

ROLUL ÎNTREBĂRII ÎN CERCETAREA FILOSOFICĂ. „PETER PAN” ȘI O ÎNTREBARE EXISTENȚIALĂ

THE ROLE OF QUESTIONING IN PHILOSOPHICAL INQUIRY. 'PETER PAN' AND AN EXISTENTIAL QUESTION

Cristina URSU, ORCID: 0000-0002-8066-1321
Școala Doctorală Științe Umaniste și ale Educației USM

CZU: 1:81'42:161.221.2:303.01

e-mail: crstnurs@gmail.com

In this article, we aim to delve into the essence of questions within philosophical research, the systemic way of approaching the pivot problem in a reading workshop, that has the role of guiding, starting from closed, fundamental questions on the text, conceptual, open questions. The distinctive shape of the question mark (?), characterized by its curved and upward-bending line, evokes the notions of uncertainty and hesitation, which serve as the starting point for genuine research. To transcend the stubbornness of fixed opinions, we must embrace animated doubt and cultivate a vibrant sense of skepticism, symbolized by the question itself. The dialectical relationship between questions and answers hinges on their quality and emerges as a consequence of authentic doubt and a fervent desire for knowledge. Within the context of a philosophical reading workshop, we embark on our exploration by drawing inspiration from an excerpt from J.M. Barrie's "The Adventures of Peter Pan." Additionally, we utilize a set of carefully structured questions contained within the "Question Quadrant" as stimuli. Through this journey, we seek to uncover the profound significance of the concept of "shadow" in both the life of the protagonist and in the broader philosophical discourse.

Keywords: inquiry, Peter Pan, reading workshop, response, question.

INTRODUCERE. NATURA ÎNTREBĂRII ÎN FILOSOFIE

Începutul oricărei investigații filosofice rezidă în întrebare, în îndoială față de presupunerile de bază și-n deschidere către cercetare. Întrebarea iradiază curiozitatea în oarecare limite ale filosofiei; limite ale rațiunii umane. Natura ontologică a întrebării vizează explorarea existenței, esenței și ființei lucrurilor; ontologia întrebărilor concepe întrebările drept existențe și semnificații aparte, aceste dimensiuni fiind explorate în filosofie. Funcția epistemologică a întrebării contribuie la parcursul ascensional al dobândirii de cunoștințe, gândirii critice, clarificarea conceptelor și a evaluării acestui parcurs cognitiv. Întrebările existențiale precum „Care este sensul vieții?” la fel stau la baza multor abordări în filosofie și pot dezvălui momentele din profunzime.

Mai multe ipoteze despre natura întrebărilor sunt explorate în diverse domenii de studiu, precum reciprocitatea dintre întrebările abstracte și gândirea critică; natura întrebărilor ca mediator al conflictelor, sursă de inspirație artistică și inovare tehnologică; contribuie la dezvoltarea abilităților analitice și îmbunătățește simțitor procesul

educațional, creând o comunitate de cercetare filosofică (CPI: community of philosophical inquiry) ș.a.

MATERIAL ȘI METODĂ. EXPLORARE ACTIVĂ PRIN ÎNTREBĂRI

Dintre toate semnele de punctuație, semnul interogării (?) are o formă specifică de curbă, linie încovoiată de partea de sus, care induce către ideea unei incertitudini, ezitări, confuzii, nedeterminări și culminează la final cu un punct (.), oferind posibil o certitudine, o acceptare a dubiului și stabilitate în travaliul investigației și cercetării.

În educația formală sunt prea multe răspunsuri și prea puține întrebări. Un curriculum și unități de conținuturi mult prea pline, în care întrebarea nu-și fac loc decât să „întărească materia” și să recapituleze răspunsurile deja date; să fie închise, astfel necesită un efort cognitiv minim pentru a răspunde la ele. Ca și cum curbarea semnului propriu-zis al interogării ar insinua revenirea la răspunsurile știute din timp și care se tot repetă sub forma de cerc al semnului și culminează cu punctul – cunoașterea, știința răspunsurilor. Dar în ce constă fenomenul întrebării? Este timp pentru actul interogării sau, așa cum scrie Thomas E. Jackson, educația se află într-o permanentă grabă și nu are efectiv spațiu pentru imprevizibilități sau răspunsuri netradiționale. În sesiunile în care întrebări sunt prea multe și prea dese și neproductive, nu mai rămâne spațiu și timp alocat răspunsurilor extinse, gândite. „If an answer is not forthcoming within a second, teachers tend to interject by repeating or rephrasing the question, asking another question, or another child” [1, p. 20]. Întrebarea la mijloc fiind, împrăjmuită de pauze de înainte și după, ca să se fundamenteze pe actul gândirii. Grația unei „vieți examinate” a lui Socrate, care suscită deschidere, creativitate, empatie față de aproapele, conștiință solidă a ființei, a devenit mult prea prozaică și utilitară (se caută note de 10 sau răspunsuri la întrebări care vor apărea la examen). „[...] the reason we have gotten somewhere is because we have not been in a rush” [2, p. 8]. Forma însăși a semnului de interogare reclamă spațiu a curburii – actul interogării reclamă spațiu pentru fiecare întrebare și cercetare pe care aceasta o induce; „intellectual safety”, o siguranță intelectuală în care se înaintează pe trepte și ghidați de interesul propriu al elevilor/ studenților. Jackson propune „Good Thinker’s Tool Kit”, kitul bunului gânditor, care îi ajută pe elevi fie să interiorizeze discursul într-un dialog intern sofisticat și reflexiv (după Vygotsky) sau să contribuie la mersul cercetării. Instrumentele vizează puncte-reper, simbolizate prin litere în engleză; faptul de a fi conștient de multitudinea de semnificații pe care le are un cuvânt; argumentări; inferențe; adevăr; exemple și dovezi; contraexemple care verifică adevărul sau falsitatea unei afirmații.

Maughn Rollins Gregory, pornind de la studiile filosofiei pragmatiste de John Dewey și Matthew Lipman, prezintă șase etape pentru facilitarea dialogului filosofic într-o sesiune formală. Dialogul sistematizat conduce către o cercetare în colaborare, cu o specifică traiectorie a arcului – începutul fiind întrebarea deschizătoare de oportunități, finalizându-se cu o anumită rezolvare. Dialogul face parte integrantă fundamentală a cercetării filosofice, un du-te-vino de întrebări și răspunsuri care sunt repartizate organizat;

de altfel, procesul ar fi unul hazardat, lipsit de direcție și viziune. Prin urmare, etapele vin de la identificarea problemei relevante – formularea și organizarea întrebărilor – formularea și organizarea ipotezelor în raport cu întrebările – clarificarea și testarea ipotezelor, confirmarea sau abandonarea lor – experiențe cu ipotezele, revizuirea acestora – implementarea ipotezelor [3, p. 63]. Fiecare etapă conține un set de întrebări și probleme pe care le pune, importantă fiind prezența unui stimulente în materie de text filosofic, material video, expunerea unei experiențe de viață ș.a.

DESCHIDERA ÎNTREBĂRII ÎNCHISE

Atunci când contrapunem cele două naturi ale întrebării – închisă și deschisă, Robert Fisher le distribuie în cele care ajută la rememorarea cunoștințelor și reprezintă un nivel scăzut al gândirii (revizuirea celor învățate, verificarea înțelegerii, determinarea dificultăților) și cele care reprezintă un nivel înalt al gândirii, care suscită actul reflecției (dezlănțuie curiozitate și interes, focalizează atenție, stimulează discuții) [1, p. 16]. Astfel, o întrebare bună se definește prin faptul că oferă provocări intelectuale și nu se cere să se „ghicească ce se află în mintea profesorului”. O strategie firească ar fi ca setul de întrebări să parcurgă un traseu cognitiv în ascensiune, conform taxonomiei lui Bloom, de la niveluri mai scăzute ale gândirii (cunoaștere, înțelegere/ explicare, aplicare) la cele mai înalte (analiză, sinteză, evaluare). Curbura din partea de sus a semnului interogării indică un spațiu deschis către explorare cognitivă a lumii și a reflecției/ auto-reflecției care ne lustruiește drept ființe umane autonome, independente și curajoase în fața Adevărului. David A. White în cartea sa cu întrebări de filosofie pentru copii [4, p. 6], distribuie întrebările în patru categorii, unele dintre care le listăm din cuprinsul lucrării, pentru a exemplifica ipotezele enunțate anterior.

Tab. 1.

Categoriile de întrebări conceptuale

VALORI	<i>Ar trebui să fii deranjat de lucruri mărunte? Distracția te va face mai fericit/ă decât studiul? Ar trebui vreodată să spui minciuni? Noi controlăm tehnologia sau ea pe noi?</i>
CUNOAȘTERE	<i>Poți să te minți singur/ă pe tine? Cum poți să spui că știi ceva? Ce face ceea ce spui să fie adevărat? Poți să ai îndoieli cu privire la existența ta?</i>
REALITATE	<i>Poți să te gândești la nimic? Se întâmplă totul din coincidență? Ce are loc cu numerele atunci când nu le folosim? Sunt cifrele și oamenii la fel de reali? Ai liber arbitru? Sunt cumva posibile lucrurile imposibile?</i>

GÂNDIRE CRITICĂ	<p><i>Mereu trebuie să ascultăm opiniile altora?</i></p> <p><i>De ce cuvântul „fiindcă” este atât de important?</i></p> <p><i>Dacă mai mulți oameni cred că un lucru este adevărat, este el adevărat?</i></p> <p><i>Poate un fenomen logic să nu aibă, de fapt sens?</i></p>
-----------------	--

WHITE, A. D. *Philosophy for kids. 40 Fun Questions That Help You Wonder... About Everything.*

Peter Worley distinge întrebări închise/ deschise gramatical și închise/ deschise conceptual. Spre exemplu, întrebarea „este mintea același lucru cu creierul?” este una închisă gramatical (putem răspunde la ea prin „da” sau „nu”), însă este deschisă conceptual, întrucât se cer precizări conceptuale ale „minții” și „creierului”, la fel și argumentări ale răspunsului. Întrebările deschise conceptual se integrează în practica filosofică, în timp ce întrebările închise conceptual nu provoacă nici o tensiune sau controversă a conceptelor care se conțin în întrebarea propriu-zisă („îți place să citești?”, spre exemplu). Însă Worley ne propune să pășim dincolo și să deschidem întrebarea, adresând una mai interesantă, precum „Ce înseamnă să-ți placă ceva?” (întrebare deschisă gramatical și conceptual) sau „Este posibil să greșești despre un lucru care-ți place?” (întrebare închisă gramatical și deschisă conceptual). În consecință, reabilitarea întrebărilor închise este necesară, întrucât „[...] grammatically open questions tend to lack focus and specificity” [5, p. 24], sunt prea extinse și lipsite de notă distinctivă, precum întrebarea „Ce sunt întrebările?”. Astfel, specificitatea și concentrația întrebărilor închise invită către o deschidere, numită de Worley „the question X”. Deschiderea către argumentare și reflecție (întrebări de tipul „poți să spui de ce?”, „poți să explici ce ai în vedere prin...?”, „ești în stare să spui de ce nu știi?” ș.a.). Iată câteva dintre strategiile propuse de deschidere a întrebărilor [5, p. 27]:

1. *Justificarea/ motivarea:* „Poți să spui de ce?”
2. *Clarificarea:* „Poți să spui ce ai în vedere prin X”?
3. *Exemplificare:* „Poți să vii cu un exemplu?”
4. *Condiționala:* „Poți să spui de ce ar depinde?”
5. *Extindere:* „Poți să spui mai multe despre X”

Astfel, întrebările închise nu mai sunt marginalizate în cercetarea filosofică prin medierea întrebărilor, ci sunt esențiale tocmai drept îndrumători în direcția de cercetare și în construirea unui dialog logic și secvențial.

CE-AR FI DACĂ?

Forma condițională „dacă... atunci” constituie o gândire ipotetică, care îndeamnă să ne imaginăm o situație probabilă și efectul pe care l-ar putea avea asupra celor care o gândesc. Este o gândire mai mult imaginativă și Peter Worley în „The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom” scrie că „the activity of hypothetical thinking is an essential part of the activity of philosophy as a whole” [6, p. 27] și că ipotezele se tes-

tează conceptual în filosofie, spre diferență de experiențele faptice în științele exacte, ale naturii. Worley continuă susținând faptul că gândirea ipotetică este o marcă a aptitudinii filosofice și ea trebuie cultivată prin astfel de întrebări și condiționări (dacă profesorul sau o carte îți spune răspunsul corect, de unde știi că este într-adevăr corect?). Pentru a integra acest tip de întrebări în sesiuni de filosofie, Worley parcurge următoarele puncte-reper în organizarea acestora: coordonarea spațiului (discuțiile au loc preponderent în formă de cerc, astfel încât participanții să se poată vedea la față și să mențină viu dialogul); stimulul (ia forma unei povestiri); timp oferit pentru înțelegerea textului (și re-povestirea acestuia de către întregul grup, ca un întreg); utilizarea diagramelor (înlesnesc înțelegerea textului înainte de a începe cercetarea filosofică prin sesiunile de întrebări/răspunsuri); rolul de facilitator al sesiunilor de filosofie este extrem de important, acesta pune întrebări de clarificare, nu-și expune punctul propriu de vedere, întrucât problema nu este a sa, ci a grupului, oferă timp pentru reflecții și răspunsuri extinse, ține minte cine și ce a spus anterior și relaționează între ele ideile expuse de membrii grupului. Ulterior, sunt distribuite câteva strategii de înțelegere a felului de a gândi în filosofie, și anume abilități de gândire critică în moduri disciplinate și metodice. *Ancorarea la întrebarea-pivot*: gândirea este ca o rețea a gândurilor interconectate și ceea ce spunem conectăm la întrebarea-pivot a sesiunii de filosofie; *Hărți conceptuale*: înlesnesc reținerea parcur-sului discuțiilor din cadrul sesiunii pentru cercetări ulterioare; *Dezacordul imaginar*: uneori răspunsurile la întrebare se vădese a fi unanime, de aceea este potrivit ca membrii grupului să-și imagineze ce-ar spune cineva care nu este de acord, oferind alternativă în opțiunea răspunsurilor; *Falsificare și contraexemplu* (atunci când se emite o ipoteză, spre exemplu faptul că „totul este schimbător”, este mai productiv în materie de sesiuni de filosofie nu să confirmă cu exemple evidente, ci să aducem contraexemplu care ar infirma cele spuse într-un obicei al falsificării și al colapsului ipotezei); *Ieșirea din cerc* (definiții circulare, tautologice, sunt niște cercuri din care anevoie ieșim, iar atunci când punem întrebarea: „ce este gândirea”, definiția nu trebuie să conțină substantivul „gândire” sau verbul „a gândi”); *Alegeri multiple* (înlesnesc concentrația asupra problemei puse și oferă direcții ale gândirii); *Joc de tensiune* (în cheia dialecticii lui Hegel, tensiunile ideilor diferite se anunță într-un mod explicit, întrebăm un membru al grupului ce crede despre răspunsul unui alt membru despre, spre exemplu, faptul că nimeni nu este liber); *Deschiderea întrebărilor închise* (așa cum am scris mai sus, este metoda mijlocului între două extremități ale închiderii și deschiderii); *Rețeaua înțelegerii* (atunci când membrii grupului nu înțeleg întrebarea-pivot sau răspunsurile colegilor, ceilalți membri pot să explice neînțelegerile); *Sine qua non: esența unui lucru*: (aici sunt redată trăsăturile esențiale ale unui lucru care este vizat de întrebarea-pivot, spre exemplu semnul interogării al unei întrebări); *Simpatizarea sau criticarea ideii* (atunci când o idee se introduce sau se interoghează, se spune cu ce suntem de acord și cu ce nu suntem de acord, argumentându-se opțiunile) ș.a.

A înțelege puncte de vedere în opoziție și a ajunge la o conexiuni apărută între deconectări – o înțelegere intersubiective – este un pas mai aproape către cunoaștere.

Această conexiune a părților e nevoie de a fi susținută de un proces al întrebărilor/ răspunsurilor. De la o formă rigidă a defensivei către un proces în desfășurare, fundamentat pe întrebarea care modifică norma și e necesară pentru conturarea autonomiei. De ce totuși avem prea puține înțelegeri de acest tip, de ce ne „fixăm opiniile”, așa cum scrie Charles Peirce în articolul „The Fixation of Belief”. Este un „obicei al minții” cu care pornim în lume. Tocmai iritarea pe care îl provoacă dubiul înlesnește apariția unei opinii și crez. Zbaterea vine drept consecință a iritării provocate de dubiu și tocmai această zbatere Peirce o denumește „cercetare”. Pentru a depăși tenacitatea fixării, e necesar dubiul însuflețit, neîncredere vie față de poziția proprie. „The willingness to *question to hesitation* is the engine that keeps the mind open.” [7, p. 9]. Un gând al neștiinței (al științei proprii neștiine sau „eu știu că nu știu nimic” de Socrate); *docta ignorantis* a lui Gadamer din „Adevăr și Metodă”. Întrebarea pedagogică este lipsită de întrebător, întrucât se cunoaște răspunsul de la bun început. Pentru a putea întreba și răspunde, trebuie să *vrem* să știm. „Orice interogare și voință de a ști presupune o știință a neștiinței” [8, p. 277]. Important este ca dubiul, ezitarea în răspuns să fie firească, veritabilă; doar astfel, ușa se poate deschide către celălalt, iar interogarea devine liantul căutării. Și a interoga până la ezitarea răspunsului, astfel se induce dubiul sau pauza de gândire în raport cu întrebarea pusă și punctul de vedere opozant. După Peirce, dubiul este o înlănțuire din care dorim să ne eliberăm; „Doubt in an uneasy and dissatisfied state from which we struggle to free ourselves and pass into the state of belief.” [9, p. 4-5]. Antiteza dintre îndoială și opinie se clatină pe potriva semnului interogării față în față cu punctul de vedere opozant. Opinia tocmai este cea care îngreunează interogarea, o stopează la un nivel fix. Așa cum scrie Gadamer, structura logică a deschiderii se fundamentează pe o „conștiință hermeneutică”. Fenomenul hermeneutic se structurează pe dinamica întrebării și răspunsului. Gadamer scrie că „a înțelege un text e totuna cu a înțelege întrebarea” [8, p. 280] care este pusă inițial de text, adresată cititorului încă de la început. Semnul interogării vizează un „orizont” care oferă direcție de sens spre „posibilități aflate în suspensie”. „A înțelege o întrebare înseamnă a o întreba. A înțelege o opinie înseamnă înțelegerea ei ca răspuns la o întrebare” [8, p. 284]. Întrucât faptul de a înțelege nu se rezumă la repetarea de facto a opiniei străine și faptul de a fi de acord cu ea (aparent, cu ușurință).

REZULTATE ȘI DISCUȚII. CADRANUL ÎNTREBĂRILOR

Nu orice întrebare este o deschizătoare. A pune întrebări bune într-o sesiune de filosofie și într-o comunitate de cercetare necesită sistematizare și metodă. Philipp Cam vine cu o sugestie aplicabilă în studiul său despre instrumente pentru folosință în fenomenul hermeneutic al textului. În acest cadran, se sortează întrebările și se clasifică; astfel o întrebare cu adevărat esențială și necesară cercetării se desprinde vizibil de celelalte și devine fundamentul sesiunii. Cadranul [10, p. 34] ar arăta astfel, întrebările fiind desprinse dintr-un fragment de text din cartea „Aventurile lui Peter Pan” de J. M. Barrie, capitolul 3: „[...] *Zâna se afla în acel moment într-un urciș și se simțea perfect acolo, căci nu mai fusese într-un urciș vreodată. – Hai, ieși odată de acolo și spune-mi dacă*

nu ai aflat cumva unde mi-au ascuns ei umbra! [...] Clopoșica i-a spus lui Peter că umbra era ascunsă într-o cutie mare. În scurt timp, și-a regăsit umbra [...]. A încercat să-și lipească umbra cu săpun din baie, dar nu a izbutit. S-a tot căznit să-și pună laolaltă umbra cu trupul, dar degeaba. În cele din urmă, s-a prăbușit pe podea și a început să plângă.” [11, p. 29-30].

întrebări desprinse din text

	întrebări de înțelegere a textului	speculații literare	
	<i>Unde l-a îndemnat Clopoșica pe Peter să-și caute umbra?</i>	<i>De ce nu a izbutit Peter să-și lipească umbra de trup?</i>	
întrebări închise	cunoștințe faptice	cercetare	întrebări deschise
	<i>Care era numele Zânei?</i>	<i>Ce se află „dincolo” de umbră? Ce este umbra?</i>	

Fig. 1. Cadranel întrebărilor după Philipp Cam

Textele, de regulă, las multe lucruri neexplicate sau vădit asumate poziții și încercări (trebuința lui Peter Pan de a-și lipi umbra de trup, spre exemplu). Astfel, se lasă loc pentru explorarea posibilităților textuale care deschid căi spre cunoaștere de sine, aplicând făptura proprie pe canavaua textului. Întrebările conceptuale deschise se fundamentează pe celelalte tipuri și reprezintă o punte către cercetare. Întrebarea conceptuală deschisă „Ce se află *dincolo* de umbra mea?” necesită definirea conceptului de umbră a personalității mai întâi la personajul Peter Pan (fiindcă este prima scenă în care face cunoștință cu copiii din casa în care a intrat), cât și extrapolarea noțiunii asupra propriei personalități care, așa cum scrie Jung în cercetările sale despre fenomenologia sinelui, conceptul de „umbră” fiind unul central în psihologia sa analitică.

Într-un atelier de lectură cu elevii claselor a 6-a, „umbră” la Peter Pan a fost interpretată drept secretul său; o a doua personalitate; o forță care îl menține în realitate; amintirea, conștiința faptului că a fost un copil, după care a refuzat să crească; o energie, parte integrantă a ființei lui, fără de care n-ar fi integrat; imaginea dorinței lui să crească; partea întunecată a sufletului, nedorința îngâmfată de a-și asuma responsabilități; fuge după umbra sa, pentru a o supune dorinței lui de a rămâne copil pentru totdeauna; un soi de capcană creată de către Peter pentru a-i ademini pe copii în Țara de Nicăieri.

Extrapolând noțiunea asupra propriei experiențe de viață, elevii au reflectat asupra semnificațiilor existențiale ale „umbrei” ce țin de propria ființă (fig. 1), oferind următoarea

rele răspunsuri: *un om mic care nu vorbește și are ochii închiși; eu sunt masca pe care o poartă umbra; pata pe care n-o pot ascunde, doar dacă soarele îmi va fi deasupra capului; persoană neajutorată, care nu-și cunoaște rolul; locul unde se ascunde trecutul; simbolul tainelor; nu poți scăpa de tine însuși nicăieri, umbra e cea care-mi reamintește asta; Fotografia de lângă, căreia mă adresez cu cuvinte fragile; în oglindă îmi văd umbra, sub forma trecutului; un gol, o piscină plină de tristețe albastră; partea care trăiește întreaga poveste și se perfuziază în toate persoanele pe care le întâlnesc; ființa a căror lacrimi au fost deja vărsate; mereu găsește cum să se împotrivescă; pata neagră din fotografia; reprezentare a gândului ce persistă; o încheietură a sensului vieții; umbra aleargă, încercând să mă întrecă; ce e în spatele meu îl acoperă și îl ascunde în taină; nu are suflet, nu mă poate iubi cu adevărat; siluetă căzută pe asfalt, ce se unește cu altele, creându-și lumea proprie; o bucată din inima mea, care nu s-a lipit; dar umbrele au umbre?; în spatele meu fuge o spaimă mare legată de trecutul uitat; lumea nu e perfectă, umbrele au găurit-o ca să treacă printre; lumina trece prin mine, creează umbra și-mi amintește că sunt; spion care mă bântuie tot timpul, îmi copiază mișcările; inversul meu în viitor; mă gândesc cum să scap de pata cusută pe mine, sar sus-jos, dar degeaba; umbra mea e ca o carte, a cărei autor sunt eu însumi; sunt ca o monedă cu două fețe: una e luminoasă, alta e umbra, dar că ambele mă fac să fiu de preț pentru părinți și prieteni; umbra ascunde doar semne de întrebare, răspunsul e greu de găsit, dar îl ascunde tot ea în sine; iluzie care nu e doar în capul tău, ci și-n capul celorlalți, simultan; întuneric întruchipat; dincolo de umbra mea se află și lumina mea; nu o pot defini, așa cum ea pe mine; este o parte din adevăr, nu-mi cunosc încă umbra așa de bine, precum ea pe mine; dincolo de ea se află universul adevărului fals, pe care-l credeam real; adevărul șușotește la ureche, umbra strigă și ceea ce ți se strigă nu e adevăr, e prea „dat-în-față”;* cine sunt eu?, se întreabă și umbra, nu doar eu; un pierdut rătăcit; am călcat odată pe parcela invizibilă de umbră și am lăsat-o la soare să i se usuce supărarea; un „eu” neafat încă de nimeni; întrebarea pe care i-o pun: prieten sau dușman?; o oglindă, ea crește din cauza tristeții că ne simțim vinovați; se strecoară drept umbrele obiectelor mele cele mai dragi; o secvență în fugă, disperată, nu va face parte vreodată din imaginea întreagă; o rană pitică-înaltă-lungă; ascunde lucrurile pe care le pot face, dar nu știu încă; va îmbătrâni și ea, se va mări cu totul?.”

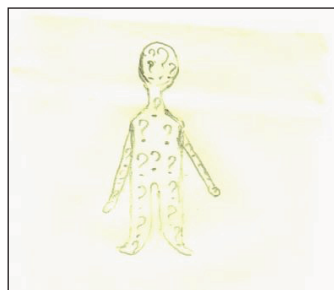
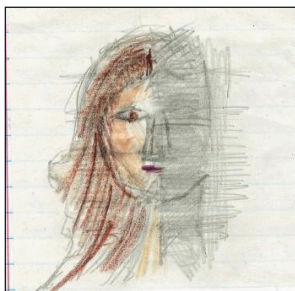


Fig. 2. Ilustrarea conceptului de „umbră” într-un atelier de lectură

CONCLUZII

Fenomenul cercetării filosofice și al „conștiinței hermeneutice” se structurează pe dinamica întrebării și răspunsului. A pune întrebări conceptuale deschise în continuarea celor închise și fixate pe date factice din text se cultivă într-un sistem organizat, fundamentat pe metodă și strategii. Întrebările de diferit tip se pun într-o anumită etapă a cercetării și avansează proiectiv de la text spre concept în virtutea îndoielii – semn distinctiv al cercetării genuine. Reprezentările mentale, apărute în cadrul atelierului de cercetare filosofică, pot fi în dezacord; antiteza dintre îndoială și opinie se clatină pe potriva semnului interogării față în față cu punctul de vedere opozant. Opinia tocmai este cea care îngreunează interogarea, o stopează la un nivel fix. În consecință, actul interogării instituie un traseu cognitiv în ascensiune, dinspre cunoaștere, înțelegere/ explicare, aplicare la analiză, sinteză și evaluare. Astfel, se deschide un spațiu deschis către explorare cognitivă a lumii și a reflecției/ auto-reflecției care ne lustruiește drept ființe umane autonome, independente și curajoase în fața Adevărului.

Referințe:

1. FISHER, R. *Philosophy for Children*. London: Brunel University, 1996. 339 p.
2. JACKSON, T. P4C Hawaiian Style: We Are not in the Rush. În *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 2011. Montclair: Institute For The Advancement Of Philosophy For Children, vol. 17 (1&2), p. 4-8.
3. GREGORY, M. R., A Framework for Facilitating Classroom Dialogue. În: *Teaching Philosophy*, 2007. Charlottesville: Philosophy Documentation Center, vol. 30(1), p. 59-84.
4. WHITE, A. D. *Philosophy for kids. 40 Fun Questions That Help You Wonder... About Everything*. London: Prufrock Press, Inc, 2009. 326 p. ISBN 978-1-59363-459-9.
5. WORLEY, P. Open thinking, closed questioning: Two kinds of open and closed question. În: *Journal of Philosophy in Schools*, 2015. New Jersey: Wiley-Blackwell, vol. 2(2), p. 17-29.
6. WORLEY, P. *The If Machine. Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Continuum International Publishing Group, 2011. 217 p. ISBN 978-1-4411-1240-8.
7. GARDNER, S.T. Questioning To Hesitation Rather than Hesitating to Question: A Pragmatic Hermeneutic Perspective on Edicational Inquiry. În: *Phisolophy Study*, 2011. Willmington: David Publishing Company, vol. 1(5), p. 353-359.
8. GADAMER, H. G. *Adevăr și Metodă*. București: Teora, 2001. 735 p. ISBN 973-601-684-6.
9. PEIRCE, Ch. The Fixation of Belief. În: *Popular Science Monthly*, 1877. New York: vol. 12, p. 1-15.

10. CAM, Ph. *20 Thinking Tools. Collaborative Inquiry for the Classroom*. Cambridge: ACER Press, 2006. 116 p. ISBN 0-86431-501-5.
11. BARRIE, J. M. *Aventurile lui Peter Pan*. Chișinău: ARC, 2019. 160 p. ISBN 978-9975-0-0178-6.

Lucrarea a fost realizată în cadrul grantului Abordarea epistemologică a dezvoltării personale și a educației pentru societate: de la strategiile transdisciplinare la finalitățile pragmatice ale societății actuale din Republica Moldova; cifru 20.80009.1606.08.