

PROCESUL DE FORMARE A ELEMENTELOR DE CULTURĂ TEATRALĂ: ÎNTRE SEMIOTICA SEMNIFICĂRII ȘI CEA A COMUNICĂRII

Angela BEJAN, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: The present article deals with the possibility and the advantages of the semiotic approach of the formation of the elements of theatrical culture given by the very essence of the theatrical culture phenomenon. Understood as the realization of certain possibilities of culture manifestation, stored in nature or in human condition, in form of certain cultural virtualities, the element of theatrical culture already contains latently the premises of its methodological improvement in the educational process. On the one hand, the theatrical art is approached as a semiotic act in a paradigm of semiotics of signification, but, on the other hand, the educational process is performed in the key of a semiotics of communication.

Conceptul de cultură, înțeles ca sistem de elemente ale realității triate de om (deci și materiale și spirituale) cu o existență în afara somaticului uman, a căror culturalitate (starea de a fi cultură) este rezultată din realizarea, de fiecare dată contextuală (în situații concrete), a unor posibilități de manifestare stocate în natura umană sub forma unor virtualități înnăscute.

Această abordare a conceptului de cultură și a elementului cultural (teatral) creează unele deschideri metodologice în interpretare, motivate și de însăși natura fenomenului vizat. Și anume, condiția unei situații concrete în care se poate vorbi despre o manifestare culturală de orice tip, ca existență latentă și potențială în ființa umană, presupune existența unui proces de semnificare (se dă realității un anumit conținut, pe care îl considerăm cultural), cu toate mecanismele (psihologice, lingvistice, biologice), variabilele și legitățile pe care le implică. Și tocmai acest proces poate răspunde condițiilor unei perspective semiotice, hermeneutice sau altor domenii în care se vizează un conținut și un cadru și context de interpretare și transmitere a lui.

Mai mult, această stare de lucruri caracterizează orice obiect al realității, de unde și adecvarea la concepția noastră asupra culturii. Adică orice realitate există cu un conținut (cultural), pe care i-l prescrie sau dă omul în dependență de o anumită situație (cadru și context). Astfel se răspunde și la teoriile devenite uzuale în științele umaniste, care demonstrează că omul trăiește într-o lume de semne sau simboluri.

Etimologia cuvântului *simbol* (Etimonul grecesc înseamnă *a uni, a lega, a reuni cele despărțite, a simboliza; sau, varianta verbală, a te întâlni cu cineva, a duce tratative cu cineva, a căuta să ghicești sensul unei enigme.*) [4, p. 15] demonstrează o funcție de reprezentare a acestuia, care presupune o legătură non arbitrară între imaginea simbolică și ceea ce simbolizează (realitatea simbolizantă). Între aceste două a existat o preunitate până a fi rupte. Reiese că a da semnificație înseamnă a reface uniunea, a reconstitui întregul, și doar în condițiile unei semnificări adecvate va avea loc acest lucru. Astfel, simbolul nu e doar un substitut al unui absent, e o prezentificare, actualizare a acestui absent, satisfăcând astfel și condiția indispensabilă a unității în diversitate, adică a reconstituirii întregului (prin recunoașterea uniunii expresie-conținut).

Cu alte cuvinte, se valorifică și în acest caz raportul simbolicului cu existențialul sau onticul, care vine în atenția unei antropologii ispitite de această dată de semiotică și hermeneutică. Astfel, pentru Lucian Blaga, de exemplu, eficacitatea riturilor inițiatice nu reprezintă o schimbare de statut social sau religios, ci sunt adevărate mutații ontologice [2, p. 322] Iar într-un act de întemeiere ontologică se operează simbolul ca echivalent fidel al autenticității, esenței realității, acesta devenind astfel un semn ce face parte dintr-un sistem de transmitere a acestor autenticități. În acest sens putem pune semnul egal între simbol și semn, cu

atât mai mult cu cât Levi-Strauss consideră cultura ca fiind compusă din astfel de sisteme semiotice, cel lingvistic fiind și cel de bază.

O atare interpretare a simbolului poate fi aplicată asupra fenomenului cultură în general și a culturii teatrale în special. Considerând orice realitate (inclusiv elementul teatral) ca simbol pentru ființa umană, procesul de semnificare a ei, ca act de prezentificare sau actualizare a conținutului sau valorii lui esențiale, este același lucru cu procesul de actualizare sau concretizare a potențialităților culturale legate de această realitate, văzut doar dintr-o altă perspectivă, cea a teoriei simbolului sau, mai îngust, a semnului. Cu atât mai mult cu cât simbolul, înțeles astfel, nu se prezintă ca invariabil decât în stratul său de profunzime, care este esențial și universal. Modificările (în actul de semnificare) intervin în perimetrul culturii (ca potențialitate individuală și a comunității) în care acesta se manifestă, „fără ca prin aceasta înțelesul său profund să fie alterat sau abandonat” [4, p. 17].

În acest sens, putem fără rezerve considera elementul teatral ca simbol, al cărui conținut nu e altceva decât acea dimensiune culturală în înțelegerea noastră, care e un produs al raportului elementului teatral cu ființa umană într-o situație concretă. Iar din perspectiva expresiei acestuia putem considera că există o motivație internă (culturală) a propriului conținut. Chiar dacă unii consideră factorul cultură ca generând convenționalul și variabilul, în sensul în care abordăm conceptul de cultură, acesta încorporează și invariabilul sau universalul ca mecanism (universal, dar cu realizare particulară: individuală sau colectivă) de manifestare externă a conținutului. Pe o axă diacronică, acest lucru (actul de semnificare) reprezintă un dublu proces: actualizarea, prezentificare sau concretizarea unui conținut existent latent în însăși relația *realitatea simbolizantă - realitatea simbolizată*, deci actualizarea unei culturi legată de acea realitate, pe de o parte și fixarea, totodată, a acestui conținut latent sau formarea culturii acestei realități, pe de altă parte, în interiorul unei comunități oarecare. În explicarea universalității simbolului se adoptă o abordare îngustă a culturii, în sensul de specific al comunității. Astfel, simbolul în acest sens este purtător de convenții umane ce indică sau trimit la o colectivitate anume, la un areal cultural concret, la un specific local. [8, p. 256]

Din acest motiv pedagogul va trebui să investigheze, printr-o testare individuală, întreaga cultură teatrală pe care o au elevii. Acest lucru înseamnă că pedagogul va ține cont de faptul că elementele sau grupul de elemente teatrale (înțeles ca orice realitate legată de teatru în sens larg) vizate concret de pedagog sunt purtătoare de o cultură oarecare în raport cu elevul și comunitatea din care face acesta parte (familie, școală, oraș care implică și luarea în considerație a unui eventualul transfer dintr-o altă școală sau chiar din alt oraș, țară etc.). Rolul lui se va reduce doar

la crearea de situații și monitorizarea lor în procesul cărora elevul va fi ca subiect al unui act de formare a propriei culturi teatrale, ale cărui mecanisme funcționează la nivel de natura sa umană.

Ținând cont că simbolul este mai mult decât semn, el fiind legat și cu realitatea pe care o simbolizează, operăm totuși identitatea simbol-semn, acoperind ceea ce are în plus simbolul prin acceptarea dimensiunii culturale (în sensul abordat în lucrarea de față) a semnului și a specificului său de produs al semiotizării, care implică și actul al cărui rezultat este. Astfel că dacă a da sens unui simbol înseamnă un act de descoperire a adevăratei realități, prin recunoașterea unei dimensiuni culturale a semnului se recunoaște de fapt un conținut al realității legate de acest semn și care e latent (ca potențialitate) în relația lui cu ființa umană. Cu alte cuvinte, și simbolul și semnul nu sânt un simplu produs al unei simbolizări sau semiotizări. E un produs specific, ce implică și actul al cărui rezultat sunt. Iar acest act, din perspectiva invers-vectorială, poate fi descris ca proces de cunoaștere și raportare la realitate. În primul caz acest act este desemnat ca actualizare sau prezentificare și astfel cunoaștere a realității esențiale, purtătorul căreia este realitatea însăși, iar în cazul al doilea - ca actualizare sau prezentificare a esenței realității, în care ființa umană (sau, mai exact, dimensiunea sa culturală) are rol de intermediar între realitatea esențială și cea cunoscută. Nici în primul caz factorul uman nu e sfidat totalmente.

El ea forma unei angajări conștiente sau subconștiente a interpretantului, adică a omului, față de realitatea cunoscută. Adică el din start acceptă niște precondiții (că există divinitatea sau că avem anumite valori și nu altele etc.).

Pentru o aplicare metodologică, în care simbolul este văzut într-o ipostază instrumentală în procesul educativ, credem că această identitate chiar e binevenită întrucât permite accesul la sistemul de metode și la metalimbajul unei discipline consacrate: semiotica sau semiologia.

O atare abordare a semnului teatral cere și un mod specific de interpretare a lui, care poate fi găsit în teoriile hermeneutice existente.

Am menționat mai sus că semnul, în accepția noastră, sinonim cu simbolul, nu este pur și simplu un produs al cunoașterii sau semiotizării. E un produs care implică și propriul act din care rezultă. Acest act este unul care nu trimite pur și simplu la realitatea de cunoscut, ca o copie fidelă, adică nu reflectă pur și simplu datul, ci îl întemeiază în baza unor mecanisme absolutizate în artă. Toate diferențele dintre diversele forme de cunoaștere, sau am putea spune, de întemeiere de lumi, de realitate, de creare, cu alte cuvinte, a realității, nu depind una de alta și nici nu reies una din alta. Sunt diverse unghiuri de vedere, umane, asupra acestei realități. În acest punct se pășește pe domeniul unei alte științe, hermeneutica, strâns legată de semiotică. În acest mod, pe lângă un statut special de semn, purtător a unei dimensiuni culturale în raport cu omul, semnului teatral i se recunoaște și un specific al receptării lui, în contextul unei cunoașteri a realității ca act

de întemeiere, constituire, creare a ei. Și în acest sens se mizează mult pe independența elevului receptor, de astă dată, al cărui misiune va fi să descopere acele legi ale codificării în însăși construcția semnului, ce îi vor servi drept indici de interpretare.

Arta teatrală, abordată din perspectiva unei **semiotici a semnificării** [5, p. 14], tratată de teoria codurilor, insistă pe ideea că toate elementele teatrale sunt ipostaziate drept semne cărora li se atribuie un conținut și grație acestui fapt pot fi valorificate în integritatea lor multiaspectuală în contextul educativ. Astfel, arta teatrală poate găsi teren de manifestare în domeniul semioticii în virtutea unei funcții pe care o realizează în special: funcția estetică, ce are drept scop producerea valorilor estetice, ca elemente de cultură, teatrală în cazul cercetării noastre. Procesul de formare a acestor elemente va da rezultate optime dacă se vor crea astfel de condiții, în care funcția estetică să prevaleze. Cu alte cuvinte, să se mizeze pe specificul culturii teatrale ca rezultată a unor mecanisme de existență și manifestare a artei teatrale (sau a artei, în general), și a unui raport dintre om și domeniul artei teatrale, raport care e mai mult decât un contact cu arta teatrală, ci o creare a ei: decodarea semnului teatral constă într-un proces de semnificare a lui într-un mod individual. Un semn estetic produce alt semn estetic se amintește în domeniul psihopedagogiei artei. [conf. 1] Iar acest lucru poate fi asigurat doar în condiții educative, în care se asigură contactul cu semnul respectiv.

Aceste condiții pot fi create atât la ora de clasă, cât și în cadrul unor activități extraclasă. Ca să rămânem în terminologia semioticii, le putem numi contexte educative în care elevul relaționează cu arta teatrală. Iar dacă acest context, precum și arta teatrală, sau opera teatrală, e abordat semiotic, acest lucru înseamnă că se asigură libertatea necesară optimizării formării elementelor de cultură teatrală. Or, toate demersurile făcute în scopul formării culturii teatrale vor fi constrânse dacă se va face abstracție de statutul de semn al faptelor teatrale, precum și de specificul de relaționare a lor cu elevul-subiect.

Ce ar presupune acest context educativ? În primul rând, acesta determină o stabilitate, sau o constantă în realizarea funcției estetice. Or, văzută ca „aventură”, în termenii lui Eco, de decodare-semnificare, semnul teatral poate produce o diversitate enormă de valori. Pentru aceasta, e nevoie a se crea condiții identice: aceleași norme estetice, același grup de subiecți și, derivat din acesta, aceleași frontiere a domeniului estetic, ce e condiționat de experiență, vârstă, gust estetic, capacitate de judecată estetică și de identificare a valorii estetice etc. Acesta ar presupune implicit o incompatibilitate a naturii semiotice a artei cu subiectivismul estetic, întrucât contextul educativ condiționează valoarea estetică, atitudinea față de aceasta, dar și tot ceea ce numim cultură în domeniul artei, ca ultimă rezultată al procesului educațional.

Prin urmare, definiția semnului devenită clasică, poate fi parafrazată astfel: semnul este ceva ce stă pentru altceva și indică (comunică) despre acel altceva (valoarea estetică). Anume acel altceva e ceea ce diferențiază lumea creată în artă de lumea reală. Și anume din această cauză contextul educativ va fi acela ce îl va determina pe elev să nu caute legile oceanului de semne din realitate în semnele artistice, care doar par a fi copii ale realității, fiind de fapt alt tip de semne (cu funcție și valori estetice) întemeiate pe verosimil și nu veridic.

Văzut ca act semiotic, procesul de formare a elementelor de cultură teatrală la elevi creează posibilitatea de a activa și unele mecanisme antropologice, de receptare și/sau creare a artei și culturii în ultimă instanță. Or, pe lângă premisele sociale de formare a elementelor de cultură teatrală (normele estetice, gustul, valorile etc. sunt condiționate social și educabile), mai există și niște premise antropologice, care țin de natura omului ca ființă culturală. Plasați în domeniul artei, acești factori constituie „judecata reflexivă” și judecata de gust din teoria lui

Kant, sau, am spune noi reducăționist, „intuiția” artistică sau „simțirea” artistică. Iar o educare-formare a culturii teatrale ce ar neglija-o sau ar sfida-o, va garanta neînțelegerea și astfel dezinteresul, dezechilibrul, confuzia, stresul. Prin urmare, semnul teatral va primi o semnificare și valoare ca rezultat al unui demers de actualizare, în contexte concrete (organizate instituțional), a unor potențialități conținutale și valorice, ce sălășluiesc în relația *semn teatral-om*.

Ilustrăm cu o situație posibilă în activitatea de formare a culturii teatrale: dacă un copil va trebui să interpreteze un semn teatral - personajul lup cu toate elementele sale: acțiunile acestuia, comportamentul, înfățișarea, atitudinea față de el etc. etc., pedagogul nu-i va impune nimic din propria semnificare a acestui semn. Copilul va căuta să atribuie acest semn particular la ceva general, și în acest demers al căutării va fi doar ghidat de educator, sub forma unor experiențe anterioare: că există personaje negative-pozitive și acesta va trebui clasat adecvat, reprezentarea lui ca animal din realitate dar pe care nu l-a văzut poate niciodată etc., – toate împreună constituind acea judecată reflexivă când copilul știe că e așa, dar nu găsește legile raționale, sau explicația, am spune noi. Educatorul va trebui să accepte *a priori* această semnificare, și dacă va fi nevoie, atunci doar să-l ghideze în procesul lui, individual, de semnificare și valorizare, și nu să-i impună un anumit conținut. Chiar dacă rezultatul poate duce la îndrăgirea vreunui personaj negativ, cazuri des întâlnite în activitățile cu copiii. Or, structura antropologică a copilului ar putea fi diferită de cea a maturului, dacă ținem cont mai ales că în copilărie copiii vor să nu existe personaje negative și vor ca binele să prevaleze și să învingă.

Avantajele abordării semiotice a artei teatrale poate fi motivată și prin mai multe aspecte:

În primul rând, prin natura specifică a acestui domeniu artistic, care, alături de cinematografie, combină mai multe tipuri de coduri artistice, și astfel, mai multe tipuri de semne:

lingvistice, iconice, cu variantele acestora – muzicale, chinesteze (mimica, gestul, pantomimica, dansul), din pictură (machiaj, decor), retorice (dicția, intonație, accent, melodică, ton, tempou etc.) etc. – toate contribuind la ceea ce vom numi *semn teatral*.

În al doilea rând, această abordare nu presupune doar posibilitatea utilizării unui instrumentariu modern și niște tehnici, metode adecvate naturii artei teatrale, care, după cum am demonstrat mai sus, este un fapt semiotic. Aceasta evidențiază și creează condiții de manifestare a dimensiunii intuitive, nu doar raționale, în procesul cunoașterii și exprimării elementelor de artă teatrală: „Symbolismul, afirmă G. G. Počercov (Г.Г.Почепцов) nu a introdus doar simbolul în instrumentariul contemporanității, ci a atras atenția, mai ales, la posibilitatea adoptării unor căi intuitive, și nu raționale.” Însă nici aici nu prevalează această dimensiune intuitivă. Ea funcționează prin semnificare sau atribuirea unui conținut semnului teatral, sau chiar actului teatral ca act semiotic, însă va fi succedată de un demers rațional, mai exact, de metode și tehnici, ca urmare a contextului educativ. „Însă, mai adaugă la cele spuse mai sus același autor rus, fiecare bucată din cele cunoscute [la nivel intuitiv], de regulă, se raționalizează, or, despre ea se povestește, se invocă, se face apel către acesta.” [6; p. 46] Desigur, toată activitatea teatrală cu copiii nu se rezumă la un consum, sau receptare, a acestui tip de artă. Prin tehnicile și metodele aplicate, elevul este pus în situația să-și concentreze atenția asupra elementelor teatrale, atât în mod separat, cât și în mod integrat. El triază aceste elemente, le analizează, le înțelege și le atribuie un anumit conținut. Or, după receptarea artistică, să zicem, a operei teatrale, elevul, împreună cu educatorul, va lucra la elemente separate (ce țin de regizor, actor, designer, receptor), astfel formându-și niște aptitudini, competențe, atitudini, care conturează cultura teatrală.

În al treilea rând, teatrul comunică. Acesta se constituie dintr-un arhisistem de sisteme și elemente care stabilesc niște rețele de comunicare: autor-regizor, regizor-actor și astfel, regizor-public, actor-public etc. Specificul acestor acte de comunicare constă în implicarea mult mai activă a subiecților (decât în comunicarea prin intermediul unui text literar sau desen, muzică etc.), or, aceștia trăiesc „pe viu” evenimentele nu doar la nivel de receptare pasivă, cadrul este creat prin înlăturarea altor stimuli perturbatori (e înlăturată lumina, decorul, muzica și toate elementele suplimentare fac parte de rețea, nu sunt străine actului comunicativ). În acest mod, copilul are posibilitate să se regăsească în vreunul dintre modurile de comunicare (exprimare) așa încât să se implice activ.

În al patrulea rând, acel conținut dat elementului teatral este mult mai complet dacă acel element e văzut ca fapt semiotic. De exemplu, actorul ca element important al artei teatrale, este foarte complex și multiaspectual. El primește o conturare mult mai completă dacă este plasat

într-o tipologie de semene, fiecare cu specific individual. Iar conținutul pe care îl va atribui prin prezența și interpretarea sa, va fi eficient și va duce la formarea unei culturi teatrale dacă se va ține cont (atât elevul, dar mai ales educatorul și, desigur, receptorul) de toate fațetele acestui element. Dacă e să adoptăm clasificarea semnelor lui Pierce, atunci actorul se ipostaziază ca două tipuri de semne: iconic și indexal sau indice. De exemplu, ca semn iconic iconic - semn bazat pe o anumită asemănare cu un obiect real sau fictiv: fotografie, schemă, diagramă), actorul (elev de această dată) conturează o imagine prin trăsăturile sale native – forma feții, statura, culoarea ochilor, tenul etc., precum și timbrul vocii, tempoul etc. Astfel că la selectarea personajului se ține cont de acest aspect (prin valorificare sau evitare) pentru a comunica un conținut adecvat normelor și valorilor estetice, artistice. Ca semn indexial sau ca indice, actorul va juca un anumit rol, care reprezintă, de fapt, un ansamblu de indici, sau simptome (cum mai sânt numite în limbajul semiotic) al aceluia personaj, sau al aceluia conținut, pe care îl conturează în actul teatral. Un gest, un semn de mimică, o poziție determinată a corpului, un element lingvistic, sau un element verbal etc. etc. – toate sunt elementele ce sugerează, indică personajul.

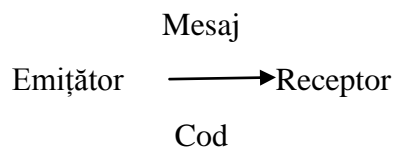
De asemenea, trebuie să se țină cont că, pe lângă ipostaza de semn ca econ sau indice, elevul-actor se manifestă și ca interpretant individual (parte din conceptul *receptor*), despre specificul căruia am vorbit mai sus cu referire la funcția și valoarea estetică a faptelor de artă. Prin urmare, acesta poate constitui ceea ce în modelul triadic al lui Ch. S. Peirce se numește interpretantul, care oferă ceva în plus la cunoscut, la ceea ce înțeleg eu și aș da conținut diferit de acela al elevului-actor.

În al cincilea rând, în teatru primesc semnificație și elementele *in absentia*, cum ar fi, absența gestului, absența mimicii, absența cuvântului, notei muzicale etc. E ceea ce teoretizează Wittgenstein prin funcția semnificativă a tăcerii [3; p. 9], care într-o semiotică a tăcerii ar da conținut inexprimabil, sau ar desemna inexprimabilul, precum și ar semnala limita exprimabilului, gândirii și libertatea simțirii. [idem, ibidem] Ca absență a cuvântului, semnul tăcerii are conținut ca și orice semn material. Mai mult, mânăuirea acestuia e legată de diverse tehnici teatrale, care trebuie însușite.

În al șaselea rând, și nu ultimul, teatrul e o un teren unde omul poate să-și manifeste natura sa umană, întrucât prin mimarea realității și crearea unor lumi verosimile (a unei ambianțe, cadru real), acesta nu se simte rupt din condiția sa firească. Cu atât mai mult că orice element teatral văzut ca semn presupune implicit că are și o semnificație, fapt ce îl apropie de un statut primar (antropologic) în relația sa cu ființa umană, în care elementele ce constituiau cadrul și contextul actului de comunicare erau înzestrate cu semnificație, înlocuită cu timpul prin utilitarism.

Procesul de formare a elementelor de cultură teatrală poate găsi repere teoretico-metodologice și pe terenul celeilalte discipline semiotice, numită de Umberto Eco, **semiotica comunicării**, ca teorie a producerii de semne și vede procesul educativ ca act semiotic.

În condițiile în care semiotica tinde spre un statut de transdisciplină [7; p. 29], e și firesc să nu ocolească pedagogia, care, alături de retorică, are drept material funcțional comunicarea sau actul comunicării (a unui conținut oarecare elevilor). Astfel că se cunosc studii numeroase în care s-a adoptat modelul comunicării lingvare la situația pedagogică, unde emițătorul este pedagogul și receptorul este elevul.



Acest model, prin simplitatea schematizării actului de comunicare, are dezavantajul de a face abstracție de o serie de aspecte ce țin de context și mai ales de receptare a mesajului, pe care tocmai că încercăm să le valorificăm în procesul de instruire a elevilor și mai ales în procesul de formare a elementelor de cultură teatrală. Or, după cum am menționat mai sus, actul de receptare a mesajului/semnului nu e altceva decât un procedeu de decodificare-încifrare (codificare), adică de producerea altor semne. Cu atât mai mult că specificul artei ca fapt semiotic tocmai în acest dinamism continuu și constă: semnele produc semne. Prin urmare, această schemă poate fi completată cu elementul *cadru și context pedagogic*, ce joacă un rol important în procesul de comunicare pedagogice.

Avantajele abordării pedagogice a procesului educativ pot fi conturate în linii mari astfel: în primul rând se înlătură factorii ce constrâng comunicarea pedagogică. Elevul nu mai are doar rolul de receptor, ascultător și consumator a unui volum strict, restrâns de o anumită disciplină școlară. Acesta este situat cu drepturi egale pe axa comunicațională, este pus în situația să emită singur conținuturi (să creeze semne), rolul lui extinzându-se până la acumularea de experiență și nu doar de informație. Acest lucru e cu atât mai mult aplicabil în procesul pedagogic de formare a elementelor de cultură teatrală, întrucât un astfel de demers e posibil doar prin participare activă. Elevul va fi subiect al diferitor situații din care va însuși la nivel de experiență tot ceea ce constituie cultura teatrală. Iar pedagogul, și el ca subiect activ de rând cu elevul, nu mai reprezintă instanța exclusiv emițătoare (E).

În al doilea rând, este evidențiat principiul centrării pe elev: cunoștințele, competențele și atitudinile acestuia i se valorifică la nivel de experiență acumulată. În studiul lui L. Deborah și Smith Shank, *Semiotic Pedagogy and Art Education (Semiotica pedagogică și arta educației)*, publicat în *Art Education*, Volume 36, numărul 4, anul 1995 [10] se demonstrează importanța

fenomenului numit „garanția experienței” (acumulate de copil până la actul comunicării (pedagogice) la care este supus).

Ilustrăm cu o situație posibilă în activitatea de formare a culturii teatrale: dacă un copil va trebui să interpreteze un semn teatral - personajul lup cu toate elementele sale: acțiunile acestuia, comportamentul, înfățișarea, atitudinea față de el etc. etc., pedagogul nu-i va impune nimic din propria semnificare a acestui semn. Copilul va căuta să atribuie acest semn particular la ceva general, și în acest demers al căutării va fi doar ghidat de educator, sub forma unor experiențe anterioare: că există personaje negative-pozitive și acesta va trebui clasat adecvat, reprezentarea lui ca animal din realitate dar pe care nu l-a văzut poate niciodată etc., – toate împreună constituind acea judecată reflexivă când copilul știe că e așa, dar nu găsește legile raționale, sau explicația, am spune noi. Educatorul va trebui să accepte *a priori* această semnificare, și dacă va fi nevoie, atunci doar să-l ghideze în procesul lui, individual, de semnificare și valorizare, și nu să-i impună un anumit conținut, chiar dacă rezultatul poate duce la îndrăgirea vreunui personaj negativ, cazuri des întâlnite în activitățile cu copiii. Or, structura antropologică a copilului ar putea fi diferită de cea a maturului, dacă ținem cont mai ales că în copilărie copiii vor să nu existe personaje negative și vor ca binele să prevaleze și să învingă.

Semnul teatral va primi o semnificare și valoare ca rezultat al unui demers de actualizare, în contexte concrete (organizate instituțional), a unor potențialități conținutale și valorice, ce sălășluiesc în relația *semn teatral-om*. Ținându-se cont de principiul garanției experienței, și valorificând, sau, dacă e să rămânem în terminologia semioticii, punând în funcțiune elementul numit experiență, procesul de decodificare-încifrare al semnului teatral lup se poate deosebi tranșant la un matur (cum este pedagogul) și copil. Din această cauză pedagogul va trebui să accepte *a priori* această semnificare, și dacă va fi nevoie, atunci doar să-l ghideze în procesul lui, individual, de semnificare și valorizare, și nu să-i impună un anumit conținut.

Trebuie să mai remarcăm că această experiență este acumulată extrașcolar, din povești, desene animate etc., dar mai ales și în cadrul instituțional. Astfel că rolul pedagogului este esențial în acest proces, doar că acesta (procesul) nu mai este considerat punctual, ci continuu.

În al treilea rând, se modifică perspectiva asupra cadrului sau contextului în care are loc actul educativ. Spațiul fizic unde are loc activitatea (sala de clasă, sala festivă etc.) nu mai este considerat un element static, ce reprezintă mediul înconjurător al elevului. Toate elementele ce-l compun sunt de fapt niște semne care, în egală măsură ca și elevul, împarte spațiul fizic existent și au o anumită funcție și conținut în acest spațiu. Cu atât mai mult este importantă această perspectivă asupra contextului în procesul de cultură teatrală, unde scena (decor, lumini etc.) este parte din actul teatral, din opera teatrală. Astfel interpretat, acest context este numit de aceeași

cercetători englezi printr-un termen german Umwelt by von Uexkull (împrumutat de la John Deely (1993) din Societatea Americană a Semioticienilor), ce ar însemna mediul înconjurător plus valoarea și funcția pe care o exercită într-o situație comunicativă concretă.

Acest context, pe care l-am numit mai sus educativ, creează de fapt elevului o ambianță firească, unde se poate manifesta activ, fără a fi constrâns de influența a ceea ce considerăm tradițional cadrul orei de clasă. Iar informația nouă cu care se va ciocni, va fi plasată într-un sistem de cunoștințe pe care le posedă deja, transformându-le într-o nouă experiență, asemenea procesului de cunoaștere de zi cu zi. Astfel, se poate evidenția un alt avantaj al pedagogiei semiotice – absența rupturii dintre procesul educativ formal și cel non-formal. Relația ierarhică dintre pedagog și elev nu este anulată, ea luând doar o altă formă, cu alte implicații – bazate pe încredere (elevul va considera pedagogul ca expert, ghid, dar nicidecum autoritate dictatorială).

Pedagogul devine mentor în perioada școlii asemenea părinților din perioada de familie. Mai mult, o astfel de înțelegere a ierarhiei, implică și aspectul de parteneriat. Elevul se manifestă activ întrucât el este convins că ajunge la o anumită cunoaștere împreună cu pedagogul, adică și el însuși are un aport important în această cunoaștere.

Referințe bibliografice:

1. BÎRLOGEANU, L. *Psihopedagogia artei: educație estetică*. Iași: Polirom, 2001. 211 p. ISBN 973-683-713-0
2. BLAGA, L. *Trilogia culturii. Orizont și stil*. București: Editura pentru Literatură Universală, 1969. 224 p. ISBN 973-28-0532-3
3. BOBOC, Al. *Semiotică și filosofie, texte de referință. Selecția, studiul introductiv, notele și comentariile de Alexandru Boboc*. București: Didactică și Pedagogică R. A., 1998. 135 p. ISBN 973-30-5034-2
4. COJOCARU, D. *Ipostaze ale simbolului în lumea tradițională*. Iași: Lumen, 2009. 200 p. ISBN 978-973-166-173-5
5. ECO, U. *Tratat de semiotică generală*. Traducere de Ana Giurescu și Cezar Radu, postfață și note de Cezar Radu. București: Științifică și Enciclopedică, 1982. 448 p.
6. GILBERT, K.; KUHN, H. *Istoria esteticii*. București: Meridiane, 1972. 526 p.
7. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. *Semiotică, societate, cultură*. Iași: Institutul European; 1999. 312 p. ISBN 973-611-031-1
8. WUNENBURGER, J. *Filosofia imaginilor*. trad. de Muguraș Constantinescu. Iași: Polirom, 2004. 416 p. ISBN 973-681-256-1
9. ПОЧЕПЦОВ, Г. *История русской семиотики до и после 1917 года*. Учебно-справочное издание. Москва: Лабиринт, 1998. 333 p. ISBN 5-87604-126-2
10. http://www.uic.edu/classes/ad/ad382/sites/AEA/AEA_06/AEA_06b.html