabil, complet… a constituit sursă de căutări neobosite, de eforturi chinuitoare şi chiar de tragism existenţial. Există cred o singură întrebare şi un singur răspuns, dar Răspunsul e prea adevărat ca omul să-l suporte. De aceea a găsit întrebarea pentru a amâna şi a face mai suportabilă acceptarea adevărului. Căutarea de răspunsuri e nevoia de ne-adevăr, de orbecăire în incertitudine. De fapt, când afli Răspunsul uiţi de întrebări, uiţi chiar că exişti, ieşind din temporalitatea istorică întrucât existenţa în sine este căutarea unei eliberări de posibilele întrebări // răspunsuri stânjenitoare. Dacă răspunsurile nu vin înaintea întrebărilor, cum se întâmplă de cele mai multe ori, dacă ele nu sunt complementare, sunt mereu insuficiente, incomplete şi parţiale şi relative…

Prins de vraja întrebării, individul intră într-o stare de dependenţă interogativă, din care, dacă mai poate scăpa vreodată, rănile se vindecă greu. Este "boala socratică", la care omenirea face mereu apel încercând să-l salveze pe cel care a intrat de-a dreptul în vraja ei şi care îi contamina pe cei din juru-I, cum reiese şi din dialogul platonician *Menon*: *„Socrate, auzisem eu chiar înainte de a te întâlni că nu faci altceva decât să te pui pe tine însuţi şi pe alţii în încurcătură. Iar acuma parcă mi-ai făcut o vrajă, nişte farmece, parcă m-ai robit pe de-a întregul unui descântec, în aşa fel încât mi-e plină mintea de nedumerire. Dacă putem glumi un pic, îmi pari că semeni leit, şi la chip, şi altfel, cu peştele acela mare şi turtit care trăieşte în mare şi se cheamă torpilă. Căci şi el amorţeşte pe oricine se apropie de el şi îl atinge, cum simt că faci şi tu cu mine acum…"*

Aşadar, nu putem fiinţa fără a pune întrebări, nici cognitiv / în plan conceptual-abstract şi categorial, dar nici psihologic / în plan concret-situaţional, de ordin emoţional şi afectiv. De ce nu ne simţim bine fără a pune întrebări? Fiindcă individul este, ca fiinţă psihologică, un permanent echilibru între ceea ce este şi ceea ce ar putea fi. Or, această echilibrare psihologică a individului se face la marginea întrebării. Starea psihologică normală a individului – sau cea dezirabilă – este aceea a *problematologicului*, a cărui deschidere ţine de vraja interogaţiei. Corelând viziunea de mai sus cu aceea a Alexandrei Şerbănescu, autoarea unui studiu monografic despre *Întrebare. Teorie şi practică,* vom

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

observa că şi aceasta pleacă de la o definiţie integratoare : *Zona conceptuală a interogativităţii are forme specifice de manifestare*[1] *:*

- *în plan cognitiv,* întrebarea reflectă o particularitate fundamentală a cunoaşterii: confruntarea eului cu noneul, a cunoscutului cu necunoscutul
- *în plan comunicativ* - este pivotul oricărui schimb dialogat, iar dialogul este esenţa comunicării umane.

Care este temeiul pentru care omul îşi pune întrebări din moment ce are capacitatea răspunsurilor proprii fiindcă le poate da? Răspunsul nu poate fi decât unul*: necesitatea întemeierii.* Ch. S. Pierce spunea că *ştim, în general, când dorim să punem o întrebare şi când dorim să pronunţăm o judecată, pentru că există o diferenţă între sentimentul de îndoială şi cel de convingere*[2]. Interogativitatea polemică a însoţit relaţia dialogică dintotdeauna, acesta fiind şi aspectul asupra căruia cade accentul în timpul din urmă privind fenomenologia întrebării, iar reacţiile pe care le induce ţin de ceea ce se numeşte *problematologie, d*efinită de Michel Meyer ca *nouă manieră de a filosofa, de a gândi raţiunea (întemeierea) şi limbajul*[3]. Tema centrală a unui demers problematologic este aceea a chestionării care ar avea un corespondent în termenul românesc "ispitire" preferat de C. Noica. Modelarea conştiinţei devine astfel o necesitate şi o condiţie, întrucât *conştiinţa este nu numai o luare de cunoştinţă a existenţei omului în lume, deci ştiinţă a ştiinţei sau dublă ştiinţă, aşa cum însuşi cuvântul con-ştiinţă pare să sugereze, ci ea înseamnă libertate, anume libertate deplină pe care se clădeşte întreg sistemul filosofiei existenţiale /…/ prin umanism socratic*[4].

2. Relaţiile întrebare/ întrebări vs. (re)lecturi/ sensuri

Indiferent despre ce tip de discurs va fi vorba - didactic / ştiinţific şi /sau literar-artistic – medierea procesului de modelare a conştiinţei prin filosofare / discurs filosofic centrată pe modelul problematologic vizează *idealul de ordine unică*, chiar dacă *idealurile de ordine* se plasează la niveluri diferite: nivelul realului şi nivelul imaginarului. În ambele cazuri însă, *idealul de ordine* este numai propus, sugerat, iar receptorul poate adopta orice atitudine în legătură cu el. Idealul de ordine este intenţionalitatea ultimă a demersurilor discursive la care vom face referire – înţelegând prin *discursivitate* ceea ce se înţelege în sensul cel mai larg al conceptului, un sistem coerent de semne adresat unui receptor cu anumite intenţionalităţi - iar *construcţia discursivă* a emiţătorului - în ipostaza lui de autor, dascăl sau elev - urmăreşte să pună în lumină acest ideal pentru un posibil receptor. Mai mult chiar, discursul artistic modelează personalitatea şi îndeamnă la perfecţionare de sine. Este, poate, conţinutul care exprimă umanitatea în specificitatea ei creativă, care ajută la depăşirea limitativului şi a finitudinii, la emanciparea autentică a fiinţei – cultura artistică, în genere, cea literara în cazul nostru, este educativă prin ea însăşi, este deschizătoare de drumuri, umanizează şi dă consistenţă vieţii autentic umane. Sperăm ca *modelul problematologic* pe care-l vom susţine în abordarea textelor să fie o bună pledoarie pentru educaţia umanistă, care face din artă o modalitate privilegiată de cunoaştere şi cultivare a omului, în virtutea ideii că *omul poate să cunoască, prin urmare el poate fi liber*. Pe acest fundal

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

psihologic, ideea de bază a deprinderii lecturii este că rolul educatorului – învățător, profesor sau părinte – devine esențial nu în a "preda" o disciplină anume, fie ea literatura sau filosofie, cât mai ales în a crea cât mai multe situații de comunicare având ca pretext *cartea / negocierea de sens* prin dezbateri deschise, libere de prejudecăți sau preconcepții, ca și de tentația transmiterii anumitor "certitudini", a impunerii "adevărului adevărat". Ceea ce este de învățat din experimentarea acestui program este *gândirea* însăși, iar nu ceva anumit, nu un conținut precis. *De unde ideea că lectura și reflecția filosofică te învață adevărul? Te învață să gândești – nu adevărul. Îți dă direcția adevărului*, scria C. Noica în *Jurnalul filosofic*, sintetizându-și parcă ideea următoare: „Într-adevăr, întrebarea încarcă lumea cu posibil. Ea suscită în viață mai mult decât poate satisface răspunsul. Într-un sens, întrebarea niciodată nu se acoperă cu, sau nu este acoperită de răspunsuri; căci în afara faptului izbitor că, la întrebările de cunoaștere orice răspuns trezește noi întrebări sau lărgește întrebarea cea veche /…/ rămâne faptul că prima întrebare ea însăși trezea o bogăție de posibilități, care se păstrează ca o aură în jurul răspunsului."[5]

Vocația se naște dintr-o credință adâncă, iar vocația noastră că *este posibilă acea școală de înțelepciune în care nu se știe cine dă și cine primește* s-a nutrit continuu dintr-un model problematologic: devine evident că, prin însăși formularea întrebării, sensurile lumii sporesc, întrucât obiectul filosofării este ceea ce nu se vede, *ideea / scrierile ca o realitate secundară*, rezultată din comentariile la o realitate primă. Așadar, *ideea filosofică este despre celelalte idei (e o idee care înghite celelalte idei); într-un sens, ea are mai mult un caracter funcțional, pe când celelalte au un caracter substanțial*[6] avem temeiul, convingerea că ar fi necesară, ba chiar cu putință - înainte de a învăța o "disciplină" și în același timp cu *a învăța lectura,* sau *cum se citește cu adevărat un text* dincolo de "comentarii", "prefețe" sau păreri ale unor "critici" mai mult sau mai puțin autorizați - *deprinderea filosofării înțeleasă în didactica receptării ca model problematologic*, filosofare pe care Platon o considera un exercițiu destinat purificării sufletului.

Vom încerca o pledoarie pentru modelul problematologic în didactica receptării care se bazează pe viziunea nouă de *abordarea integrată*, activ-participativă propusă de noile teorii ale receptării (teoria semiotică, teoria reacției cititorului) și de teoriile comunicării, prin care textul devine doar un pretext de dialog despre "lume ca text", un dialog al cititorului cu sine și cu "celălalt", fie el autorul, personajul, colegul, anonimul, punând accent pe *capacitatea de identificare de probleme*, pe formularea și exteriorizarea lor, pe *argumentarea răspunsurilor ca alegeri* ș.a. Sesizarea tuturor acestora și antrenarea tinerilor în asemenea exerciții de gândire liber-discursivă plecând de la textele literare / nonliterare și ajungând la situațiile, persoanele sau obiectele nemijlocit cunoscute de ei – iată sarcina și plăcerea pe care le vor avea dascălii care s-au lăsat cuceriți de ideea de a filosofa laolaltă cu elevii lor. Grefat pe *modelul comunicativ-funcțional* și principiile de abordare integrată, inter- și transdiciplinară, acest gen de abordare venind să umple un gol în sistemul tradițional românesc de învățământ: *abordarea didactică a obiectivelor trezirii și a cultivării intereselor cognitive și ale formării abilităților de gândire la copii și tineri* prin a deprinde *progresiv* strategii, reguli și subtilități în scopul perfecționării:

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

- *gândirii logice* / raţiunea
- *gândirii interogative* / punerea întrebărilor
- *gândirii argumentative* / exprimarea şi susţinerea punctelor de vedere
- *gândirii critice* / dezbaterea, evaluarea şi corectarea ideilor.

Conceput în sensul unei treptate dezvoltări a disponibilităţilor şi a deprinderilor de gândire verbalizată, al atingerii ţelului de a oferi elevilor o *experienţă totală de gândire - în - limbaj* (M. Lipman), ţelul filosofării / al *modelului problematologic* este de a-i deprinde pe copii şi tineri să-şi conducă gândirea potrivit normelor şi valorilor logice, pe care să le descopere şi să le recunoască, să le accepte prin propriul efort intelectual, efort depus – trebuie accentuat - în condiţiile aplicării strategiei pedagogice care impune adesea o anumită reeducare a modului de gândire, a stilului de relaţionare al educatorului. Ca atare, filosofarea laolaltă cu elevii necesită o reinstruire filosofico-didactică , o iniţiere în "dedesubturile" Cărţilor, traversând diverse niveluri de sens, de la *sensul literal-istoric*, la cel *parabolic, alegoric* şi chiar *mistic, anagogic*, accesibil numai iniţiaţilor în lumea gândirii veritabile şi se doreşte o provocare având ca *mizǎ deprinderea lecturii ca practicǎ semnificantǎ.* Ideea de la care plecăm este că lectura textului ca model problematologic este orientată spre stârnirea unui noian de întrebări generate de texte şi căutarea sensului / a semnificaţiilor lor, întrebări cu o puternică încărcătură emoţională dincolo de care intuim de fapt căutarea propriului sens al fiinţării în lume. În acest noian de întrebări am putea face o oarecare ordine, fiindcă apetenţa spre ordine pare a fi o caracteristică originară a individului. Delimităm astfel *două categorii de întrebări, ambele foarte importante pentru fiinţarea cognitivă a omului* [7] cărora le vom asocia două categorii de răspunsuri în concepţia lui Meyer:

1. întrebări la care individul ar putea să-şi ofere singur răspunsurile (pentru că are şi competenţa cognitivă şi competenţa discursivă în domeniul propriu al întrebării) / întrebări închise / textuale // *răspunsuri apocritice - suprimă şi soluţionează problema declanşată prin întrebare*[8] şi
2. întrebări la care individul - din diverse motive – se află în imposibilitatea de a oferi singur răspunsurile adecvate / întrebări cumulative / deschise spre relaţia dialogică cu alteritatea bazate pe

- premise demonstrative / demers inductiv-deductive / *răspunsuri* care nu dau posibilitatea reacţiei alternative / descripţie a unei stări de fapt / întrebări textuale / interpretative / deschise
- premise dialectice / demers interpretativ / *răspunsuri problematologice care creează un spaţiu de relaţie şi de sens* astfel dând posibilitatea *cumulării* prin *soluţii constructive* în urma unor *reacţii polemice şi prin răspunsuri alternative* / reacţii discursiv-polemice la care se angajează posibilii interlocutori (Poarta lumii / poarta luminii / a înţelegerii)

Această din urmă categorie de întrebări care face loc *relaţiei dialogice polemice* constituie miezul modelului problematologic al receptării textelor prin care discursul literar se apropie de discursul filosofic şi cu care intrăm în preaplinul argumentativului. Două aspecte importante în cazul discursului literar / didactic centrat pe modelul problematologic pentru care pledăm, având ca miză sau printre punctele de fugă reflecţia

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

filosofică sau filosofarea ne sunt sugerate pornind de la resursele proiective ale tipologiei discursivităţii, propusă de Ch. W. Morris, în baza încrucişărilor dintre criteriul *modului de semnificare* şi criteriul *modului de utilizare asumate pentru o tipologie a semnelor*[9]. Criteriile puse în joc de tipologia lui Morris au în vedere:

1. relaţia de determinare dintre *semne* (sau "discurs-semn" în accepţiunea mai largă a termenului *semn*) şi *acţiunea receptorului,* pe traiectul concepţiei behavioriste a lui Mead:
   - *a spune ce se spune*
   - *a spune ce se face*
   - *a face ce se spune*
2. relaţia dintre *tonalitatea dominantă* – descriptive, apreciative, prescriptive sau formative - *a semnelor* integrate unui discurs *şi tonalitatea dominantă a discursului ca întreg*, determinată calitativ, cu accentul pe *actul comunicaţional.*

Astfel, de la o intenţionalitate predominant descriptivă, discursul literar / didactic cumulează prin arderi calitative o nouă categorie de discursuri deschise spre modelul problematologic: *discursuri predominant apreciative (socratic / platonic – intenţionalitatea înţelegerii situaţiei problematice) / prescriptive (Nietzsche – reaşezare a valorilor, o schimbare de profunzime a ierarhiilor după modelul grec de receptare unde valoarea este singura determinantă a lui / formative (Kant- imperativul categoric al săvârşirii ei în act)*. Se încearcă astfel recuperarea dimensiunii interogativ-problematice, dar şi acţional - valorice a personalităţii receptorului /elevului prin deplasarea accentului dinspre descriere şi demonstraţie logică spre problematizare / descoperire / reflecţie. Un tip de ilustraţie convingătoare a acestei deplasări benefice în procesul didactic mai ales, zicem noi, o constituie *discursul pragmatist,* în cazul căruia teoretizarea conceptelor se face prin prisma criteriului utilităţii, al instrumentalismului, al eficientizării acţiunii. *Discursul pragmatic* asumat în cadrul discursului literar / didactic îşi asumă latura descriptivă a discursivităţii / a semnelor doar ca *tonalitate dominantă*, pusă în beneficiul tonalităţii dominante care la nivel calitativ, al întregului este de ordinul *acţionalului*, a prescriptivului prin centrarea pe valori şi atitudini pro-puse prin text ca pretext de comunicare Să ne amintim "maxima pragmatică" a lui Pierce: *Determinaţi ce efecte, care ar putea avea o relevanţă practică raţional imaginabilă, socotiţi că au obiectele conceptului vostru. Atunci, conceptul pe care-l aveţi despre acele efecte este întregul concept pe care-l aveţi despre obiect*.

Fiinţăm deci cu trebuinţa de a şti în noi şi ea este mobilul căutărilor noastre de adevăr / sensuri şi semnificaţii în cazul textelor. Deşi ştim că nu găsim decât ceea ce căutăm şi nu căutăm decât ceea ce am găsit deja în noi, semnul distinctiv al nevoii de satisfacere a acestei sete de certitudini este prezenţa întrebării pentru alteritate. Heidegger sesizează *omniprezenţa relaţiei dia-logice cu alteritatea* ca spaţiu de joc al acestui vid de sens, de adevăr şi certitudini pe care individul încearcă să-l umple prin *interpretare sau dezbatere*: a "fura" ceva din experienţa celuilalt, pentru a o transforma în experienţă proprie ca instrument critic - evaluativ asumat în vederea proiectării şi aproprierii valorilor. Nevoia individului ca din când în când să pună sub semnul întrebării o parte a lui sau a lumii lui poate urmări trecerea de la îndoială la convingere, prin omniprezenţa întrebării, pentru că

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

individul caută mereu ceva care să-i confirme o idee, să-i statornicească un sentiment sau să-i determine o acţiune, ceea ce presupune o interogativitate radicală având ca ţel diverse *tipuri de întemeiere*[10] :

- *cognitivă* – întărirea unor cunoştinţe pe care şi le-a asumat;
- *raţională* – "fondarea" unor cunoştinţe într-un sistem;
- *afectivă* - trăirea plenară, plăcerea de a şti că ceea ce ştie are un temei;
- *acţională* – acţiunea viitoare în temeiul unor cunoştinţe asumate

Miza centrală este ideea că modelul interpretativ ar trebui să îşi asume reperele discursivităţii p şi în alte domenii decât cel iniţial pe de o parte, iar pe de alta, faptul că discursul filosofic şi ar trebui să fie pentru orice dascăl o promisiune dintre cele mai ademenitoare ale reflecţiei.

Scopul demersului interpretativ constructiv, atât în desfăşurarea sa ştiinţifică, metafizică, cât şi în cea literar-artistică este atingerea unui statu-quo: ţelul filosofării este acela de a ne face să recunoaştem o ordine în lume, iar al autorului / textului de a ne face să resimţim o ordine posibilă prin intermediul "viziunii" a cărei existenţă nu este condiţionată de existenţa argumentelor constrângătoare, ci de cumulul unor soluţii / interpretări posibile prin arta combinatorică a unor strategii discursive ca: maieutica socratică, inducţia-deducţia baconiană şi critica / hermeneutica / interpretarea / dezbaterea asupra sensului prin a ajunge la *consens* (Jurgen Habermas). Toate acestea au loc pe fundalul noii mişcări pentru dezvoltarea *gândirii critice* iniţiată de anticii greci prin şcoala ioniană[14] şi întemeiată pe tradiţia libertăţii, complet diferită de cea biunivocă, aristotelică, o şcoală bazată pe o nouă relaţie discipol – maestru, revigorată la nivelul discursului filosofic şi promovată în didactica lecturii de şcoala americană prin pledoaria pentru teoriile receptării bazate pe reacţia cititorului discursul dominant pragmatic / performativ, centrat pe reacţiile receptorului, pe cuplul text - cititor - cum se poate observa din rubrica a treia a tabelului – dominată de *omniprezenţa relaţiei dia-logice cu alteritatea* ca spaţiu de joc al acestui vid de sens, de adevăr şi certitudini pe care individul încearcă să-l umple prin *interpretare sau dezbatere.* Deşi, în mod evident, există o multiplicare a posibilităţilor de sens pentru discursul literar - ale cărui "ingrediente" am încercat să le exploatăm dealtfel în modelul propus - se poate observa, cu uşurinţă credem, că spaţiul de manevră al sensului nu are o libertate infinită, el gravitând în jurul vocii prime a textului cum ar spune U. Eco, astfel încât schimbările de sens nu afectează semnificaţiile pe care un discurs le pune în valoare.

3. *Un model. Oboseala stâlpilor*, în *Cercul mincinoşilor. Poveşti filozofice din toată lumea, de* Jean – Claude Carriere

În acest sens, vom încerca o pledoarie *in facto* pentru acest model problematologic cu aplicaţie la un scurt text descriptiv cu fragmente apreciative, al cărui titlu nu s-a precizat la început – la clasa a XII-a, ales aproape aleatoriu dintr-un fascinant volum depozitar al înţelepciunii posibile de la 9 la 99 de ani, patru fiind criteriile determinante alegerii lui:

a. introducerea de către autorul-culegător în cadrul capitolului *De obicei, întrebările vin înaintea răspunsurilor*;

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

b. uşurinţa transcrierii / lecturii lui integrale *hic et hunc* ;
c. posibilitatea ca un asemenea fragment să poată fi depistat oricând în dialogurile personajelor preferate din textele literaturii române sau universale introduse ca "alternative" în manualele noastre;
d. satisfacerea *structurii situaţiei problematice (dualitatea întrebare-răspuns) şi a criteriilor problematologicului*[11]:

- *strategia discursivă globală* fiind cea dialogic-argumentativă, rezultată din jocurile de limbaj combinând secvenţe de strategie discursivă / acte de raţionare descriptivă şi aforistică (observăm că lipseşte cea explicativă / demonstrativă / ştiinţifică / nonproblematologică
- ambiguitatea ca *tonalitate dominantă* născută din dualitatea formă-context / enunţuri elementare simple – context lărgit pe trei trepte (text / personaj // sine // lume).

Un tânăr, întorcându-se de la o partidă de polo, însoţit de antrenor, s-a prăbuşit pe o bancă să-şi tragă sufletul şi a scos un oftat adânc.

- *Eşti obosit? l-a întrebat antrenorul.*
- *Da. Sunt obosit.*
- *Sunt oare caii obosiţi?*
- *Da. Sunt obosiţi.*
- *Dar stâlpii porţii sunt obosiţi?*

Abia pe la miezul nopţii următoare, tânărul a priceput înţelesul întrebării. S-a repezit la antrenor, l-a sculat din somn şi i-a spus:

- *Am priceput.*

Antrenorul a adormit la loc, mulţumit.

(*Oboseala stâlpilor,* în Jean – Claude Carriere, *Cercul mincinoşilor. Poveşti filozofice din toată lumea,* Bucureşti, Editura Humanitas, 2003, p. 308)

Intenţionalitatea strategiei discursive pe care o vom sugera prin modelul problematologic pe care-l vom propune pentru receptarea acestui text de graniţă este aceea a evidenţierii modalităţii în care un locutor (emiţător, autor, orator, dascăl) combină, în construcţia sa discursivă, enunţurile în secvenţe discursive, formele discursive de raţionare unele cu altele, tipurile de argumente, modalităţile de descripţie şi explicaţie, procedurile stilistico-persuasive, astfel încât poate fi determinată o *tonalitate dominantă* a tipului de discurs propus în faţa receptorului şi se pot îndeplini cu profit maximal intenţiile pentru care discursul a fost conceput, în cazul discursului didactic e vorba de *formativ / performativ* vizat prin *competenţe*: "face ce spune".

Sperăm să arătăm că distanţele dintre discursul didactic / ştiinţific şi cel literar / artistic se reduc substanţial prin medierea discursului filosofic / filosofarea în general, sugestiile unei asemenea analize comparative ca şi unele dintre consecinţele ei avându-şi originea în lucrarea *Limbajul filosofiei şi filosofia limbajului* a lui Adrian Paul Iliescu (pp. 289-312). Pentru interlocutor / receptorul în ipostaza lui de elev sau dascăl lărgirea contextului şi potenţarea caracterului problematologic al discursului înseamnă deschiderea spre noi *facilităţi de înţelegere* prin asumarea unor orizonturi de identificare şi relaţionare tot mai

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

diferite, întrucât cu cât un concept apare în contexte mai largi, mai diversificate şi mai inedite, cu atât el îşi dezvăluie mai bine sensurile, înţelesurile, amplitudinea problemei lărgindu-se, adâncindu-se, permanentizându-se prin încercarea de a determina tot mai multe analogii şi asociaţii, contextul constituind deci cadrul de interpretare al problemei.
Această interogativitate radicală presupune o asumare esenţială a cuplului conceptual *întrebare-răspuns,* cuplu considerat originar gândirii umane şi reţinut sub numele de *diferenţă problematologică*, deşi uneori este destul de greu de sesizat distincţia dintre întrebare şi răspuns, imperativ dealtfel pentru că de el depinde reacţia interlocutorului în strategia discursivă. Discursivitatea este înţeleasă în sensul ei cel mai larg: sistem coerent de semne adresat unui receptor cu anumite intenţionalităţi, adică formarea unui stil de a gândi şi a simţi, miza modelului problematologic fiind *gândirea totală în limbaj,* iar *conştiinţa lingvistică de sine* punctul de fugă al modelului comunicativ-funcţional. În acest sens este necesar a trece dincolo de criteriul formei (propoziţii cu semnul interogaţiei – "?") , ceea ce înseamnă a trece de la asumpţia contextuală a exteriorităţii – pentru a putea determina ce se ascunde în spatele ei – la esenţa interiorităţii. Este vorba despre distincţia formă-strategie discursivă // context (al autorului: biografic, de creaţie, de receptare, pe de o parte / sens / semnificat obiectiv // al receptorului / elev: biografic, de receptare şi creaţie // sensuri / semnificaţii subiective) pe care o vom transfera la nivelul discursului didactic / literar la care vom face referire prin trimiteri repetate conceptele de întrebări-premise / strategie discursivă // sensuri (obiective /subiective).

În acest sens, vom prelua modelul lui Aristotel din Topica unde distingea între cele două tipuri de demersuri sau raţionamente argumentative / premise: o premisă silogistică în genere va fi o afirmaţie ori o negaţie a ceva despre ceva /…/; va fi demonstrativă, dacă este adevărată şi derivată din principii admise la început; va fi dialectică dacă cel care pune o întrebare cere alegerea între două contradictorii sau dacă se conchide la ceva ce este o aparenţă şi probabil…Iar în Despre interpretare stagiritul este şi mai aproape de definirea modelului nostru: Este evident că o întrebare de genul << ce este aceasta?>> nu este o întrebare dialectică, pentru că cel care întreabă, trebuie, prin forma întrebării sale, să lase adversarului alegerea de a enunţa una sau cealaltă dintre alternative. Se înregistrează astfel "tot"-ul argumentativ prin surprinderea celor două componente fundamentale: susţinerea şi respingerea unei teze.
Vom observa din tabelul de mai jos că dinamica discursului didactic care îşi apropriază modelul problematologic de receptare a unui text reuneşte topind într-o sinteză unică, dialectică atât discursul *ştiinţific* / filosofic având un anumit *caracter conceptual-abstract*, cât şi discursul *literar-artistic* care are un pronunţat *caracter concret-situaţional.* Cuplul categorial întrebare-răspuns care formează o unitate indestructibilă a actului de gândire nu poate fi privit în identitatea componentelor sale, fiind destul de dificil de sesizat diferenţa dintre întrebare-răspuns uneori. Chiar logica discursului didactic, aspectul formal al actelor de raţionare va determina o artă combinatorică a *tipurilor* sau *schemelor de raţionament* inductiv-deductiv, transductiv-analogic şi dialectic-abductiv.Ca practici discursive posibile, fiecare dintre înfăptuirile de mai sus "creează" receptorului o anumită "lume posibilă" (relaţii,

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

situaţii, stări, atitudini, imagini cognitive ş.a.). Modalităţile în care se concretizează această lume posibilă sunt diferite, pe de o parte fiind vorba de o "lume" raţionalizată conceptual intrarea aici fiind un act de intelecţie care să deschidă sensurile *conceptelor* şi să determine conturarea referinţei tematice prin întrebări silogistice şi demonstrative, pe de altă parte modalitatea de originare şi fiinţare a lumii artistice este *imaginea / simbolurile*, apropriate prin întrebări dialectice. Astfel, se şt şterge şi diferenţa în privinţa *imperativului întemeierii* între cele trei tipuri de discurs determinată de modalităţile concrete în care fiecare dintre discursuri îşi asociază distincţia dintre sens şi semnificaţie, în sensul fregean al celor două concepte din lucrarea *Sens şi semnificaţie*. Sensul este modalitatea prin care o anumită realitate ("denotatul") este adus la conştiinţa receptorului, iar semnificaţia – reală sau ficţională - trimite la realitatea receptorului prin intermediul sensului. Orice intervenţie discursivă este, deci, o cooperare de sensuri şi semnificaţii, în general o "cooperare pozitivă" care facilitează îndeplinirea scopului discursiv: căutarea sau construcţia discursivă a *Adevărului / Sensului / Sinelui* în cadrul unui sistem de interpretare care în centru întrebarea *ca o funcţie cognitivă universală manifestată tipar comportamental care se actualizează în plan lingvistic printr-un act de vorbire /…/ concretizat prin secvenţe lingvistice constrânse de principiile sintactico-semantice* (1 şi 2 *) şi semantico-pragmatice (3) ale modalităţii interogative*[13] *:*

Note

[1] Alexandra Şerbănescu, *Întrebarea. Teorie şi practică,* Iaşi, Polirom, 2002, p. 46
[2] Charles S. Pierce, *Semnificaţie şi acţiune,* Bucureşti, Humanitas, 1990, p. 115
[3] Michel Meyer, *De la problematologie: philosophie, science et langage,* Pierre Mardaga, Bruxelles, 1986, p. 145
[4] Nicolae Mărgineanu, *Psihologie şi literatură,* Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002, p. 140
[5] C. Noica, *Sentimentul românesc al fiinţei,* pp. 22-23
[6] Idem, *Jurnal de idei,* Humanitas, Bucureşti, 1991, p. 91
[7] Constantin Sălăvăstru, *Critica raţionalităţii discursive,* Iaşi, Polirom, 2001, pp. 64-66
[8] Michel Meyer, op. cit., p. 105
[9] Ch. W. Morris, *Signs, Language and Behavior, in* Writings on the General Theory of Signs*, Mouton – Haga – Paris, 1971, pp. 73 – 397*
[10] C. Sălăvăstru, op. cit., pp. 64-65
[11] *Ibidem,* pp. 86-96, 109-129
[13] Al Ştefănescu, *op. cit.*, p. 45
[14] Karl Popper, *Conjecturi şi infirmări. Creşterea cunoaşterii ştiinţifice, B*ucureşti, Editura TREI, 2002, pp. 197-199
[15] *Paul Cornea*, Intelectualitate şi raţionalitate, *Editura Polirom, Iaşi, 2006, p. 67.*

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

1. Întrebări silogistice / apreciative / socratice Sensuri extratextuale / de ordin con ceptual-abstract / sens obiectiv (DEX)	2. Întrebări demonstrative / Descriptive / inductiv-deductive Sensuri textuale / de ordin conceptual-categorial (analiză literară)	3. Întrebări dialectice / Performative / pragmatice / interpretative Sensuri personalizate / de ordin afectiv-emoţional / sens subiectiv
• Ce e *oboseala*?	• Care este *cuvântul-cheie* din text? Dar *tema* textului / *motivul central?*	• Ce înseamnă *oboseala* pentru *tine*? • Ce *faci* când *eşti* obosit(ă)?
		• Ce oboseşte în tânăr / tine / om / lume?
		• Ce oboseşte în tânăr / tine / om / lume? materia? Spiritul? Timpul?
• Ce sunt *caii*? • Ce reprezintă ei în *lume*? • Care sunt relaţiile pe care le "vedeţi" între lucruri, fiinţe animale şi oameni?	• Cum înţelegeţi expresia *cal de bătaie?*	• Oare de ce a fost ales *calul şi nu* delfinul, de exemplu? • De ce a făcut antrenorul o asociere între *om şi cal,* pe de o parte*, între om şi stâlpi,* pe de altă parte?
		• Ce e calul nostru de bătaie: trupul sau spiritul?
• Ce sunt *stâlpii*?	• Cum aţi descrie stâlpii porţii?	• Care sunt *stâlpii* tânărului / • Dar ai tăi / • Şi ai omului / • ai lumii?
	• Despre ce *poartă* e vorba în text?	• O*boseala* trupului n-ar trebui oare compensată cu o stare de fervoare intelectuală / emoţională?
• Ce este *poarta*?		• Numai *poarta* de la "polo" sau şi aceea *dintre două lumi*: cea văzută şi cea nevăzută, de dincolo, dintre *vorbe* şi *tăcere*…, zi şi *noapte*?
	• *Când* a *priceput* tânărul?	
• *Priceperea* ce ar fi?		• Ce rol joacă *tăcerea* dintre cei doi până la a *pricepe*?

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

• *Ce este noaptea ?* • Ce este *tăcerea*? • Ce este *reflecţia*? / *meditaţia*? • Ce este *sufletul*? • Cum definiţi *cunoaşterea*? • Dar *înţelepciunea?* • Ce *relaţie* ar fi între ele şi conceptele de mai sus? • Cum aţi defini *întrebarea*? • Care este *rostul* întrebărilor în viaţă?	• Cum înţelegeţi expresia *să-şi tragă sufletul?* • Care este prima / a doua *întrebare* a antrenorului –maestru?	• Ce relaţie vedeţi / simţiţi între *tăcere* / *meditaţie* / *reflecţie* // oboseală / odihnă? • Întâmplător se spune oare în text *miezul nopţii?* • Ce reprezintă ziua-noaptea, *miezul nopţii* pentru tânăr / pentru tine / pentru om / pentru lume, univers? • Dar între suflet şi *odihna* trupului / a spiritului ?… • Spre ce poate duce acea *poartă* din întrebarea antrenorului? / *Cunoaştere* / *înţelepciune* / *adevăr*… • Ce a *priceput* de fapt tânărul? • *De ce a meditat tânărul la întrebarea pusă de antrenor?* • Este *relaţia* dintre tânăr şi antrenor aceea dintre discipol şi maestru? • Au întrebările rol de *provocare* / *iniţiere*, de *ordonare*? • A pus maestrul întrebarea justă? • Este el un Parsifal? • Care este subtextul întrebării: la ce ar duce stâlpii obosiţi? • Ca forme ale creaţiei supuse oboselii, trecerii, ce diferenţe vedeţi totuşi între regnul *mineral* / lucruri, cel vegetal / animal / uman? // • Omului îi ajunge în lume *a fi* /*a fi viu* / *a fi*

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)

• Ce este un text? • Ce reprezintă titlul său? • Cum se dă un titlu unui text, unui eveniment, unei întâmplări din viaţa cotidiană? • Ce este o situaţie-limită? • *Prăbuşirea* este o situaţie-limită?	• *Care poate fi titlul textului Stâlpii? / Poarta ?/ Oboseala? / Moştenirea?/ Un om responsabil? / Învăţarea? Mistere? / Oboseala? / Înţelepciunea? / Tăcerea? / Meditaţia? etc.* • De ce titlul textului este *Oboseala stâlpilor?*	*viu şi activ / a fi viu, activ şi creativ prin spirit?* • Puteţi să rememoraţi o situaţie similară din viaţa voastră? • Cine v-a pus pe gânduri? Cât timp? • Care e întrebarea care v-a pus pe gânduri / v-a măcinat / frământat măcar o noapte întreagă? • V-aţi trezit cu sentimentul înţelegerii / iluminării? • Pentru ce e nevoie de maeştri? • Care este răspunsul vostru la întrebarea antrenorului - maestru? • *Oboseala stâlpilor* ar duce la prăbuşire? • Voi aţi simţit vreodată că vă obosesc stâlpii? • Ce aţi făcut / aţi face în acea situaţie?

BDD-A2773 © 2010 Universitatea Petru Maior
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:37 UTC)