

OMNIPREZENȚA ȘI RAȚIONALITATEA INTEROGATIVITĂȚII 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. Raționalitatea interogativității ca necesitate a întemeierii

“Chiar dacă dictonul *Omul este o ființă întrebătoare* poate părea prea emfatic, iar concluzia că, spre deosebire de animal, *omul este o ființă ce se întreabă pe ea însăși* 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 și menține deschiderea de posibilități*. Fără această deschidere a actului interogativ, a cărui negativitate radicală este (re)cunoașterea necunoașterii noastre, experiența conștientizării a ceea ce încă nu știm sau a ceea ce nu ne așteptam să aflăm nu este posibilă. Prioritatea hermeneutică se întinde în zona comunicării interpersonale – în dialogul imediat și în dialogul dintre prezent și trecut -, dar și în zona comprehensiunii acțiunilor umane neraticulate verbal. În conversație, jocul întrebărilor și al răspunsurilor ne permite să știm dacă înțelegerea celuilalt avansează în același timp cu discursul sau dacă celălalt înțelege altfel sau nu ne înțelege intenția; în plus, conversația permite să punem la încercare o opinie, inclusiv opinia noastră prealabilă, ceea ce îi conferă caracter dialectic. Procedul întrebare / răspuns deschide, printre altele, și accesul la alteritatea unui trecut, atunci când reușim să redescoperim întrebarea la care un text dat, cuprins în orizontul său istoric, oferă răspuns /.../. În sfârșit, raportul întrebare / răspuns poate da înțeles unui comportament uman neverbalizat, dacă acțiunea dată nu este interpretată în mod mecanic, ca reacție la un stimul, ci este recunoscută ca un comportament care face față la ceva și care răspunde unei situații trăite.” Acestea sunt premisele de la care Hans Robert Jauss în studiul *Adam întrebător* își nuanțează argumentațiile cu privire la circumscrierea funcțiilor întrebării raportându-le la teologie, mitologie, filosofie, didactică și hermeneutică / simbolistică.

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

întrebării socratice, dar mai ales despre apertura întrebării hermeneutice. În legătură cu aceasta din urmă – pe care abia începem să o valorizăm și didactic – și cu rolul ei în realizarea comprehensiunii, plecând de la sugestiile de mai sus ale lui Hans Robert Jauss, un cunoscut teoretician al lecturii, precum și de la sensul noțiunii 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 și 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 condiției umane și de imposibilitatea unor previziuni ispititoare, ci în cel al obsesiei interogației, nu de puține ori, acaparatoare. A conștientiza întrebarea justă, esențială la un moment dat, dătătoare de sens și semnificații, asemeni celei a lui Parsifal, care regenerează o lume întreagă, dar, mai ales, a conștientiza incapacitatea și imposibilitatea Răspunsului, unic, invariabil, complet... a constituit sursă de căutări neobosite, de eforturi chinuitoare și chiar de tragism existențial. Există cred o singură întrebare și un singur răspuns, dar Răspunsul e prea adevărat ca omul să-l suporte. De aceea a găsit întrebarea pentru a amâna și a face mai suportabilă acceptarea adevărului. Căutarea de răspunsuri e nevoia de ne-adevăr, de orbecăire în incertitudine. De fapt, când află Răspunsul uiți de întrebări, uiți chiar că existi, ieșind din temporalitatea istorică întrucât existența 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 și parțiale și relative...

Prins de vraja întrebării, individul intră într-o stare de dependență interogativă, din care, dacă mai poate scăpa vreodată, rănila 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 și care îi contamina pe cei din juru-I, cum reiese și din dialogul platonician *Menon*: „*Socrate, auzisem eu chiar înainte de a te întâlni că nu faci altceva decât să te pui pe tine însuși și pe alții în încurcătură. Iar acumă parcă mi-ai făcut o vrajă, niște farmece, parcă m-ai robît pe de-a întregul unui descântec, în așa fel încât mi-e plină mintea de nedumerire. Dacă putem glumi un pic, îmi pari că semeni leit, și la chip, și altfel, cu peștele acela mare și turtit care trăiește în mare și se cheamă torpilă. Căci și el amorțește pe oricine se apropie de el și îl atinge, cum simt că faci și tu cu mine acum...*”

Așadar, nu putem ființa fără a pune întrebări, nici cognitiv / în plan conceptual-abstract și categorial, dar nici psihologic / în plan concret-situațional, de ordin emoțional și afectiv. De ce nu ne simțim bine fără a pune întrebări? Fiindcă individul este, ca ființă psihologică, un permanent echilibru între ceea ce este și 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 ține de vraja interogației. Corelând viziunea de mai sus cu aceea a Alexandrei Șerbănescu, autoarea unui studiu monografic despre *Întrebare. Teorie și practică*, vom

observa că și aceasta pleacă de la o definiție integratoare : *Zona conceptuală a interogativității are forme specifice de manifestare*¹ :

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

Care este temeiul pentru care omul își 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 *știm, în general, când dorim să punem o întrebare și când dorim să pronunțăm o judecată, pentru că există o diferență între sentimentul de îndoială și cel de convingere*².

Interogativitatea polemică a însoțit relația dialogică dintotdeauna, acesta fiind și aspectul asupra căruia cade accentul în timpul din urmă privind fenomenologia întrebării, iar reacțiile pe care le induce țin de ceea ce se numește *problematologie*, definită de Michel Meyer ca *nouă manieră de a filosofa, de a gândi rațiunea (întemeierea) și limbajul*³. Tema centrală a unui demers problematologic este aceea a chestionării care ar avea un corespondent în termenul românesc ”îspitare” preferat de C. Noica. Modelarea conștiinței devine astfel o necesitate și o condiție, întrucât *conștiința este nu numai o luare de cunoștință a existenței omului în lume, deci știință a științei sau dublă știință, așa cum însuși cuvântul con-știință pare să sugereze, ci ea înseamnă libertate, anume libertate deplină pe care se clădește întreg sistemul filosofiei existențiale / ... / prin umanism socratic*⁴.

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

Indiferent despre ce tip de discurs va fi vorba - didactic / științific și /sau literar-artistic – medierea procesului de modelare a conștiinței 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 și 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 intenționalitatea ultimă a demersurilor discursive la care vom face referire – înțelegând prin *discursivitate* ceea ce se înțelege în sensul cel mai larg al conceptului, un sistem coerent de semne adresat unui receptor cu anumite intenționalități - iar *construcția discursivă* a emițătorului - în ipostaza lui de autor, dascăl sau elev - urmărește să pună în lumină acest ideal pentru un posibil receptor. Mai mult chiar, discursul artistic modelează personalitatea și îndeamnă la perfecționare de sine. Este, poate, conținutul care exprimă umanitatea în specificitatea ei creativă, care ajută la depășirea limitativului și a finitudinii, la emanciparea autentică a ființei – cultura artistică, în genere, cea literară în cazul nostru, este educativă prin ea însăși, este deschizătoare de drumuri, umanizează și dă consistență vieții autentic umane. Sperăm ca *modelul problematologic* pe care-l vom susține în abordarea textelor să fie o bună pledoarie pentru educația umanistă, care face din artă o modalitate privilegiată de cunoaștere și cultivare a omului, în virtutea ideii că *omul poate să cunoască, prin urmare el poate fi liber*. Pe acest fundal

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 lărgeste întrebarea cea veche / ... / rămâne faptul că prima întrebare ea însăși trezește o bogăție de posibilități, care se păstrează ca o aură în jurul răspunsului.”²⁵

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 cucerți de ideea de a filosofa laolaltă cu elevii lor. Grefat pe *modelul comunicativ-funcțional* și principiile de abordare integrată, inter- și transdisciplinară, 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:

- *gândirii logice* / rațiunea
- *gândirii interogative* / punerea întrebărilor
- *gândirii argumentative* / exprimarea și susținerea punctelor de vedere
- *gândirii critice* / dezbateră, evaluarea și corectarea ideilor.

Conceput în sensul unei treptate dezvoltări a disponibilităților și a deprinderilor de gândire verbalizată, al atingerii țelului de a oferi elevilor o *experiență totală de gândire - în - limbaj* (M. Lipman), țelul filosofării / al *modelului problematologic* este de a-i deprinde pe copii și tineri să-și conducă gândirea potrivit normelor și valorilor logice, pe care să le descopere și să le recunoască, să le accepte prin propriul efort intelectual, efort depus – trebuie accentuat - în condițiile aplicării strategiei pedagogice care impune adesea o anumită reeducare a modului de gândire, a stilului de relaționare al educatorului. Ca atare, filosofarea laolaltă cu elevii necesită o reinstruire filosofico-didactică, o inițiere în “dedesubturile” Cărților, traversând diverse niveluri de sens, de la *sensul literal-istoric*, la cel *parabolic, alegoric* și chiar *mistic, anagogic*, accesibil numai inițiaților în lumea gândirii veritabile și se dorește o provocare având ca *miză deprinderea lecturii ca practică semnificativă*. Ideea de la care plecăm este că lectura textului ca model problematologic este orientată spre stârnirea unui noian de întrebări generate de texte și căutarea sensului / a semnificațiilor lor, întrebări cu o puternică încărcătură emoțională dincolo de care intuim de fapt căutarea propriului sens al ființării în lume. În acest noian de întrebări am putea face o oarecare ordine, fiindcă apetența spre ordine pare a fi o caracteristică originală a individului. Delimităm astfel *două categorii de întrebări, ambele foarte importante pentru ființarea cognitivă a omului*⁷ cărora le vom asocia două categorii de răspunsuri în concepția lui Meyer:

1. întrebări la care individul ar putea să-și ofere singur răspunsurile (pentru că are și competența cognitivă și competența discursivă în domeniul propriu al întrebării) / întrebări închise / textuale // *răspunsuri apocritice - suprimă și soluționează problema declanșată prin întrebare*⁸ și
 2. întrebări la care individul - din diverse motive – se află în imposibilitatea de a oferi singur răspunsurile adecvate / întrebări cumulative / deschise spre relația dialogică cu alteritatea bazate pe
- premise demonstrative / demers inductiv-deductiv / *răspunsuri* care nu dau posibilitatea reacției alternative / descripție a unei stări de fapt / întrebări textuale / interpretative / deschise
 - premise dialectice / demers interpretativ / *răspunsuri problematologice care creează un spațiu de relație și de sens* astfel dând posibilitatea *cumulării* prin *soluții constructive* în urma unor *reacții polemice și prin răspunsuri alternative* / reacții discursiv-polemice la care se angajează posibilități interlocutori (Poarta lumii / poarta luminii / a înțelegerii)

Această din urmă categorie de întrebări care face loc *relației dialogice polemice* constituie miezul modelului problematologic al receptării textelor prin care discursul literar se apropie de discursul filosofic și 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 reflecția

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

1. relația de determinare dintre *semne* (sau “discurs-semn” în accepțiunea mai largă a termenului *semn*) și *acțiunea receptorului*, pe traiectul concepției behavioriste a lui Mead:

- *a spune ce se spune*
- *a spune ce se face*
- *a face ce se spune*

2. relația dintre *tonalitatea dominantă* – descriptive, apreciative, prescriptive sau formative - *a semnelor* integrate unui discurs și *tonalitatea dominantă a discursului ca întreg*, determinată calitativ, cu accentul pe *actul comunicațional*.

Astfel, de la o intenționalitate predominant descriptivă, discursul literar / didactic cumulează prin arderi calitative o nouă categorie de discursuri deschise spre modelul problematologic: *discursuri predominant apreciative (socratic / platonice – intenționalitatea înțelegerii situației problematice)* / *prescriptive (Nietzsche – reasezare 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 săvârșirii ei în act)*. Se încearcă astfel recuperarea dimensiunii interogativ-problematică, dar și acțional - valorice a personalității receptorului / elevului prin deplasarea accentului dinspre descriere și demonstrație logică spre problematizare / descoperire / reflecție. Un tip de ilustrație 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 utilității, al instrumentalismului, al eficientizării acțiunii. *Discursul pragmatic* asumat în cadrul discursului literar / didactic își asumă latura descriptivă a discursivității / a semnelor doar ca *tonalitate dominantă*, pusă în beneficiul tonalității dominante care la nivel calitativ, al întregului este de ordinul *acționalului*, a prescriptivului prin centrarea pe valori și atitudini pro-puse prin text ca pretext de comunicare. Să ne amintim “maxima pragmatică” a lui Pierce: *Determinați ce efecte, care ar putea avea o relevanță practică rațional imaginabilă, socotiți că au obiectele conceptului vostru. Atunci, conceptul pe care-l aveți despre acele efecte este întregul concept pe care-l aveți despre obiect*.

Ființăm deci cu trebuința de a ști în noi și ea este mobilul căutărilor noastre de adevăr / sensuri și semnificații în cazul textelor. Deși știm că nu găsim decât ceea ce căutăm și nu căutăm decât ceea ce am găsit deja în noi, semnul distinctiv al nevoii de satisfacere a acestei sete de certitudini este prezența întrebării pentru alteritate. Heidegger sesizează *omniprezența relației dia-logice cu alteritatea* ca spațiu de joc al acestui vid de sens, de adevăr și certitudini pe care individul încearcă să-l umple prin *interpretare sau dezbatere*: a “fura” ceva din experiența celuilalt, pentru a o transforma în experiență proprie ca instrument critic - evaluativ asumat în vederea proiectării și apropiării 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 omniprezența întrebării, pentru că

individul caută mereu ceva care să-i confirme o idee, să-i statornicească un sentiment sau să-i determine o acțiune, ceea ce presupune o interogativitate radicală având ca țel diverse tipuri de întemeiere¹⁰ :

- *cognitivă* – întărirea unor cunoștințe pe care și le-a asumat;
- *rațională* – “fondarea” unor cunoștințe într-un sistem;
- *afectivă* - trăirea plenară, plăcerea de a ști că ceea ce știe are un temei;
- *acțională* – acțiunea viitoare în temeiul unor cunoștințe asumate

Miza centrală este ideea că modelul interpretativ ar trebui să își asume reperatele discursivității și în alte domenii decât cel inițial pe de o parte, iar pe de alta, faptul că discursul filosofic și ar trebui să fie pentru orice dascăl o promisiune dintre cele mai ademenitoare ale reflecției.

Scopul demersului interpretativ constructiv, atât în desfășurarea sa științifică, metafizică, cât și în cea literar-artistică este atingerea unui statu-quo: țelul filosofării este acela de a ne face să recunoaștem o ordine în lume, iar al autorului / textului de a ne face să resimțim o ordine posibilă prin intermediul “viziunii” a cărei existență nu este condiționată de existența argumentelor constrângătoare, ci de cumulum unor soluții / interpretări posibile prin arta combinatorică a unor strategii discursive ca: maieutica socratică, inducția-deducția baconiană și critica / hermeneutica / interpretarea / dezbateră asupra sensului prin a ajunge la *consens* (Jurgen Habermas). Toate acestea au loc pe fundalul noii mișcări pentru dezvoltarea *gândirii critice* inițiată de anticii greci prin școala ioniană¹⁴ și întemeiată pe tradiția libertății, complet diferită de cea biunivocă, aristotelică, o școală bazată pe o nouă relație discipol – maestru, revigorată la nivelul discursului filosofic și promovată în didactica lecturii de școala americană prin pledoaria pentru teoriile receptării bazate pe reacția cititorului discursul dominant pragmatic / performativ, centrat pe reacțiile receptorului, pe cuplul text - cititor - cum se poate observa din rubrica a treia a tabelului – dominată de *omniprezența relației dia-logice cu alteritatea* ca spațiu de joc al acestui vid de sens, de adevăr și certitudini pe care individul încearcă să-l umple prin *interpretare sau dezbateră*. Deși, în mod evident, există o multiplicare a posibilităților de sens pentru discursul literar - ale cărui “ingrediente” am încercat să le exploatăm de altfel în modelul propus - se poate observa, cu ușurință credem, că spațiul 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 semnificațiile pe care un discurs le pune în valoare.

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

În acest sens, vom încerca o pledoarie *in facto* pentru acest model problematologic cu aplicație 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 înțelepciunii 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*;

- b. ușurința transcrierii / lecturii lui integrale *bic 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 situației problematice (dualitatea întrebare-răspuns) și a criteriilor problematologicului*¹¹:
- *strategia discursivă globală* fiind cea dialogic-argumentativă, rezultată din jocurile de limbaj combinând secvențe de strategie discursivă / acte de raționare descriptivă și aforistică (observăm că lipsește cea explicativă / demonstrativă / științifică / nonproblematologică
 - ambiguitatea ca *tonalitate dominantă* născută din dualitatea formă-context / enunțuri elementare simple – context lărgit pe trei trepte (text / personaj // sine // lume).

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

- *Ești obosit? l-a întrebat antrenorul.*
- *Da. Sunt obosit.*
- *Sunt oare caii obosiți?*
- *Da. Sunt obosiți.*
- *Dar stâlpii porții sunt obosiți?*

Abia pe la miezul nopții următoare, tânărul a priceput înțelesul întrebării. S-a repezit la antrenor, l-a sculat din somn și i-a spus:

- *Am priceput.*

Antrenorul a adormit la loc, mulțumit.

(*Oboseala stâlpilor*, în Jean – Claude Carriere, *Cercul mincinoșilor. Povești filozofice din toată lumea*, București, Editura Humanitas, 2003, p. 308)

Intenționalitatea strategiei discursive pe care o vom sugera prin modelul problematologic pe care-l vom propune pentru receptarea acestui text de graniță este aceea a evidențierii modalității în care un locutor (emițător, autor, orator, dascăl) combină, în construcția sa discursivă, enunțurile în secvențe discursive, formele discursive de raționare unele cu altele, tipurile de argumente, modalitățile de descriție și explicație, procedurile stilistico-persuasive, astfel încât poate fi determinată o *tonalitate dominantă* a tipului de discurs propus în fața receptorului și se pot îndeplini cu profit maximal intențiile pentru care discursul a fost conceput, în cazul discursului didactic e vorba de *formativ / performativ* vizat prin *competențe*: “face ce spune”.

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

diferite, întrucât cu cât un concept apare în contexte mai largi, mai diversificate și mai inedite, cu atât el își dezvăluie mai bine sensurile, înțelesurile, amplitudinea problemei lărgindu-se, adâncindu-se, permanentizându-se prin încercarea de a determina tot mai multe analogii și asociații, contextul constituind deci cadrul de interpretare al problemei.

Această interogativitate radicală presupune o asumare esențială a cuplului conceptual *întrebare-răspuns*, cuplu considerat originar gândirii umane și reținut sub numele de *diferență problematologică*, deși uneori este destul de greu de sesizat distincția dintre întrebare și răspuns, imperativ de altfel pentru că de el depinde reacția interlocutorului în strategia discursivă. Discursivitatea este înțeleasă în sensul ei cel mai larg: sistem coerent de semne adresat unui receptor cu anumite intenționalități, adică formarea unui stil de a gândi și a simți, miza modelului problematologic fiind *gândirea totală în limbaj*, iar *conștiința lingvistică de sine* punctul de fugă al modelului comunicativ-funcțional. În acest sens este necesar a trece dincolo de criteriul formei (propoziții cu semnul interogației – “?”) , ceea ce înseamnă a trece de la asumția contextuală a exteriorității – pentru a putea determina ce se ascunde în spatele ei – la esența interiorității. Este vorba despre distincția formă-strategie discursivă // context (al autorului: biografic, de creație, de receptare, pe de o parte / sens / semnificat obiectiv // al receptorului / elev: biografic, de receptare și creație // sensuri / semnificații 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 raționamente argumentative / premise: o premisă silogistică în genere va fi o afirmație ori o negație a ceva despre ceva /.../; va fi demonstrativă, dacă este adevărată și 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 aparență și probabil...Iar în *Despre interpretare* stagiritul este și mai aproape de definiția 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 enunța una sau cealaltă dintre alternative. Se înregistrează astfel “tot”-ul argumentativ prin surprinderea celor două componente fundamentale: susținerea și respingerea unei teze.

Vom observa din tabelul de mai jos că dinamica discursului didactic care își apropiază modelul problematologic de receptare a unui text reunește topind într-o sinteză unică, dialectică atât discursul *științific* / filosofic având un anumit *caracter conceptual-abstract*, cât și discursul *literar-artistic* care are un pronunțat *caracter concret-situational*. 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 diferența dintre întrebare-răspuns uneori. Chiar logica discursului didactic, aspectul formal al actelor de raționare va determina o artă combinatorică a *tipurilor* sau *schemelor de raționament* inductiv-deductiv, transductiv-analogic și dialectic-abductiv. Ca practici discursive posibile, fiecare dintre înfăptuirile de mai sus “crează” receptorului o anumită “lume posibilă” (relații,

situații, stări, atitudini, imagini cognitive ș.a.). Modalitățile în care se concretizează această lume posibilă sunt diferite, pe de o parte fiind vorba de o “lume” raționalizată conceptual intrarea aici fiind un act de inteliecție care să deschidă sensurile *conceptelor* și să determine conturarea referinței tematice prin întrebări silogistice și demonstrative, pe de altă parte modalitatea de originare și ființare a lumii artistice este *imaginea / simbolurile*, apropiate prin întrebări dialectice. Astfel, se șterge și diferența în privința *imperativului întemeierii* între cele trei tipuri de discurs determinată de modalitățile concrete în care fiecare dintre discursuri își asociază distincția dintre sens și semnificație, în sensul fregean al celor două concepte din lucrarea *Sens și semnificație*. Sensul este modalitatea prin care o anumită realitate (“denotatul”) este adus la conștiința receptorului, iar semnificația – reală sau ficțională - trimite la realitatea receptorului prin intermediul sensului. Orice intervenție discursivă este, deci, o cooperare de sensuri și semnificații, în general o “cooperare pozitivă” care facilitează îndeplinirea scopului discursiv: căutarea sau construcția discursivă a *Adevărului / Sensului / Sinelui* în cadrul unui sistem de interpretare care în centru întrebarea *ca o funcție cognitivă universală manifestată tipar comportamental care se actualizează în plan lingvistic printr-un act de vorbire /.../ concretizat prin secvențe lingvistice constrânse de principiile sintactico-semantic (1 și 2) și semantico-pragmatic (3) ale modalității interrogative*¹³ :

Note

¹ Alexandra Șerbănescu, *Întrebarea. Teorie și practică*, Iași, Polirom, 2002, p. 46

² Charles S. Peirce, *Semnificație și acțiune*, București, Humanitas, 1990, p. 115

³ Michel Meyer, *De la problematologie: philosophie, science et langage*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1986, p. 145

⁴ Nicolae Mărgineanu, *Psihologie și literatură*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002, p. 140

⁵ C. Noica, *Sentimentul românesc al ființei*, pp. 22-23

⁶ Idem, *Jurnal de idei*, Humanitas, București, 1991, p. 91

⁷ Constantin Sălăvăstru, *Critica raționalității discursive*, Iași, 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 Ștefănescu, op. cit., p. 45

¹⁴ Karl Popper, *Conjecturi și infirmări. Creșterea cunoașterii științifice*, București, Editura TREI, 2002, pp. 197-199

¹⁵ Paul Cornea, *Intellectualitate și raționalitate*, Editura Polirom, Iași, 2006, p. 67.

| 1. Întrebări silogistice / apreciative / socratice Sensuri extratextuale / de ordin conceptual- 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- emoțional / sens subiectiv |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ce e <i>oboseala</i>? • Ce sunt <i>căii</i>? • Ce reprezintă ei în <i>lume</i>? • Care sunt relațiile pe care le “vedeți” între lucruri, ființe animale și oameni? • Ce sunt <i>stâlpii</i>? • Ce este <i>poarta</i>? • <i>Priceperea</i> ce ar fi? | <ul style="list-style-type: none"> • Care este <i>cuvântul-cheie</i> din text? Dar <i>tema</i> textului / <i>motivul central</i>? • Cum înțelegeți expresia <i>cal de bătaie</i>? • Cum ați descrie stâlpii porții? • Despre ce <i>poartă</i> e vorba în text? • <i>Când a priceput</i> tânărul? | <ul style="list-style-type: none"> • Ce înseamnă <i>oboseala</i> pentru <i>tine</i>? • Ce <i>faci</i> când ești obosit(ă)? • Ce <i>obosește</i> în <i>tânăr</i> / <i>tine</i> / <i>om</i> / <i>lume</i>? • Ce <i>obosește</i> în <i>tânăr</i> / <i>tine</i> / <i>om</i> / <i>lume</i>? <i>materia</i>? <i>Spiritul</i>? <i>Timpul</i>? • Oare de ce a fost ales <i>calul și nu</i> delfinul, de exemplu? • De ce a făcut antrenorul o asociere între <i>om și cal</i>, pe de o parte, <i>între om și stâlpi</i>, pe de altă parte? • Ce e <i>calul nostru de bătaie</i>: trupul sau spiritul? <ul style="list-style-type: none"> • Care sunt <i>stâlpii</i> tânărului / <ul style="list-style-type: none"> • Dar ai <i>tăi</i> / • Și ai omului / • ai lumii? • <i>Oboseala</i> trupului n-ar trebui oare compensată cu o stare de <i>fervoare intelectuală / emoțională</i>? • Numai <i>poarta</i> de la “polo” sau și aceea <i>dintre două lumi</i>: cea văzută și cea nevăzută, de dincolo, dintre <i>vorbe și tăcere...</i>, zi și <i>noapte</i>? • Ce rol joacă <i>tăcerea</i> dintre cei doi până la a <i>pricepe</i>? |

| | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ce este <i>noaptea</i> ? • Ce este <i>tăcerea</i>? • Ce este <i>reflecția</i>? / <i>meditația</i>? • Ce este <i>sufletul</i>? • Cum definiți <i>cunoașterea</i>? • Dar <i>înțelepciunea</i>? • Ce <i>relație</i> ar fi între ele și conceptele de mai sus? • Cum ați defini <i>întrebarea</i>? • Care este <i>rostul</i> întrebărilor în viață? | <ul style="list-style-type: none"> • Cum înțelegeți expresia <i>să-și tragă sufletul</i>? • Care este prima / a doua <i>întrebare</i> a antrenorului –maestru? | <ul style="list-style-type: none"> • Ce relație vedeți / simțiți între <i>tăcere</i> / <i>meditație</i> / <i>reflecție</i> // <i>oboseală</i> / <i>odihnă</i>? • Întâmplător se spune oare în text <i>miezul nopții</i>? • Ce reprezintă ziua-noaptea, <i>miezul nopții</i> pentru tânăr / pentru tine / pentru om / pentru lume, univers? • Dar între suflet și <i>odihna</i> trupului / a spiritului ?... • Spre ce poate duce acea <i>poartă</i> din întrebarea antrenorului? / <i>Cunoaștere</i> / <i>înțelepciune</i> / <i>adevăr</i>... • Ce a <i>priceput</i> de fapt tânărul? • <i>De ce a meditat tânărul la întrebarea pusă de antrenor</i>? • Este <i>relația</i> dintre tânăr și antrenor aceea dintre discipol și maestru? • Au întrebările rol de <i>provocare</i> / <i>inițiere</i>, de <i>ordonare</i>? • A pus maestrul întrebarea justă? • Este el un Parsifal? • Care este subtextul întrebării: la ce ar duce stâlpii obosiți? • Ca forme ale creației supuse oboselii, trecerii, ce diferențe vedeți totuși între regnul <i>mineral</i> / lucruri, cel vegetal / animal / uman? // • Omului îi ajunge în lume <i>a fi</i> / <i>a fi viu</i> / <i>a fi</i> |
|---|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ce este un text? • Ce reprezintă titlul său? • Cum se dă un titlu unui text, unui eveniment, unei întâmplări din viața cotidiană? <ul style="list-style-type: none"> • Ce este o situație-limită? • <i>Prăbușirea</i> este o situație-limită? | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Care poate fi titlul textului Stâlpii? / Poarta ?/ Oboseala? / Moștenirea?/ Un om responsabil? / Învățarea? Mistere? / Oboseala? / Înțelepciunea? / Tăcerea? / Meditația? etc.</i> • De ce titlul textului este <i>Oboseala stâlpilor</i>? | <p><i>viu și activ / a fi viu, activ și creativ prin spirit?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Puteți să rememorați o situație similară din viața voastră? <ul style="list-style-type: none"> • 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? <ul style="list-style-type: none"> • V-ați trezit cu sentimentul înțelegerii / iluminării? <ul style="list-style-type: none"> • Pentru ce e nevoie de maștri? • Care este răspunsul vostru la întrebarea antrenorului - maestru? • <i>Oboseala stâlpilor</i> ar duce la prăbușire? • Voi ați simțit vreodată că vă obosesec stâlpii? • Ce ați făcut / ați face în acea situație? |
|--|--|---|