

# MIMESISUL ȘI EDUCAȚIA PRIN ȘI PENTRU LITERATURĂ

Eva Monica SZEKELY<sup>1</sup>

## *Abstract*

Starting from comparative modern vs. postmodern philosophical traditions, this paper will explore issues surrounding educational mimesis as relationships between personal mimesis vs. significant mimesis, between texts – books and images in visual literacy in regard to theory and praxis. Perspectives are sought from those engaged in the fields of education, visual arts and literature, on issues related to the interconnections generated from intertextuality upon Jacques Derrida's philosophy of deconstruction, between visual literacy and cultural identity.

**Keywords: comparative modern, postmodern philosophical traditions, educational mimesis, personal mimesis, significant mimesis, theory and praxis**

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, p. 34)

## **1. Dimensiuni etice/ morale/ religioase ale mimesis-ului educațional/ personal/ semnificativ**

Socializarea și rațiunea reprimă comportamentul „natural” al omului, în vreme ce 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”.

**Diferența** este principiul mimesis-ului, o libertate productivă, nu eliminarea ambiguității; mimesisul contribuie la abundența de imagini, cuvinte, gânduri, teorii și acțiune, 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

---

<sup>1</sup> Conf.univ.dr., Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș

existente sunt adecvate, schimbate și re-interpretate. Imaginile sunt parte din existența noastră materială, dar și ne și leagă în mod mimetic experiența realității de subiectivitate și sugerează „o experiență senzorială, care există dincolo de referința la realitate”.

Narațiunea Sinelui și/ sau mai mult sau mai puțin filmul ambiguu al identității cuiva construiesc dihotomiile menite să conducă către auto-cunoaștere prin transpunerea textelor în texte, a contextelor în contexte, a textelor în contexte și a contextelor în texte; biografiile, poveștile, națiunile, culturile, tiparele de comportament, identități, etc. devin intersanjabile și asigură soluții pentru criza de identitate și re-construcția de sine. Mergând pe linia ideilor lui Erich Fromm și a lui H.S. Sullivan, lucrarea noastră presupune că un astfel de fenomen educațional dezvăluie „acele secrete ale sufletului” care induc seninătatea în procesul de 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 moderniști.

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; în acest sens, analiza va porni de la concepțiile:

- 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**.

## 2. Mimesis personal vs. mimesis educațional

Conceptul de *mimesis personal* a fost lansat în 1988 de teoreticianul american Jerry Varsava în lucrarea sa intitulată *Contingent Meanings (Înțelesuri contingente)*, lucrare ce investighează ficțiunea postmodernă în relația sa cu cititorul și diversele moduri de receptare ale acesteia (Ileana Botescu-Sirețeanu, în *Repertor de termeni postmoderni*, 2008, pp. 143-145). Varsava pornește în demersul său de la analiza profundă a conceptului de mimesis consacrat de Aristotel, în care identifică cele două dimensiuni fundamentale ale acestuia, imitația și creația. Pornind de la modelul aristotelian, Varsava investighează în lucrarea sa modul în care ficțiunea modernă se raportează la realitate, indiferent de natura acesteia din urmă. Inovația sa constă în redefinirea conceptului de realitate și adaptarea sa în contextul fenomenului cultural numit postmodernism. Astfel, realitatea încetează a denumi un flux continuu, inteligibil și coerent de evenimente înșiruite logic și devine cea experiență fragmentată și fragmentară, disruptivă și incoerentă a omului în lumea contemporană.

Contextualizând astfel conceptul de realitate, vom susține că educația postmodernă pe care o considerăm, mai degrabă, un vector de problematizare, exersează în privința modurilor de receptare a ficțiunii (post)moderne ceea ce Varsava denumeste *mimesis personal*: acea instanță în care majoritatea cititorilor/ privitorilor nu reușesc inițial să recunoască un anumit tip de realitate prezentată de o operă de ficțiune din pricina multiplelor neconcordanțe și fracturi apărute între viziunea autorului (străinul / celălalt) și competența de decodare a subiectului cititor/ privitor. Așadar, vom extinde comprehensiunea mimesisului asupra fenomenului educațional, înțelegând prin *mimesis educațional*, dincolo de imitație și reprezentare, o strategie educațională care are în centru atitudinea postmodernă, fie de creator, fie de receptor de literatură, film ori alte arte, care implică modelarea, adaptarea și re-creația. Or, aceste metode presupun *mimesisul semnificativ*: se realizează atunci când viziunea autorului, pe de o parte și aspirațiile și experiența cititorului de cealaltă parte, își găsesc un loc comun și când cititorul e capabil să recunoască în viziunea ficțională a autorului fragmente din propria sa experiență (trecută/ prezentă/ viitoare).

Prin urmare, vom considera *mimesisul educațional* drept o strategie complexă de exersare a receptării literaturii de ficțiune și a filmului pe baza principiului diferenței (J. Derrida), propunând un model de mimesis nonierarhic, centrat pe cititor/ privitor/ receptor, cel care stabilește de fapt legătura textului cu lumea. Cu deosebire, insistăm asupra posibilității ca aceeași operă de ficțiune să reprezinte atât un exemplu de *mimesis personal* pentru unii cititori / privitori, cât și unul de *mimesis semnificativ* pentru alții, în funcție de experiențele diferite ale acestora și de gradul lor de congruență cu viziunea auctorială. În ambele cazuri, competența de comprehensiune și interpretare este cea care permite recunoașterea anumitor coduri culturale. În cazul textelor/ filmelor cu grad înalt de inovație, cititorul este forțat să își rafineze competența. Totuși, în cazul multor texte/ filme postmoderne, chiar și cel mai competent cititor/ privitor este confruntat cu ceea ce

Varsava numește mimesis personal. De multe ori, ficțiunea îi confruntă pe cititori/privitori cu viziuni atât de excentrice încât acestea riscă să rămână „monumente solitare”.

### 3. Strategii ce vizează abordarea integrată a verbalului și a nonverbalului

Strategiile ce vizează abordarea integrată a verbalului (cuvânt/ simbol) și a nonverbalului (imagine, gest, ton, intonație, ritm, prozodie afectivă etc.) în strategiile didactice comunicative sunt mai eficiente în *mimesisul educațional*. 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), au condus la concluzia că, în procesul comunicării, important este, deopotrivă, atât ceea ce spunem, cât și modul în care spunem. Emisfera cerebrală stângă este responsabilă de prima componentă (persoanele cu o dominanță stângă fiind auditive), în vreme ce emisfera dreaptă răspunde de a doua componentă (persoanele fiind dominant vizuale). Cele două emisfere, pe de o parte se opun, pe de altă parte se completează. Faptul că emisfera stângă este dominant cognitivă (analizează și folosește dominant rațiunea), pe când emisfera dreaptă este non-cognitivă (se bazează pe imaginație și intuiție, sintetizează) a determinat pe mulți autori să inventarieze dualitatea/ complementaritatea celor două emisfere. Vom prezenta un tabel de sinteză (cf. Roco: 2001: pp. 52-55) prin alegerea unor elemente adaptate disciplinei noastre, Limba și literatura română:

Prezentăm și un tabel de sinteză care face transparent mesajul acesta:

Stânga/ cognitiv	Dreapta/ non-cognitiv/
<ul style="list-style-type: none"> <li>• cuvânt / logic</li> <li>• rațional</li> <li>• simbolic</li> <li>• limbajul <b>verbal</b>, scris</li> <li>• <b>dicționare</b>, vocabular, cuvinte</li> <li>• arta de a structura <b>fraze</b></li> <li>• arta de a face <b>planuri</b></li> <li>• gândire <b>convergentă</b></li> <li>• relații pe verticală</li> </ul> <p><b>Funcția principală:</b> de a traduce orice percepție în reprezentări logice, semantice și fonice ale realității și de a comunica cu exteriorul pe baza acestui codaj logico-analitic al lumii.” (Watzlawick. P., 1983)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• imagine / intuitiv</li> <li>• nonrațional</li> <li>• iconic</li> <li>• limbajul <b>non-verbal</b> / tonul, inflexiuni</li> <li>• recunoașterea formelor, percepție spațială</li> <li>• locul ritmului, al muzicii, al <b>culorii</b></li> <li>• <b>arta de a imagina</b>, a re-crea;</li> <li>• gândire <b>divergentă</b></li> <li>• relații complexe, pe orizontală.</li> </ul> <p><b>Funcția principală:</b> de a prezentifica/ concretiza asociații de idei, trăiri, senzații și de a comunica cu interiorul pe baza acestui codaj imagistico-sintetic al lumii.</p>

Ca urmare a acestor premise, prin propunerea unor puncte de vedere și/ sau experiențe didactice vom combina cele două modalități de comunicare, așa încât vor fi puse în oglindă incipitul și finalul romanului *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda vs. al filmului cu același titlu în regia lui Stere Gulea (1995), avându-l în rolul principal pe Ștefan Iordache. 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, conform „noilor pedagogii” (v. Anexa):

Prin aceste strategii, vom încerca să răspundem chestiunii: 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, *mimesisul educațional* având ca miză creativitatea presupune abordări ce implică „creierul total” și complementaritatea activităților ambelor emisfere cerebrale (stânga-dreapta) și rezolvarea unor conflicte / opoziții de genul: *mimesis personal* vs. *mimesis semnificativ*, 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).

#### 4. Sugestii spre lectura anexelor

Am mizat pe **unicitatea subiectului uman** (personaj literar și / sau elev/ cititor) care poate să contribuie la revigorarea moralei contemporane. Cu cât mai repede se înțelege că fiecare eu este ireplabil, că 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). Suntem conștienți și de **principala sa limită**: un astfel de model de comportament mimetic este ambiguu, întrucât „imitația poate desemna producerea unei copii asemenea obiectului, dar, pe de altă parte, se poate referi și la activitatea unui subiect care se modelează pe sine în acord cu/ sau în dezacord cu un prototip dat” (Spariosu, 1984, p. 34) și le asociază cu practica semiotică a interpretării și creativității.

Am încercat să acordăm suficientă atenție interconexiunilor moralei cu misterul, fapt care sporește golurile conceptuale în narațiunea care poate rechema povestirea enigmatică din Vechiul Testament. Reprezentarea imaginii tânărului / elev/ student va fi cercetată pentru a analiza posibilitățile și condițiile înfățișării Celuilalt în viețile noastre și pentru a formula semnificația etică a întâlnirii convenționale și răspătitoare cu acesta. Discuțiile/ dezbaterile s-ar putea și complica prin a pune un semn de întrebare asupra noțiunii de **încarnare**, asupra autorului-narator-personaj ca ființe făurite după întruparea lui Dumnezeu, asupra vizibilului și tangibilului, ca o enigmă, ceva opac pentru înțelegere. Etica lui E. Levinas se învârtă în jurul posibilității ca eu să întâlnesc ceva care este cu totul altul decât eu însumi. Pentru Levinas, la fel ca și pentru Derrida, noi suntem abandonați de către un Dumnezeu absent, având o responsabilitate infinită față de cealaltă persoană. Dumnezeu apare doar în acțiunile noastre morale față de alții, care sunt, de fapt, niște străini. O astfel de situație mă investește cu o libertate autentică și conferă înțeles libertății mele, deoarece eu mă confrunt cu *alegeri* reale între responsabilitate și obligație față de Necunoscut sau tăgăduire violentă și plină de ură. În romanele/ filmele interretate toate personajele, legate printr-un complex de împrăjurări, legiferează drame ale alegerii. Pentru J. Derrida, din momentul în care Dumnezeu a așteptat să vadă cum va numi Adam animalele, să vadă puterea omului în acțiune, ființele umane au deținut mereu puterea de a alege credința, binele și răul, viața și moartea, justiția și crima. Faptul că personajele pot experimenta oscilația interminabilă între abandon și înduioșare, între admonestarea lui Dumnezeu și asumarea responsabilității, și pot descoperi dimensiunea etică are loc prin dilemele lor în momentul alegerii.

Practica educațională demonstrează că o astfel de pedagogie promovează o serie de practici mimetice sociale prin filosofia morală și literatură, care sunt menite să stabilească relații între sistemele analogice ale unei societăți (educația, viața socială, artele), pentru a construi legături interculturale (Z. Bauman, A. MacIntyre), pe de o parte, iar pe de altă parte, pentru a continua principiile lui J. Piaget (importanța activității subiectului, a afectivității și a inteligenței emoționale în construirea unui sistem de valori, comportamente și credințe). În plus, lucrarea are rostul de a sublinia importanța istoriilor și a literaturilor moderne și postmoderne în construirea „cetățeanului lumii”, deschis diferenței, diversității și, prin urmare, frumuseții naturii umane.

## 5. Avantaje și limite ale modelului propus

Mimesisul semnificativ vs. mimesisul personal duce implicit, la depășirea de sine care presupune acceptarea Celuilalt, numai această mișcare du-te-vino permițând experiența Celuilalt. Trăirea caracterului străin al Celuilalt presupune dispoziția de a cunoaște prin sine pe Celălalt. Niciun individ nu este o unitate, fiecare fiind format din părți contradictorii dintre care fiecare este o (altă) sursă de (noi) dorințe de acțiune. Rimbaud a formulat cu multă forță această condiție a individului: **“Eu sunt un altul”**. Din experiențele / modelele / discuțiile / filmele / cărțile citite studenții și / sau elevii realizează că, prin mijlocirea sincretismului limbajelor artelor construcția și deconstrucția de sine amplifică trăirea și experiența, întrucât se creează situații de învățare pentru a valoriza următoarele aspecte:

- textul literar ca ansamblu simbolic structurat este revalorizat datorită implicării afectivității, inerentă achiziției de bunuri interioare, accentul fiind pe trăitul, vitalul, viul modelelor literare;
- Conflictele morale/ etice/ transferate în spațiul culturii, ca ordine simbolică
- Se (re)descoperă / (re)educă impulsului moral înăscut;
- se conjugă procesele afective și operatorii;
- se conștientizează pe viu, mai flexibil, faptul că atitudinea etică variază în funcție de loc și timp.

Inovația în **paradigma mimetică de- și re-constructivistă** seamănă foarte mult cu această situație imaginară: ea înseamnă combinația inedită și ingenioasă a unor valori care înainte fuseseră gândite separat: raționalul și intuitivul, inteligența logică și inteligența emoțională.

**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;
- starea 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.

## 5. Concluzii. Deschideri

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. tranzația semantică mijlocită / mediată de cadrul didactic (proces care depinde de mijloacele socioafective și cognitive utilizate pe parcursul procesului didactic) care sperăm că va permite cititorilor studiului de față să gândească și să-și imagineze printre rândurile studiului de față ceea ce l-ar putea conduce pe elev/ student de la categoria naturală a învățării la interpretare și, bineînțeles, re-modelare.

Corespondentul acestui act de (re)lectură este intertextul / intertextualitatea (J. Derrida), care rezultă din confruntarea cititorilor/ privitorilor (în cazul spectacolului) cu textualitatea și cu trăsăturile sale de semnificație, la nivelul limbii și al discursului literar vs. imagistic. Prin paradigma (de)construcționistă, prin brainstorming și dezbateri, în cele din urmă argumentăm faptul că trăsăturile mediului filmului și anumite tehnici cinematice necesită cu fiabilitate afectele non-cognitive și intensifică stările emoționale prin non-cognitivul ca terapie și strategie culturală alternativă pentru a construi Alteritatea. Filosofia recentă a minții susține că standardul cere ca emoțiile care implică cunoașterea ignoră un fenomen în cadrul căruia stările lumii acționează asupra noastră în mod direct, fără medierea funcțiilor noastre cognitive superioare. Mai departe, am sugerat faptul că afectele non-cognitive influențează gândirea și atenția și, în unele cazuri, încurajează acceptarea anumitor tipuri ale valori. Bazându-ne pe aceste argumente, vom concluziona că filmul influențează în mod direct stările afective fără medierea cunoașterii într-un mod care nu este posibil în cazul literaturii.

În lucrarea noastră, am încercat să atenuăm această discrepanță și să distingem între două modalități prin care poate acționa literatura asupra cititorilor săi. În primul determinându-i să-și imagineze presupuziții care alcătuiesc componentele cognitive ale anumitor stări (cvasi) emoționale: de exemplu, eu imaginându-mi arestarea lui Victor Petrini/ trădarea lui de către prieteni / moartea unui personaj etc. reprezintă o componentă a tristeții mele. Din acest punct de vedere, literatura nu este capabilă să afecteze non-cognitivul. În orice caz, există două modalități în care literatura poate stârni

afectul: descriind situațiile în care acesta este el însuși non-cognitiv (durerea fizică), sau în mod direct prin utilizarea procedeelelor formale precum metrica și elementele de prozodie (ritmul, intonația, expresivitatea).

ANEXA a

### Comunicarea literară

#### Verbal vs. nonverbal// cognitiv vs. noncognitiv// simbolic vs. iconic

Verbalul /Textualul / cuvântul / literatura / logocentrism / conceptele/ reprezintă	Non-verbal/ paraverbalul/ comportamentul/ valorile/ atitudinile/ /Filmul / imaginea / antropocentrism / construcții/ relații prezentifică
<ul style="list-style-type: none"> <li>• antrenează în primul rând cognitivul/ funcțiile nervoase superioare de la nivelul cortexului (logica, generalizarea, abstractizarea) par a raporta de aici ce se petrece departe;</li> <li>• primează logosul, gândirea / raționalitatea ca mediatore a experiențelor / funcția reprezentării prin care influențează cititorii stârnindu-i, provocându-i să facă presupuneri, să emită ipoteze să descrie situații/ stări ale lumii cu privire la             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moarte / viață</li> <li>• Hazardul - întâmplarea și necesitatea</li> <li>• Drame ale alegerii / situații limită</li> <li>• Credința / necredința</li> <li>• Sacrificiul, privarea de libertate, dilema,</li> <li>• Omul/ Celălalt / D-zeu / Alteritatea absolută</li> </ul> </li> <li>• în care <b>componentele cognitive dominante</b> sunt relaționate / corelate/ <b>întregite</b> cu cele <b>afective</b>: direct, prin folosirea vocii, a intonației, a ritmului și a cadenței, a ritmului de lectură adecvat situației</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aranjamentele de sunet și lumină – ambianța eficace avansării de răspunsuri afective / non-cognitive / sistemul nervos autonom</li> <li>• 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</li> <li>• Creează sentimentul prezenței în mijlocul evenimentului prin <b>trezirea emoțiilor</b> fără medierea funcțiilor nervoase superioare</li> <li>• 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</li> <li>• direct, prin folosirea efectelor speciale ale culorilor, reflexele luminii și umbrei, sunetele, gesturile, muzica, cadența și ritmul mișcărilor etc.</li> <li>• în care <b>componentele noncognitive / afective dominante</b> sunt relaționate / corelate/ <b>întregite</b> cu cele <b>cognitive</b>: direct, prin folosirea vocii, a intonației, a ritmului și a cadenței, a ritmului de lectură adecvat situației</li> </ul>

## RELAȚIA TEXT-IMAGINE

*Cel mai iubit dintre pământeni*, de Marin Preda

(Relația incipit-final - fragmente)

Cartea / textul / cuvântul /		
cuvânt/noțiune/cognitiv/limbaj rațional	Simbolul care deschide spre interpretare / motive cheie din text	Filmul/ Imaginea/ afectiv/ emoție/ sentiment
<p><b>Moartea</b> e un fenomen <b>simplu</b> în natură, numai oamenii îl fac <b>însăpăimântător</b>. Vorbesc de <b>moartea</b> 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 <b>captivitate</b> perpetuă, în plimbările mele solitare pe la marginea orașului, pe poteci, uitându-mă în jos și privind <b>pământul</b>, un sentiment senin se insinua în sufletul meu, la început de dragoste pentru el, <b>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</b>. 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?</p> <p>Dar <b>moartea violentă, sinuciderea</b>, la care ești împins de către oameni? Tandra nepăsare față de lume te poate stăpâni într-adevăr numai când te simți străin de propria-ți ființă, dar când, dimpotrivă, ai <b>conștiința</b> că ea este totul? Și știi cu certitudine că acest totul nu va mai fi liber niciodată? Închisoarea pe viață!</p> <p>/.../ Am mai avut de a face cu</p>	<p>generalizarea pe care o presupun noțiunile morale impune ca tânărul să dobândească un <b>repertoriu de impresii, reprezentări</b></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</p>	<p><b>asociate întotdeauna unui sentiment trăit, și nu unei percepții;</b></p> <p>elevii au mărturisit că <b>memoria afectivă</b> 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 <b>mijlocirea experienței altora</b>, personaje literare sau actori celebri în filme renumite, pe calea narațiunii</p> <p><b>filmul</b> debutează ex</p>

<p><b>anchetele și justiția</b> și am mai fost <b>condamnat</b>, 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 <b>groază</b> că ei, cei care mă interogau, erau liberi (și asta se vedea din <b>pofta cu</b> care îmi consemnau depoziția, acele <b>infame gesturi ale ființei animalice</b> care se simte trăind <b>fără opreliști, gestul cu care aplicau o ștampilă, răsfoitul hîrtilor, mîncatul</b> unui sandvici, <b>înghiorțitul</b> unui pahar cu apă, <b>scârțâitul</b> scaunului sub trupul voinic, ancorat bine în realitate, <b>uitatul pe fereastră, căscatul, rîgâitul, gândul la muierea tînără</b> pe care o vor strînge în brațe la noapte) iar eu nu voi mai fi niciodată ca ei, toate <b>gesturile</b> mele vor fi sau îmi vor reaminti că sunt <b>condamnat să nu mai fiu liber pînă la moarte...</b></p> <p>Dar iată-mă atingînd, chiar și pe un plan secund, miezul existenței mele și, ca întotdeauna la cei loviți, <b>gîndul</b> mi se întoarce înapoi, la vremea inocenței pierdute, când am săvârșit prima infamie.</p> <p>Tîneretea e o <b>trufie</b>, rareori o valoare. Cel puțin în cazul meu. Trufia mi-a apărut în <b>conștiință</b> într-o zi când am citit în Platon următoarea afirmație: „Dacă <b>moartea</b> ar fi sfârșitul a tot, cei mai câștigați ar fi <b>ticăloșii</b>, moartea lor i-ar elibera și de trup și de păcate... și <b>tăcerea</b> care s-ar lăsa peste mormintele lor ar fi egală cu a celor care au fost vituoși.”</p> <p>Îmi pierdusem de mult <b>credința în Dumnezeu</b> și în viața viitoare, nu prin vreun proces dramatic, ci pe</p>	<p>care drama alegerii îi va marca întreaga existență/ conștiință;</p> <p>Textul/ cuvîntul 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 eroiul fusese condamnat dintr-o eroare provocată de o simplă neînțelegere a sensului literal al unui cuvînt (<b>ordonanțe</b> vs. <b>ordine</b>) 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</p>	<p>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><b>efectele auditive</b> (muzica sinistră, ritmul cadențat al pașilor securiștilor) și <b>vizuale</b> (noaptea, umbrele, lumina foarte difuză) potențază ideea de situație limită, o transmit telespectatorului</p> <p>Transparența ideii de <b>situație limită groază/ crispăre/ nesiguranță prin intensificarea stărilor, a emoțiilor</b> datorită acțiunii automate / elevii au mărturisit că au trăit gesturi reflexe prin declanșarea mecanismelor non/cognitive (<b>tresăriri de durere, suferință, spaimă, înfiorări de empatie, entuziasm etc.</b>)</p> <p>Narațiunea Sinelui și/ sau mai mult sau mai puțin <b>filmul</b> ambiguu al identității cuiva prin <b>transpunerea contextelor în contexte</b>, culturile, tiparele de comportament, identități etc. devin interșanjabile și asigură <b>soluții pentru criza de identitate și reconstrucția de sine.</b></p> <p><b>filmul / imaginea</b> va insista pe prezent, nu vor</p>
---	--	--

<p>nesimțite, prin lipsa simplă de credință a altora (...). În loc să fiu neliniștit, turmentat ca un erou dostoievskian 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 <b>credința Nazarineanului</b> ne-a cutremurat conștiințele, și încă ni le mai <b>cutremură</b> (pe a mamei mele într-un fel adânc, o să mă opresc curând la acest lucru), dar ce îl determină pe <b>Platon</b> să creadă că moartea nu e sfârșitul a tot? (...) Aici să revin asupra <b>mamei</b>. Învățase și ea la liceu (...). Erau <b>simple lecții</b> care trebuieră să fie învățate, în timp ce <b>Dumnezeu era real, nu fusese învățat, ci se născuse cu el în suflet...</b> 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 <b>un cu totul alt Dumnezeu</b>. 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>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 <b>doar prilej de reflecție</b></p> <p>Inspirat de spiritul mesajului biblic, noul umanism nu se mai susține deci pe <b>rațiunea concepută ca un limbaj abstract, universal și anonim</b></p> <p>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,</p>	<p>exista flash-back-uri în adolescența „dură și turbulentă”:</p> <p><b>Filmul</b> insistă tocmai pe aceste scene, făcând abstracție de lungile capitole de digresiuni 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 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><b>Răspunsul afectiv, o stare emoțională odată trăită de subiect, chiar prin film,</b> 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>captând energia lor și creând un laborator de experiențe care încântă <b>sensibilitatea umană.</b></p> <p>Cum izbutește Petrini/ omul, în circumstanțe potrivnice să fie altceva decât o jucărie a destinului? 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; 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><b>Imaginea/ arhetipul mamei</b> întreține însă relația cu Celălalt / divinul / prin coincidența contrariilor: <b>blândețea și îndărătnicia ei, supușenia și revolta împotriva soțului / iubirea aproapelui și credința Nazarineanului</b></p> <p><b>misticul, moralul, religiosul</b> 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>Ce implică <b>credința / încrederea</b> în șansa ta ca și în capacitatea insului de a interveni și, în ultimă instanță, de a dispune liber de sine?</p>
<p><b>Concluzii:</b> Lungi digresiuni metafizice, foarte greu de înțeles la prima lectură, fără corelația cu desfășurarea acțiunii și evenimentele tragice în care a fost implicat eroul: <b>trădat</b> de soția sa Matilda și de prieteni, cât timp a fost în închisoare, <b>îndepărtat</b> de fiica sa, Silvia, <b>înșelat</b> sau nelăsându-se înșelat prin reîntâlnirea cu fosta sa iubită din adolescență, <b>neînțeles</b> de tatăl său și având cu acesta o comunicare închistată / și <b>totuși</b> liber și <b>perseverând</b> în <b>căutarea fericirii prin iubire</b> 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 <b>trepte</b> urcate și coborâte de mine, vor mai fi urcate și coborâte de mulți alții, putem mărturisi oricând: dacă <b>dragoste</b> nu e, <b>nimic</b> nu e.”</p>	<p>Etape/ lecții de viață / la capătul drumului a văzut că adevărul nu e moartea, ci iubirea/ <b>”valorizarea implicită”</b> (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 mulțimea a, b, c, a este mai important decât b, c.</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 / care poate are răspunsul / răspunsurile așteptate? DA vs. Nu</p> <p>Conceptul [de adevăr, dreptate, n.n.] cu care operează subiectul la un stadiu sau altul apare mai degrabă ca o <i>generalizare a unui set de experiențe/ stări afective decât ca o generalizare în sens logic</i>”</p>
<p><b>Concluzia</b> (posibilă): Numai intuiția / inteligența emoțională 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.</p>		

### Bibliografie:

- Auerbach, Erich (1953), *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature*, Princeton UP;
- Benjamin, Walter (1986), "On the Mimetic Faculty," *Reflections*, New York Schocken Books;
- Bauman, Z. (2000), *Etica postmodernă*, Editura Amarcord, Timișoara;
- Botescu-Sirețeanu, Ileana, *Mimesis personal*, în *Repertoar de termeni postmoderni*, Editura Universității Transilvania din Brașov, 2008, pp. 143-145;
- Björn Rasmussen, *Beyond imitation and representation: extended comprehension of mimesis in drama education*, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, Volume 13, Issue 3 November 2008, pages 307 – 319;
- Gebauer, Gunter and Christoph Wulf (1992), *Mimesis: Culture-Art-Society*, Berkeley: University of California Press,

Hansen, Miriam (1998), "Benjamin and Cinema: Not a One-Way Street," *Critical Inquiry* 25.2;

Jay, Timothy (2003), *The Psychology of Language*, Prentice Hall, New Jersey, 604 p.;

Kelly, Michael, ed. (1998) "Mimesis," *The Encyclopedia of Aesthetics*, vol. 3. (Oxford: Oxford University Press,

MacIntyre, A. (1998), *Tratat de morală. Despre virtute*, Humanitas, București;

Pirău, Maria-Tereza (2007), *Dimensiunea morală a persoanei. Paradigme istorice și contemporane*, Editura Universității de Nord, Baia-Mare;

Sorbom, Goran (1966), *Mimesis and Art*. Bonniers: Scandinavian University Books,

Spariosu, Mihai, ed. (1984), *Mimesis in Contemporary Theory*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company;

Szekely, Eva Monica (2009), *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*, Editura Universității „Petru Maior”, Târgu-Mureș, pp. 141-159, 214-224.

Taussig, Michael (1993), *Mimesis and Alterity*. New York: Routledge;

Wunenburger, Jean Jacques (2004), *Filosofia imaginilor*, Polirom, Iași;

<http://csmt.uchicago.edu/glossary2004/mimesis.html>