

**UNIVERSITATEA ECOLOGICĂ DIN
BUCUREȘTI
FACULTATEA DE ȘTIINȚELE COMUNICĂRII**

**Conf. univ. dr. Merima Carmen Petrovici
COMUNICARE DIDACTICĂ
SUPPORT DE CURS**

I. INFORMAȚII GENERALE

1. Date de identificare a cursului

Date de contact ale titularului de curs:

Nume: Merima Carmen Petroviți
Birou: str. Gen. Vasile Milea, nr.7 sala 308

E-mail: merima.petrovici@ueh.edu.ro

Codul cursului: SSR SC 20 2431

Nr credite: 4

Anul II, Semestrul 4

Tipul disciplinei: opțională

2.

Descrierea cursului

Cursul *Comunicare didactică* vizează înțelegerea și aprofundarea de către studenți a specificului comunicării și în particular, al comunicării didactice. Desigur, prin tematica abordată în cadrul acestui curs, nu ne propunem formarea competențelor necesare profesiei didactice, ci dorim să evidențiem importanța construcției mesajului, a modalităților de transmitere a acestuia, a explicațiilor, astfel încât să fie facilitat procesul înțelegerii-condiția unei comunicări eficiente.

a) Obiectivele disciplinei:

➤ Obiectivul general al disciplinei:

Familiarizarea studenților cu conceptele și limbajul specific comunicării didactice, explicarea și înțelegerea particularităților acestui tip de comunicare.

➤ Obiectivele specifice:

- Asimilarea cunoștințelor necesare, înțelegerea și utilizarea adecvată a conceptelor specifice cu care se operează în comunicare/comunicare didactică;
- Explicarea proceselor, situațiilor de comunicare caracteristice comunicării didactice;
- Construcția și emiterea mesajelor cu sens și semnificație în funcție de context;
- Promovarea unui sistem de valori culturale, științifice, morale și civice.

b) Competențe specifice conferite:

➤ Competențe profesionale:

C.1: Identificarea și utilizarea limbajului și cunoștințelor de specialitate din domeniul comunicării /comunicării didactice

- C1.1: Definirea principalelor concepte specifice comunicării, utilizarea lor și a terminologiei de specialitate în situații de comunicare didactică;
- C1.2: Explicarea conceptuală a situațiilor de comunicare și a problemelor specifice domeniului educațional;
- C1.3: Aplicarea principiilor deontologice și a normelor etice care stau la baza organizării și funcționării activităților specifice domeniului educațional, descrierea modului de organizare a profesiei și a valorilor acesteia;
- C1.4: Aplicarea legislației naționale și europene privind liberul acces la informație, proprietate intelectuală, drepturile de autor, copyright-ul etc. în procesul comunicării didactice și în activitățile de informare-documentare;

C.2: Utilizarea noilor tehnologii de informare și comunicare (NTIC)

- C2.2: Identificarea particularităților utilizării specializate a diverselor tipuri media în comunicarea didactică;
- C2.3: Utilizarea tehnologiilor adecvate în realizarea și comunicarea profesionalizată a

diverselor tipuri de mesaje didactice;
Utilizarea principalelor metode și strategii de comunicare didactică

➤ **Competențe transversale:**

- CT2: Aplicarea tehnicilor de muncă eficientă în echipă;
- CT3: Autoevaluarea nevoii de formare profesională în scopul inserției și adaptării la cerințele pieței muncii.

c) Resurse și mijloace de lucru:

Activități ”față în față”: sală de seminar cu cel puțin 25 locuri dotată cu tablă, videoproiector și computer.

Activitate online sincron și asincron: computer, conexiune internet, platforma G Suite for Education, prezentări Power Point, videoclipuri disponibile online.

Suportul de curs, împreună cu celelalte materiale indicate ca bibliografie care pot fi împrumutate sau consultate în biblioteca universității. Suportul de curs este disponibil și în biblioteca electronică. Unitățile de învățare sunt postate și în platforma UEB.

d) Structura cursului:

-14 teme (UI): o temă (UI) mobilizează atenția studentului pe parcursul a 2-3 ore;
- fiecare temă include și întrebări/lucrări de verificare, răspunsurile corecte fiind la finalul fiecărei UI. Pentru eseuri/ subiecte care necesită dezvoltări/argumentări, titularul de curs va comunica notele în urma evaluării.

e) Organizarea temelor în cadrul cursului

Cursul își propune abordarea următoarelor teme, care includ și activitățile de seminar:

1. Semn, simbol, comunicare (1)
2. Semn, simbol, comunicare (2)
3. Funcțiile și formele limbajului (1)
4. Funcțiile și formele limbajului (2)
5. Comunicarea gestuală-rolul și importanța gesturilor în comunicarea didactică (1)
6. Comunicarea gestuală-rolul și importanța gesturilor în comunicarea didactică (2)
7. Comunicarea gestuală-rolul și importanța gesturilor în comunicarea didactică (3)
8. Comunicarea didactică (1)
9. Comunicarea didactică (2)
10. Stiluri de comunicare orală (1)
11. Stiluri de comunicare orală (2)
12. Strategii didactice de comunicare (1)
13. Strategii didactice de comunicare (2)
14. Strategii didactice de comunicare (3)

Din punct de vedere al suportului teoretic, temele 12-14 includ și temele 10-11.

f) Formatul și tipul activităților implicate de curs:

Cursul se va desfășura pe teme (UI).

Metode utilizate în cadrul seminariilor: explicația, demonstrația, problematizarea, analiză studii de caz, analize pe text și de conținut, conversația euristică.

g) Cerințe preliminare:

Pentru o înțelegere mai bună a acestui curs sunt utile cunoștințele acumulate în cadrul cursurilor de *Introducere în teoria comunicării*

i) Discipline deservite:-

j) Durata medie de studiu individual:

Total ore studiu individual: 72 ore

Distribuția fondului de timp de studiu individual:

Studiul după manual, suport de curs, bibliografie: 50 ore

Documentare suplimentară în bibliotecă, pe platformele electronice de specialitate: 10 ore

Pregătire seminarii/laboratoare, teme, referate, portofolii și eseuri: 10 ore

Examinări: 2 ore

k) Evaluare

Evaluarea finală se va realiza pe baza referatului elaborat și prezentat în cadrul colocviului. Nota finală astfel obținută are ponderea de 80%

Activitate de seminar: examinare orală și teste periodice cu ponderea de 20%.

l) Strategii de studiu recomandate

Studentul trebuie să citească cu atenție informațiile din suportul de curs, să participe la activitățile de seminar pentru ca în baza explicațiilor profesorului să poată corela noțiunile întâlnite pe parcursul activităților de studiu individual, cu cele explicate pe parcursul activităților de seminar, în vederea facilitării înțelegerii, de către studenți, a cunoștințelor specific acestei discipline. Pentru o mai bună înțelegere a unor elemente prezentate în suportul de curs se poate recurge la bibliografie. Se recomandă studierea conținuturilor din unitățile de învățare înaintea activităților de seminar, astfel încât să se poată solicita cadrului didactic lămuriri, explicații suplimentare, pentru aspectele neclare.

CUPRINSUL CURSULUI

Informații generale.....	3
Cuprinsul cursului.....	6
Tema(UI)I : Semn, simbol, comunicare (1).....	7
Tema(UI)II: Semn, simbol, comunicare (2).....	25
Tema(UI)III: Funcțiile și formele limbajului (1).....	34
Tema (UI) IV: Funcțiile și formele limbajului (2).....	43
Tema(UI)V:. Comunicarea gestuală-rolul și importanța gesturilor în comunicarea didactică (1).....	48
Tema (UI)VI:Comunicarea gestuală-rolul și importanța gesturilor în comunicarea didactică (2).....	58
Tema (UI)VII:Comunicarea gestuală-rolul și importanța gesturilor în comunicarea didactică (3).....	66
Tema (UI)VIII: Comunicarea didactică (1).....	77
Tema (UI)IX: Comunicarea didactică (2).....	87
Tema (UI)X: Strategii didactice de comunicare (1).....	97
Tema (UI)XI: Strategii didactice de comunicare (2).....	106
Tema (UI)XII: Strategii didactice de comunicare (3).....	118
Bibliografie.....	125

SUPORTUL DE CURS PROPRIU-ZIS

TEMA (UI) I

TITLUL UNITĂȚII: Semn, simbol, comunicare (1)

Cuprinsul unității:

I.1. Comunicare și semiotică, precizări terminologice

I.2. Semn și comunicare

I.3. Modele teoretice ale semnului

I.4. Structura și funcționalitatea semnului

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Definească conceptul comunicării din diverse perspective;
- Caracterizeze școala proces și semiotică;
- Definească semiotica și semnul;
- Explice modelul diadic și triadic al semnului;
- Explice structura și funcționalitatea semnului.

Conținutul temei (UI)

I.1. Comunicare și semiotică, precizări terminologice

Relația omului cu sine și lumea în întregul ei este exprimată prin comunicare. De la simplu instrument al cunoașterii, comunicarea este ridicată la rangul de context totalizator, pentru că totul comunică.

„Totul este comunicare. Nu-i poți scăpa. Orice activitate, științifică sau obișnuită se situează în interiorul unui înveliș care se numește comunicare. Comunicarea furnizează regulile de percepere pentru orice lucru din lume. Căci știința, arta sau practicile zilnice nu mai sunt decât sectoare conținute în cuprinsul comunicării. Comunicarea va reflecta întregul joc al științei și al activităților. Regulile sale vor fi universale. În acest sens ea devine regină” (SFEZ 2002, p. 69).

Conceptul universal și atotcuprinzător al comunicării nu poate fi comprimat într-o singură definiție. Cercetătorii americani Frank E. X. Dance și Carl E. Larson au încercat să selecteze definițiile relevante și au obținut 126 de formulări. Realizată în urmă cu aproximativ

30 de ani, acțiunea lor a permis specialiștilor să organizeze informațiile în funcție de specificul disciplinelor din sfera socio-umanului, de modelele teoretice adoptate, de abordările metodologice utilizate. Astfel, Frank E. X. Dance consideră conceptul de comunicare asociat multiplelor înțeleșuri, precum: transfer, schimb, transmitere sau împărtășire; transmitere a informației de la o sursă la un receptor; proces prin care o sursă transmite un mesaj unui receptor cu intenția de a-i influența comportamentele ulterioare; schimb verbal de gânduri sau idei; interacțiune (chiar și la nivel biologic); proces de transmitere a informațiilor, ideilor, emoțiilor sau priceperilor prin folosirea simbolurilor (cuvinte, imagini, figuri, diagrame), (apud FÂRTE 2004, p. 16).

Denis McQuail precizează că fiecare dintre definițiile lui Frank E. X. Dance accentuează alte componente ale procesului comunicațional: emițătorul/ receptorul, intenționalitatea, caracterul liniar/ circular al comunicării sau perspectiva activă/ reactivă a acesteia. Astfel, comunicarea poate fi privită fie ca proces de transmitere, fie ca proces de receptare, deoarece mesajele pot fi transmise fără a avea un destinatar anume sau pot fi receptate fără să fi fost transmise conștient (MCQUAIL 1999, p. 15-16).

Un alt aspect al transmiterii-receptării mesajelor este cel al intenționalității „pe care unele definiții o includ ca pe o caracteristică a actelor de comunicare” (idem, p. 17). Dacă admitem prezența intenției ca o condiție necesară a transmiterii-receptării mesajelor, se poate ajunge la excluderea comunicării nonverbale, de exemplu, dintre formele de comunicare.

Din punct de vedere al procesului, comunicarea poate fi privită fie ca o transmitere liniară și unidirecțională de mesaje (școala proces), fie poate fi considerată, asemenea Școlii de la Palo Alto, un proces circular, interactiv. Mai există și opțiunea de abordare a comunicării din perspectivă activă, când emițătorul încearcă să influențeze receptorul sau situația de comunicare sau din perspectivă reactivă, când emițătorul acceptă influența și se adaptează contextului.

Întorcându-ne la selecția lui Dance, s-ar putea spune că, luând în considerare toate înțeleșurile comunicării, eșalonate de la sensul cel mai restrâns - „schimb verbal de gânduri”, până la cel mai larg - „transfer” -, toate transferurile și interacțiunile ar putea fi incluse în sfera comunicării, fapt practic imposibil deoarece „extins la întreaga realitate, conceptul de comunicare își pierde conținutul și devine inutilizabil” (FÂRTE 2004, p. 17).

O altă accepțiune a comunicării este legată de procesul „interacțiunii” definit de fizicieni drept acțiunea reciprocă a două corpuri, materializată prin două forțe perechi: acțiunea și reacțiunea. În comunicare, interacțiunea presupune schimbul de mesaje între oameni, sau, folosind terminologia consacrată, între emițător și receptor, într-un proces circular și interactiv. Prin extrapolarea acestei definiții de la fizică la semiotică, se poate

atribui comunicării accepțiunea de „interacțiune semiotică” (ibidem), mai ales dacă avem în vedere și definiția de „proces de transmitere a informațiilor, ideilor, emoțiilor sau priceperilor, prin folosirea simbolurilor (cuvinte, imagini, figuri, diagrame)”, exprimată sintetic prin triada: simbol, vorbire și limbaj. Multitudinea situațiilor de comunicare ne permite să considerăm acest proces ca fiind polisemic și în același timp diversificat și nuanțat, și datorită creșterii gradului de intervenție a tehnicilor moderne în comunicarea umană.

J.Fiske reia definiția comunicării din punct de vedere al interacțiunii, adăugându-i atributul de „interacțiune socială prin intermediul mesajelor” (FISKE 2003, p. 16).

În concluzie, din perspectiva realizării procesului de comunicare, corelată cu modalitățile diferite de definire a mesajului, pot fi delimitate două mari școli:

- școala – proces, în care comunicarea este transmiterea liniară de mesaje între emițător și receptor, iar mesajul este ceea ce se transmite prin procesul de comunicare sau, altfel spus, prin procesele de codificare, respectiv de decodificare a acestuia;

- școala semiotică unde comunicarea este înțeleasă ca „producție și schimb de semnificații” (idem, p. 17), context în care mesajul reprezintă o construcție de semne care, prin interacțiune cu ceilalți receptori, produc înțelesuri. Școala semiotică pune accent atât pe comunicare în calitatea sa de generatoare de semnificații, cât și pe modul în care mesajele sau textele interacționează cu oamenii cu scopul de a produce semnificații.

Spre deosebire de școala proces în care comunicarea este văzută ca acțiune liniară de transmitere a informațiilor între emițător și receptor, școala semiotică, operând cu înțelesuri, va prefera în locul receptorului termenul de cititor, instanță care, prin implicarea în codarea/decodarea textului, participă activ la crearea înțelesului. Codificarea devine semnificare, iar decodificarea ajunge pe un nivel superior acesteia, cel al interpretării și înțelegerii textelor. Școala semiotică operează cu noțiuni precum: înțeles, semn, sens, semnificație, care permit aprofundarea intenției emițătorului și a conținutului mesajului construit.

Bazele semioticii sau „teoriei generale a semnelor” (BOTEZATU 1982, p. 42-53) au fost puse, cronologic, înaintea elaborării de către Shannon și Weaver a teoriei informaționale a comunicării, ceea ce înseamnă că școala semiotică a existat înaintea școlii - proces. De altfel „lacuna de fond a teoriei informaționale a comunicării s-a dovedit a fi ignorarea teoriei semnelor și a semnificației mesajelor transmise” (DRĂGAN 2007, p. 196).

A urmat o perioadă de acumulări în sensul elaborării de noi modele și teorii ale comunicării, apariției unor științe noi, iar după anul 1950, când „refondarea semiotică a înțelegerii comunicării” (ibidem) a impus o nouă paradigmă în domeniu, s-au relansat științele comunicării și în general științele umaniste.

Evoluția semioticii ca știință începe din secolul al XIX-lea când, aproximativ în același timp, dar de pe continente diferite, s-au dezvoltat două mari curente: unul în America sub denumirea de semiotică întemeiat de Charles Sanders Peirce, iar celălalt în Europa cunoscut ca semiologie, reprezentat de Ferdinand de Saussure. Ambele discipline - semiotica logico-filosofică și semiotica filologico-lingvistică (semiologia) - au avut ca obiect de studiu semnul, funcțiile acestuia (logică din perspectiva lui Peirce și socială din cea a lui Saussure) și modul în care semnele s-au constituit în mijloace de comunicare umană. Astăzi, a vorbi despre semiotică înseamnă a se avea în vedere ambele perspective.

Filosoful Charles S. Peirce, întemeietor al semioticii, definește această știință drept „doctrina quasi necesară sau formală a semnelor” (PEIRCE 1990, p. 268), considerând că oamenii care posedă o „inteligență științifică, sau cu alte cuvinte o inteligență capabilă de a învăța din experiență” (ibidem) sunt tentați ca printr-un proces de abstractizare să observe caracteristicile cunoscute ale semnelor, concluziile lor fiind legate de ceea ce trebuie să fie și nu doar de ceea ce este în lumea reală.

Având în centrul preocupărilor sale semnele și rolul acestora în gândire, semiotica peirciană studiază diversitatea, clasificarea și problemele filosofice ale naturii semnelor. La întrebarea retorică dacă putem gândi fără semne, filosoful american a răspuns că „întreaga gândire se realizează în semne”, ceea ce confirmă atât faptul că gândirea trebuie să preceadă orice semn, dar și pe cel conform căruia „singurele cazuri de gândire pe care le putem găsi sunt cazuri de gândire în semne” (idem, p. 60).

Abordarea logico-filosofică a teoriei semnelor și semnificației este justificată prin definiția logicii care „în sensul ei general nu este decât un alt nume pentru semiotică” (idem, p. 268).

Concomitent cu teoriile peirciene, pe continentul european se dezvoltă semiologia, știința sistemelor de comunicare, întemeiată de Ferdinand de Saussure:

„(...) o știință care studiază viața semnelor în viața socială; ea ar forma o parte a psihologiei sociale și, prin urmare, a psihologiei generale; o vom numi semiologie. Ea ne-ar învăța în ce constau semnele și ce legi le cărmuiesc.(...) Lingvistica nu este decât o parte din această știință generală” (SAUSSURE 2004, p. 15-16).

În acest context, semiologia însemna de fapt „comunicare ce nu studiază schimburile naturale, ci pe cele codate și semiotizate” (BOUGNOUX 2000, p. 41), fiind inclusă în sfera semioticii. Analiza realizată de Saussure asupra structurii limbii, prima de altfel în acest sens, a constituit în anii 1950 modelul pentru studiul structural al culturii inițiat de Levi-Strauss și continuat ulterior de adepții săi.

Semiotica actuală reunește, după cum subliniază și J. Fiske (FISKE 2003, p. 62), trei mari domenii: studiul semnelor, al codurilor (sistemele în care sunt organizate semnele) și al

culturii, reprezentând „o cheie importantă pentru deschiderea interpretărilor inflexiunilor, conexiunilor și disjuncțiilor dintre modernism și postmodernism în filosofia comunicării” (ȘERBAN 2007, p.133). Mecanismele de generare și utilizare a semnelor sunt cercetate în prezent cu instrumente ce aparțin atât filosofiei, cât și lingvisticii (STĂNCIULESCU 2004, p. 183): *analiza structurală*, bazată pe modelul structuralist al lui Saussure, *analiza triadică* (sintactică, semantică, pragmatică), inițiată de Peirce, și *analiza situațională* sau teoria modernă a situațiilor de comunicare, promovată de Jakobson – Prieto, intersecție a analizei structurale cu cea triadică.

I.2. Semn și comunicare

Limbajul sau facultatea vorbirii s-a constituit în procesul comunicării. Comunicarea, în sens strict, privită ca un proces ce presupune schimb de idei sau transmitere de informații prin intermediul mesajelor, este un proces specific uman. În sens larg comunicare, adică contact și colaborare, există și pe scară animală, cu ajutorul sunetelor și al gesturilor.

„Limbajul uman se manifestă însă în comunicarea reciprocă. (...) În toate situațiile însă se realizează comunicare atunci când un anumit conținut cognitiv e transmis de la un om la altul prin semne care au aceeași semnificație pentru vorbitor și ascultător. (...) Într-o formulare succintă deci, comunicarea este transmitere de semnificații cu ajutorul semnelor” (WALD 1973, p. 7).

Comunicarea umană se poate realiza prin mijloace diferite, dar locul principal îi revine limbajului sonor. Ferdinand de Saussure este cel dintâi care a arătat că limba este un sistem de semne, trăsătură esențială care o face comparabilă altor sisteme de comunicare: limbajul surdo-mușilor, scrierea, semnalele militare, riturile simbolice, etc. Toate aceste sisteme de comunicare urmau să fie cercetate în cadrul semiologiei – știință în care un loc aparte îl ocupă studiul limbii ca cel mai important sistem de semne (vezi WALD 1973, p. 8).

În calitatea sa de numitor comun al unor discipline socio-umane precum: filosofia, lingvistica, psihologia, sociologia, în genere al științelor comunicării, conceptul de semn a beneficiat de o abordare multidisciplinară, efect al diversității în complementaritate a acestora.

„Ce este un semn? Răspunsul stabilește modul de a fi al semnului, calitatea ca atare de a fi semn; el ne spune cum sunt și cum funcționează semnele. Dar ce este, de fapt, modul de a fi un semn? Răspunsul la această întrebare lămurește și fundamentează sensul modului de a fi semn” (COȘERIU 1993, p. 6).

În sens larg, prin *semn* se înțelege orice obiect material sau calitate a lui care aduce o informație despre ceva.

Pornind de la constatarea că filosofii limbajului și nu numai identifică limbajul cu tot ceea ce este semiotic, cu calitatea de a fi semn, iar calitatea de a fi semn, pur și simplu, cu tot

ceea ce (pentru un interpret) poate fi ‘semn’ (indiciu!), Coșeriu, „în calitate de teoretician al limbajului” constată că definițiile date semnului sunt incomplete sau ambigue:

„Diversele definiții date semnului sunt incomplete prin raportare la obiectul lor. Câteva exemple: Un semn este un ‘lucru’, respectiv un fenomen care indică altceva decât este el însuși în [materialitatea sa]; sau: Un semn este un fenomen care ține locul unui altceva decât este el însuși; sau, în sfârșit,: Un semn este expresie cu conținut (respectiv semnificație), o expresie care se referă la o semnificație, susține sau invocă o semnificație sau, simplu, are o semnificație” (COȘERIU 1993, p. 7).

Definite ca substitute, ca ceva care indică spre altceva sau care stau în locul a altceva, doar în mod implicit se sugerează că semnele au valoare de semne pentru cineva care le interpretează, pentru un interpret. Aproape în mod automat se impune o delimitare între a) semne care sunt semne pentru cineva și b) semne care sunt semne în și pentru sine, respectiv „‘a avea valoare de semn’ și ‘a fi produs în calitate de semn’” (COȘERIU 1993, p. 7-8).

Prima clasă, cea a semnelor cu valoare de semne, nu conține semne care au calitatea de semne, ci doar valoarea de semn, fiind produsul unor interpretări din perspectiva cărora devin semne, indicii identificate ca atare de un interpret.

„Este vorba despre fenomene care se află într-un context existențial determinat, cunoscut sau doar presupus, cu alte fenomene, așa încât, din constatarea unuia dintre aceste fenomene pe care le receptăm ca indicii, putem infera asupra prezenței, respectiv existenței în același context, a celorlalte fenomene, corelate pe baza experienței. Astfel, interpretăm norii ca ‘semne’ ale unei posibile ploi, febra ca ‘semn’ de boală. Acestea sunt simptomele lui Karl Bühler, pe care am putea să le numim, mai bine și într-un mod mai general, indicii” (COȘERIU 1993, p. 8).

Numim în continuare semnele din prima clasă semne-indicii¹. Semnele-indicii se caracterizează prin faptul că sunt: non-intenționale, lipsite de conținut și de semnificație. Ele sunt un produs al unui proces de inferență, de relații între mai multe fenomene. Semnele-indicii, deși joacă un rol important în teoria și practica interpretării, „în diferite domenii ale experienței și ale științei, nu pot fi incluse fără dificultate în universul semnelor” (ibidem). Semnele naturale – indicii sau simptome – există independent de om, dar pot fi folosite de acesta în diferite procese de semnificare. De exemplu, fumul produs de foc poate fi investit de om cu semnificația de indiciu al poziționării sale.

A doua clasă conține semne în și pentru sine sau semne propriu-zise; ele substituie și indică în același timp ceva, cu scopul de a fi receptate ca atare de către un interpret. Trăsătura esențială a semnelor propriu-zise este dubla intenționalitate, și anume: „o intenționalitate productivă, deschisă la cel care produce semne” și „o intenționalitate ‘neproducătoare de

¹ Încă din Antichitate Aurelius Augustinus notează diferența dintre *signa naturalia*, produse fără intenția de a semnifica (de exemplu, urmele lăsate de animale) și *signa data*, imaginate în mod intenționat și convențional (vezi WALD 1973, p. 8).

semne' la interpret, ultima reducându-se la disponibilitatea de a recepta semnul ca semn și de a-l interpreta" (ibidem).

Semnele stabilite în mod conștient și intenționat pot fi clasificate în semne propriu-zise și simboluri. Simbolul a primit, de-a lungul timpului, diferite semnificații. Aristotel considera cuvântul – sub aspectul său sonor – un simbol al noțiunii, iar imaginea sa grafică – simbol al cuvântului. Această comparație sugerează caracterul arbitrar, nemotivat al relației dintre expresie și conținutul exprimat. Ferdinand de Saussure concepe cuvintele ca semne, nu simboluri; în accepția lingvistului simbolul are o legătură directă cu obiectul simbolizat, în timp ce semnele limbii au caracter arbitrar în legătură cu ceea ce exprimă. În literatura de specialitate termenul simbol s-a impus pentru a semnifica un obiect care, printr-o convenție prestabilită, reprezintă în mod abstract un conținut abstract în formă alegorică, căci simbolul implică mai ales analogie, adică motivare a relației sale cu obiectul semnatificat.

Perspectiva logico-filosofică accentuează dimensiunea ontologică și gnoseologică a semnului: „obiect, eveniment sau acțiune care indică un fenomen material, o stare afectivă, o stare volitivă sau un proces de ordin intelectual. (...) Obiectul pe care semnul îl numește este denotatul semnului, iar conceptul denotatului, care este în același timp și înțelesul semnului, poartă numele de sens. (...) Semnul este o verigă între obiectul și subiectul cunoașterii” (CHEȚAN/ SOMMER 1978, p. 627). Raportându-se la aceleași dimensiuni, G. Enescu definește semnul ca o „formă materială dotată cu semnificație care ajută la precizarea semnificației” (ENESCU 1985, p. 326).

Perspectiva *psihologică* accentuează componenta cognitivă, afectivă și volitivă a semnului care „exprimă o idee sau un sentiment, dar pentru a fi inteligibil presupune o înțelegere (tacită sau explicită între indivizi). Este un element de transmitere a unei comunicări susceptibilă de a lua mai multe semnificații” (SILLAMY 1996, p. 282). Mai mult, semnul este „un obiect sau eveniment asociat cu o semnificație; ceva este semn când indică altceva, pe baza unei relații stabile, de asociere. (...) Semnul ca simbol dispune de un sens și de o semnificație” (GORGOS 1992, p. 216-217).

Sociologia va aborda semnul ca pe un instrument util din punct de vedere social, un „suport fizic de ordin substanțial sau energetic, al unui conținut informațional constituit social-istoric, care se impune ca atare tuturor membrilor unei colectivități. Cele mai reprezentative semne sunt cuvintele limbii naturale, elaborate ca instrument specific de comunicare umană” (BOGDAN-TUCICOV et alii 1981, p. 223-224).

Din punct de vedere *lingvistic*, conceptului de semn i se asociază dimensiunea verbală, astfel încât „semnul este un element lingvistic perceptibil prin simțuri, care reprezintă, indică sau exprimă ceva diferit de sine însuși” (CONSTANTINESCU-DOBRIDOR 1980, p. 374).

Dicționarele generale ale limbii accentuează calitatea semnului de a indica o realitate oarecare și îl definesc drept: „tot ceea ce arată, ceea ce indică ceva” (COTEANU/ SECHE 1975, p. 850).

I.3. Modele teoretice ale semnului

Evoluția modelului teoretic al semnului este în strânsă legătură - și dependență - cu reprezentările culturale ale epocii. Astfel, în Renaștere, teoria semnului implică trei elemente distincte:

„(...) ceea ce este marcat, ceea ce este marcant și ceea ce permite a se vedea în unul marca celuilalt, asemănarea. Dar cum asemănarea este la fel de mult forma semnelor cât și conținutul lor, cele trei elemente distincte ale acestei distribuții se rezolvă într-o figură unică” (CODOBAN 2001, p. 70).

Pe filiera stoicilor, Augustin consideră că semnul este noțiunea fundamentală/elementară a oricărei științe a limbajului, „ceea ce se arată pe sine însuși simțurilor și, în afară de sine, mai indică spiritului și altceva” (AUGUSTIN 1991, p. 49), accepție reluată și rafinată de Ducrot/ Todorov, conform cărora semnul este „un lucru care, dincolo de specia presupusă de sens, evocă gândirii și un alt lucru” (DUCROT/ TODOROV 1970, p. 131).

„În epistema clasică a secolului al XVII-lea, semnul încetează să mai fie un lucru printre lucruri. Între semn (cuvânt) și lucru, între reprezentant și reprezentat, distanța crește. (...) Asemănătorul, care a fost multă vreme categoria fundamentală a cunoașterii, este înlocuit de analiză, deoarece în fiecare punct trebuie fixate identitățile și diferențele (...)” (CODOBAN 2001, p. 71)

Dintre referințele fundamentale pentru secolului al XVII-lea ne oprim asupra lui Poinot, respectiv Lancelot și Arnault, prin *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*.

Poinot, abordând categoria generală a semnului, îl concepe ca sumă dintre semnul natural și cel social, incluzând aici și semnele care funcționează drept construcții mentale. Semnul este subordonat relației triadice pe care acesta o contractează cu obiectul semnificat (referențial, denominat) și cu interpretantul (cel care interpretează). Astfel semnul însuși mediază relația între realitatea semnificată și acțiunea semnificatoare:

„Deși, în raport cu o putere, un obiect nu este constituit esențial dintr-o relație cu acea putere, ci mai curând puterea depinde de obiect, totuși, în cazul unui semn, care stă pentru obiect în reprezentare și expune obiectul puterii, această relație este necesar inclusă; este vorba chiar de o necesitate dublă: atât pentru că o substituție a oricui este întotdeauna în raport cu ceva și, de vreme ce un semn substituie lucrul semnificat și funcționează în locul acestuia, făcând oficiul de a-l reprezenta unei puteri, semnul trebuie să exprime, în mod necesar, relația cu o putere; iar pentru că a reprezenta înseamnă a face un obiect prezent pentru o putere, rezultă că, dacă un semn este un medium și un substitut al semnificatului în reprezentare, semnul implică,

în mod necesar, o relație cu ceea ce reprezintă sau face prezent” (POINSOT 1985, p. 156, apud STĂNCIULESCU 2004, p. 27-28).

Gramatica de la Port-Royal, apărută în 1660, este „expresia unei anumite concepții despre raporturile dintre limbă și gândire” (CARPOV 1987, p. 7), concepție care va fi redată, câțiva ani mai târziu, de Logica lui Antoine Arnauld și Pierre Nicole (vezi ibidem). Doctrina lingvistică promovată de Gramatica de la Port-Royal stipulează că sistemul limbii se află în strânsă interdependență de procesul rațional de la baza însușirii ei, limba funcționând ca un sistem semnificant aflat în slujba descoperirii adevărului, rațiunea de fi a acestui sistem de semne (ibidem). Pe lângă prima formulare a arbitrarității semnelor lingvistice (atribuită și generalizată prin teoria structuralistă a lui Ferdinand de Saussure), Gramatica de la Port-Royal conține și ideea pluralității sistemelor de semne: există, inclusiv în interiorul limbilor naturale, semne sonore, dar și semne grafice care au scopul de a le fixa pe primele (alfabetul, de exemplu). Semnele sunt concepute ca structuri binare: 1. „ceea ce sunt ele prin natura lor, adică ceea ce sunt ca sunete și caractere” și 2. „felul în care oamenii se servesc de ele pentru a-și semnifica gândurile” (apud CARPOV 1987, p. 10). În Logică, autorii revin, pentru a relua și dezvolta concepția exprimată în Gramatică. Reținem doar faptul că primele două părți conțin pasaje întregi despre sens și semnificație, din această perspectivă, Logica putând fi considerată „un adevărat tratat de semiologie”. Capitolul al IV-lea din prima parte – Des idées des choses et des idées des signes – oferă o clasificare a semnelor care se revendică de la concepția stoicilor, prefigurând-o pe cea a lui Charles S. Peirce:

1. semnul în el însuși – ideea pe care ne-o facem despre el este ideea de lucru și
2. semnul ca reprezentant al altui lucru, caz în care ideea pe care ne-o facem despre el este ideea de semn.

Așadar semnul este alcătuit din îmbinarea a două idei: ideea despre lucrul pe care îl reprezintă și 2. ideea despre semnul reprezentant; de aici, binaritatea lui – reprezentant revelator și reprezentat revelat. Ținând cont de criteriul certitudinii, al prezenței/ absenței lucrului semnificat și al naturii semnelor, autorii realizează următoarea clasificare a semnelor:

Criteriul certitudinii

- Semne sigure;
- Semne probabile

Criteriul prezenței/ absenței lucrului semnificat:

- Semne legate de lucruri
- Semne separate de lucruri

Criteriul naturii semnelor:

- Semne naturale, care nu au nimic de-a face cu imaginația oamenilor;

- Semne de „instituire” sau de „stabilire”, care au sau nu o legătură cu lucrul reprezentat (figurat): cuvintele sunt semne de instituire pentru gândire, așa cum literele sunt pentru cuvinte (vezi CARPOV 1987, p. 13-14).

Formula teoretică binară a semnului este proprie și epistemei moderne a secolului al XIX-lea. Diferența constă în „(...) raportul acestui semn, constituit binar, cu reprezentarea” (Codoban 2001, p. 72):

„(...) teoria binară a semnului, cea care, din secolul al XVII-lea încoace, fundamentează întreaga știință generală a semnului, este legată, printr-un raport esențial, de o teorie generală a reprezentării. Dacă semnul este pur și simplu legătura dintre un semnificant și un semnificat (legătură ce este sau nu arbitrară, voită sau impusă, individuală sau colectivă), raportul nu poate fi, oricum, stabilit decât în elementul general al reprezentării: semnificantul și semnificatul nu sunt legați decât în măsura în care ambii sunt (sau au fost sau pot fi) reprezentați, sau în care unul îl reprezintă în acest moment pe celălalt” (FOUCAULT 1969, p. 79, apud CARPOV 1987, p. 18).

Contribuțiile prezentate – cea a lui Poincaré, respectiv Lancelot și Arnault – cărora li s-au adăugat cele din secolul al XVIII-lea, ale lui Locke, Hume, Leibniz etc. conturează și prefigurează cele două direcții ale semioticii secolului al XIX-lea: cea logico-filosofică a lui Charles S. Peirce și cea lingvistică a lui Ferdinand de Saussure (cf. STĂNCIULESCU 2004, p. 28).

Deoarece pentru demersul nostru prezintă importanță definirea semnului atât din perspectivă lingvistică, cât și din perspectivă logico-filosofică, vom evidenția în continuare contribuțiile lui Ferdinand de Saussure și Charles Peirce.

I.3.1. Modelul diadic

Modul în care un semn semnifică realitatea pe care o reprezintă aparține științei numite semiologie, definită de către F. de Saussure ca „une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale [...]. Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent” (SAUSSURE 1968, p. 33).

În primul paragraf al lucrării sale, *Semnele: o introducere în semiotică*, T. A. Sebeok afirmă că toate tipurile de semne implică o înțelegere a lor la orice nivel al existenței vii:

„Fenomenul care deosebește formele de viață de obiectele neînsuflețite este semioza. Aceasta poate fi definită simplu ca acea capacitate instinctivă a organismelor vii de a produce și înțelege semne” (SEBEOK 2002, p. 19).

Actul înțelegerii reprezintă însă o capacitate superioară, specific omului, iar acest fapt a fost arătat deja de Aristotel în *Politica*:

„Vocea (nearticulată) este doar semnul plăcerii și al durerii și există și la celelalte vietăți, căci natura lor se ridică numai până la a avea simțirea plăcerii și a durerii și a o semnifica unele altora, pe când limba servește la a exprima ceea ce este folositor și ce este vătămător, precum și ce este drept și ce este nedrept” (ARISTOTEL 2005, p. 5).

Aristotel afirmă în acest fel că modul de semnificare al limbii este unul superior prin faptul că limba nu este simplă semnalizare imediată, ci este un proces care implică rațiunea².

Prin urmare, nu este deloc surprinzător ca în enumerarea făcută de Saussure să apară o serie de sisteme de semne care sunt toate din sfera umanului și, în plus, limitează această serie numai la sfera semnelor intenționale, adică emise cu intenția de a comunica³. Saussure definește limba drept „un sistem de semne ce exprimă idei și, prin aceasta, este comparabilă cu scrisul, cu alfabetul surdo-muților, cu riturile simbolice, cu formele de politețe, cu semnalele militare etc., etc. Numai că ea este cel mai important dintre aceste sisteme” (SAUSSURE 2004, p. 41).

Din punctul de vedere al semiozei, limba este sistemul cel mai complex⁴ și singurul autonom la nivelul semiozei elementelor componente. Semioza celorlalte semne intenționale implică limba la nivelul semnificatului, în sensul că ele rezistă în societate datorită limbii, care le explică și le menține semnificația. Limba intră în serie cu celelalte sisteme de semne arbitrare numai din punctul de vedere al arbitrarității semnului lingvistic, dar nu și din punctul de vedere al autonomiei semiologiei/ semiozei. Semnul lingvistic este arbitrar și autonom. Orice alt semn arbitrar nu este autonom, ci își constituie semnificatul prin intermediul limbii. Specificitatea semnului lingvistic constă în autonomia semiologiei/ semiozei lui.

Autonomia semiologiei semnului lingvistic presupune ca între semnificant și semnificat să nu intervină o instanță intermediară, așa cum este cazul semnelor din sistemele care intră în serie cu limba.

Este un fapt incontestabil că între semnificat și referent nu există o legătură naturală. Saussure consideră că o astfel de legătură naturală o prezintă simbolul:

„On s’est servi du mot symbole pour désigner le signe linguistique. Ou plus exactement ce que nous appelons le signifiant. Il y a des inconvénients à l’admettre, justement à cause de notre premier principe. Le symbole a pour caractère de n’être jamais tout à fait arbitraire; il n’est pas vide, il y a un rudiment de lien naturel entre le signifiant et le signifié. Le

² Vezi și DESCARTES 1970, pp. 90-91: „Et on ne doit pas confondre les paroles avec les mouvements naturels qui témoignent les passions”.

³ GUIRAUD 1971, p. 29: „Un signe est un stimulus – c’est-à-dire une substance sensible – dont l’image mentale est associée dans notre esprit à celle d’un autre stimulus qu’il a pour fonction d’évoquer en vue d’une communication”.

⁴ SAUSSURE 1968, p.101: „(...) la langue, le plus complexe et le plus répandu des systèmes d’expression”.

symbole de la justice, la balance, ne pourrait pas être remplacé par n'importe quoi, un char, par exemple" (SAUSSURE 1968, p. 101)

Acesta este și motivul pentru care Saussure preferă termenul *semn* în locul termenului *simbol*.

În cazul cunoscutului triunghi semiotic raportul cu realitatea este redat ca raport de desemnare între semnificat și referent, fără să se arate însă în mod clar baza acestei legături directe redate în triunghi printr-o linie continuă. Lingviști cunoscuți consideră că în semnificat se regăsește o parte din trăsăturile referentului⁵. Semnificatul reflectă întotdeauna niște calități ale referentului, după modul de percepere al omului și din perspectiva limbii și culturii în care se situează, indiferent dacă este vorba de realități pe care le desemnează sau de realități pe care le creează. Dat fiind că reia prin abstractizare o parte din trăsăturile realității numite sau că referentul este construit prin limbă, semnificatul se află în relație motivată cu referentul.. În acest sens, se poate afirma că între semnificat și referent există un raport rațional intersubiectiv „o identitate parțială” (CASSIRER 1994) între cuvânt (adică semnificatul) și realitate. Identitatea parțială din cadrul raportului dintre semnificat și referent nu justifică raportul de semnificare și nici nu poate fi utilizat ca argument împotriva autonomiei semiologiei semnului lingvistic pentru că nu influențează în vreun fel raportul dintre semnificant și semnificat.

Deoarece, a presupus existența a două elemente: semnificatul și semnificantul, acest model al semnului a fost numit diadic, fiind dominant în Europa până la mijlocul secolului al XX-lea .

Hjelmslev rafinează modelul lui Saussure, distingând între un plan al expresiei (semnificantul), un plan al conținutului (semnificatul), formă - cea care structurează și substanța – cea care este structurată.

Plecând de la dihotomia saussuriană, Hjelmslev se îndepărtează în același timp de ea - în abordarea lui, semiotica nu corespunde semiologiei lui Saussure, fiind concomitent *sistem* și *proces*.

I.3.2. Modelul triadic

Deoarece modelul diadic a generat controverse legate de structura semnului lingvistic, cercetările efectuate în scop edificator au demonstrat că pentru evitarea confuziilor a fost utilă introducerea unui element nou, corespunzător obiectului. Astfel, s-a conturat ideea modelului triadic.

⁵ Vezi G. Kleiber, Sens, référence et existence: que faire de l'extra-linguistique?, Adam Schaff, Langage et réalité.

I.3.2.1. Modelul Ogden și Richards

Pentru clarificarea conceptului de semnificație, Charles Kay Ogden și Ivor Richards propun primul model triadic prin introducerea *referentului* ca element suplimentar în diada saussureană.

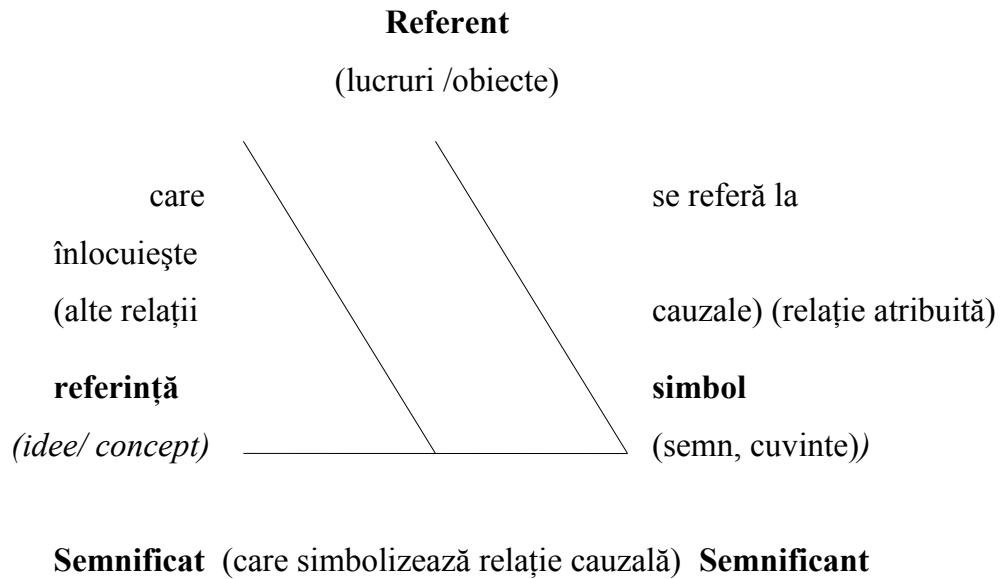


Fig.1. Elementele înțelesului în modelul Ogden-Richards (FISKE 2003, p. 66).

În modelul prezentat, se observă că legăturile referent-referință, respectiv referință-simbol, sunt directe, în timp ce o singură legătură, cea dintre simbol și referent, este indirectă sau atribuită, ea fiind mijlocită de concepte sau înțelesuri, prin care semnele se referă la obiectele reale. Comparându-l cu modelul diadic al lui Saussure, se poate spune că simbolul și referința corespund semnificantului și semnificatului. Cei doi autori britanici, asemeni lui Saussure, așează simbolul (cea mai complexă manifestare a semnului) într-o poziție cheie: cea care ne direcționează și organizează gândurile și referențialele, care dau la rândul lor, percepția asupra realității; în plus relația dintre cuvânt și referent este prezentată ca o relație asociativă dintre emițător și receptor.

Considerând mesajul un intermediar între realitate și imaginea acestei realități, modelul sau triunghiul Ogden-Richards a dobândit o altă interpretare, corelată cu teoriile gândirii moderne despre problematica reprezentării: evidențiază *triada conceptelor fundamentale idee – cuvânt - lucru* (ȘOITU 1997, pp. 18-20). În condițiile în care unul dintre elementele triadei amintite ajunge într-o poziție „favorizantă”, se vor crea premisele următoarelor situații: dacă *realitatea obiectivă este prioritară gândirii și limbajului*, gândirea științifică va fi provocată pentru a defini o reprezentare adecvată la realitate. Preocupări în acest sens au avut Frege, Carnap, Wittgenstein, etc, adepți ai teoriei cunoașterii; *gândirea primează asupra realității și limbajului*, situație posibilă în concepția filosofiei idealiste care consideră realitatea ca produs al gândirii absolute și a psihologiei care pledează pentru afirmația că limbajul nu este expresia gândirii; *prioritatea limbajului asupra gândirii și realității*, situație susținută prin argumentele: limbajul creează realitatea, nu o reflectă, respectiv, gândirea depinde de limbaj pentru că omul gândește prin cuvinte.

I.3.2.2. Triunghiul semiotic al lui Peirce

Domeniul de investigare al studiilor semiotice a stârnit controverse în rândul specialiștilor, pe problematica delimitării sferei de acțiune a acestei științe. J. Deely unul dintre semioticienii preocupați de clarificarea acestor aspecte, a explicat că domeniul de investigare al studiilor semiotice este centrat pe *acțiunea semnelor*, ce nu a putut fi particularizată ca un „câmp distinct și autonom de investigații posibile” înaintea lui 1906. Ulterior, Charles Sanders Peirce a fost cel care a particularizat acest „câmp” și i-a atribuit numele de *semioză*, definită ca „un tip distinctiv de activitate prin faptul că întotdeauna implică trei elemente, dar este încă și mai specifică prin aceea că unul dintre aceste trei elemente nu trebuie să fie neapărat un lucru care există în realitate” (DEELY 1997, pp.19-20).

Considerând semiotica drept știința care studiază procesele de semioză, Peirce definește semnele prin intermediul triunghiului semiotic, ale cărui componente au fost numite: *semn* sau *representamen* (corespunzător semnificativului), *obiect* (corespunzător referentului) și *interpretant* (corespunzător semnificatului).

„Un semn sau un representamen, este ceva care ține locul a ceva pentru cineva, în anumite privințe sau în virtutea anumitor însușiri. El se adresează cuiva, creând în mintea acestuia un semn echivalent, sau poate un semn mai dezvoltat. Semnul acesta pe care îl creează îl numesc interpretantul primului semn. Semnul ține locul a ceva, anume a obiectului său. El ține locul acestui obiect nu în toate privințele, ci cu referire la un fel de idee, pe care am numit-o uneori fundamentul semnului” (PEIRCE 1990, p. 269).

Din această definiție analitică a semnului, se conturează ideea semnului ca instrument de comunicare umană. Pornind de la premisa că gândirea trebuie să precedă orice semn, sau mai precis că întreaga gândire se realizează prin semne (idem, p. 60), Peirce definește semnul ca „un obiect aflat în relație cu obiectul său, pe de o parte, și cu un interpretant, pe de alta, astfel încât să pună interpretantul într-o relație cu acest obiect corespunzătoare propriei lui relații cu obiectul” (idem, p. 237).

În comparație cu modelul diadic al semnului lingvistic, modelul triadic, cum de altfel s-a prezentat, implică un element suplimentar, obiectul. Interesant este însă modul în care se realizează corespondențele dintre elementele definitorii ale celor două modele, altfel spus, corespondența pe care Peirce o atribuie conceptelor de semnificat și semnificant. În acest sens, semioticianul american precizează că „eu utilizez cele două cuvinte semn și representamen în mod diferit. Prin semn, înțeleg tot ceea ce comunică într-un mod oarecare o noțiune definită de un obiect, în condițiile în care aceste comunicări ale gândirii ne sunt familiare. Pornind de la această idee familiară, eu fac cea mai bună analiză pe care o pot face la un semn și definesc un representamen ca fiind tot ceea ce această analiză vizează” (apud STĂNCIULESCU 2004, p. 31). De aici se poate stabili corespondența dintre semn și semnificatul saussurian (conceptul), respectiv dintre representamen și semnificant (imaginea acustică). În realitate semnul și representamenul sunt una, ceea ce demonstrează că semnul reprezintă unitatea semnificant-semnificat, având corespondent un obiect aleatoriu.

Interpretantul se referă la semnul sau clasa de semne (referențialul) care se adresează cuiva, „creând în mintea acestuia un semn echivalent, sau poate un semn mai dezvoltat”. Dintre termenii triadei peirciene interpretantul este singurul care prezintă o latură psihologică, deoarece el permite asocierea cu ceea ce se petrece în mintea interpretului în momentul decodării. Componenta psihologică a semnului este surprinsă de către Peirce, într-o scrisoare către Lady Welby:

„Un semn mediază între semnul interpretant și obiectul său. Dacă luăm semnul în sensul său cel mai larg, interpretantul său nu este în mod necesar un semn. Orice concept este desigur, un semn. Occam, Hobbes și Leibniz au spus-o îndeajuns. Un semn poate fi luat, însă într-un sens atât de larg încât interpretantul său să nu fie un gând, ci o acțiune sau experiență, sau putem chiar extinde într-atât semnificația unui semn încât interpretantul său să fie o simplă calitate a simțirii” (PEIRCE 1990, p. 236).

În concluzie, considerăm necesar să accentuăm că interpretantul din triada peirciană nu este persoana care interpretează un semn, ci o funcție psihologică a acesteia.

Obiectul definește ceea ce semnul substituie în procesul semiozei: „Semnul ține locul a ceva, anume a obiectului său”. Când ne referim la obiect putem avea în vedere un lucru, un

eveniment, o situație, sau „unul din sensurile obișnuite ale cuvântului, și anume, ceea ce se prezintă minții sau spiritului, în sensul cel mai larg” (idem, p. 228).

Peirce distinge un obiect imediat, adică un referent cu sens strict, fără care semnul nu există, dar care nu acoperă toate posibilitățile existente și un obiect dinamic, un referent mai larg, care cuprinde ceea ce semnul nu poate direct exprima și pe care receptorul trebuie să-l interpreteze grație experienței sale. De asemenea, distinge un interpretant imediat, adică un sens probabil, susceptibil de a veni spontan în spiritul oricărui receptor care cunoaște codul, un interpretant dinamic-sensul particular și un interpretant final-sensul corect, asupra căruia pot cădea de acord toți receptorii.

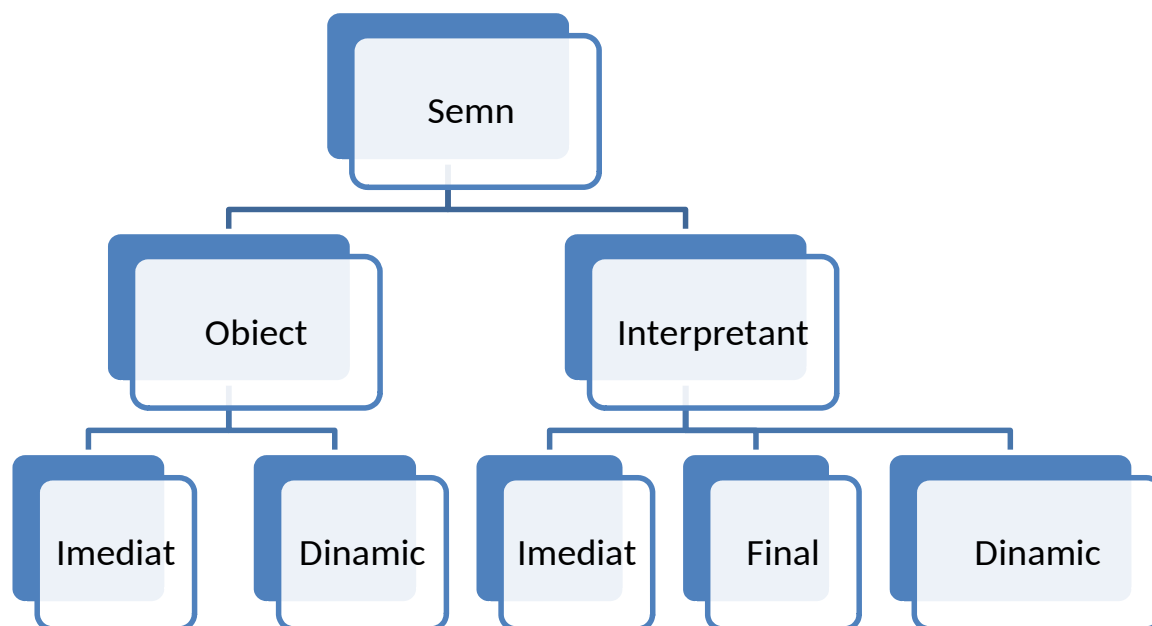


Fig. 2. Charles S. Peirce - triunghiul semiotic

„(...) un semn are două obiecte: obiectul său așa cum este el reprezentat și obiectul său în sine. El are, de asemenea, trei interpretanți: interpretantul său așa cum este el reprezentat sau dorit a fi înțeles, interpretantul său așa cum este el produs și interpretantul său în sine” (idem, p. 238).

Deci, prin obiect se poate înțelege „orice realitate fizică, bio-psihică (mentală) sau socială, susceptibilă de reflectare în sistemul de proprietăți ale unui reprezentamen” (STĂNCIULESCU 2004, p. 30).

Ternaritatea în care Peirce concepe semiotica nu este întâmplătoare. Pornind de la simplu la complex, respectiv de la simțire la rațiune, el realizează o clasificare a ideilor în trei clase sau categorii cenopitagoreice:

„Primeitatea este modul de a fi a ceea ce este așa cum este, în mod pozitiv și fără referire la nimic altceva”. Ideile tipice ale primarității sunt calități ale simțirii sau simple

aparențe. „Secunditatea este modul de a fi a ceea ce este așa cum este, în raport cu un secund, dar fără referire la vreun terț” (PEIRCE 1990, p. 229).

Tipul unei idei de secundaritate este experiența efortului disociat de experiența efortului ce urmează a fi atins. „Treitatea este modul de a fi a ceea ce este așa cum este, prin faptul că pune în relație reciprocă un secund cu un terț” (ibidem). Dacă se ia indiferent ce relație triadică obișnuită, se va găsi în ea întotdeauna un element mental. Acțiunea brută este secundaritate, orice mentalitate implică terțiaritate.

„Terțitatea este relația triadică ce există între un semn, obiectul său și gândul interpretant, el însuși un semn, considerat a constitui modul de a fi al unui semn. Un semn mediază între semnul interpretant și obiectul său.” (ibidem).

Revenind la triada idee – cuvânt – lucru, aici, cuvintele vor media între lucruri și idei și, prin generalizare, vom putea afirma că limbajul este cel ce mediază între realitate și gândire.

Semiotica presupune astfel o relație triunghiulară complet diferită de relația pozitivistă de tip cauză-efect, respectiv de relația deterministă sau behavioristă de tip stimul-răspuns. „Triunghiul semiozei a lui Ch. Sanders Perice relevă necesitatea cooperării dintre lingvistică și logică în recunoașterea semioticii ca disciplină de vârf în cuprinsul științelor comunicării” (VIDAM 2008, p. 401). În plus, relația triadică postulată de semiotică reprezintă posibilitatea unei semioze infinite, deoarece fiecare obiect poate deveni semn pentru un altul, asemenea unei drepte care poate fi prelungită atât la dreapta, cât și la stânga, la infinit.

Chiar dacă în istoria lingvisticii și semioticii au purtat denumiri diferite, în funcție de viziunea și concepția celui care le-a dat (vezi diagrama de mai jos), vârfurile A (semnificant), B (semnificat) și C (obiect/ referent) sunt în acord cu analiza tradițională a semnificației.

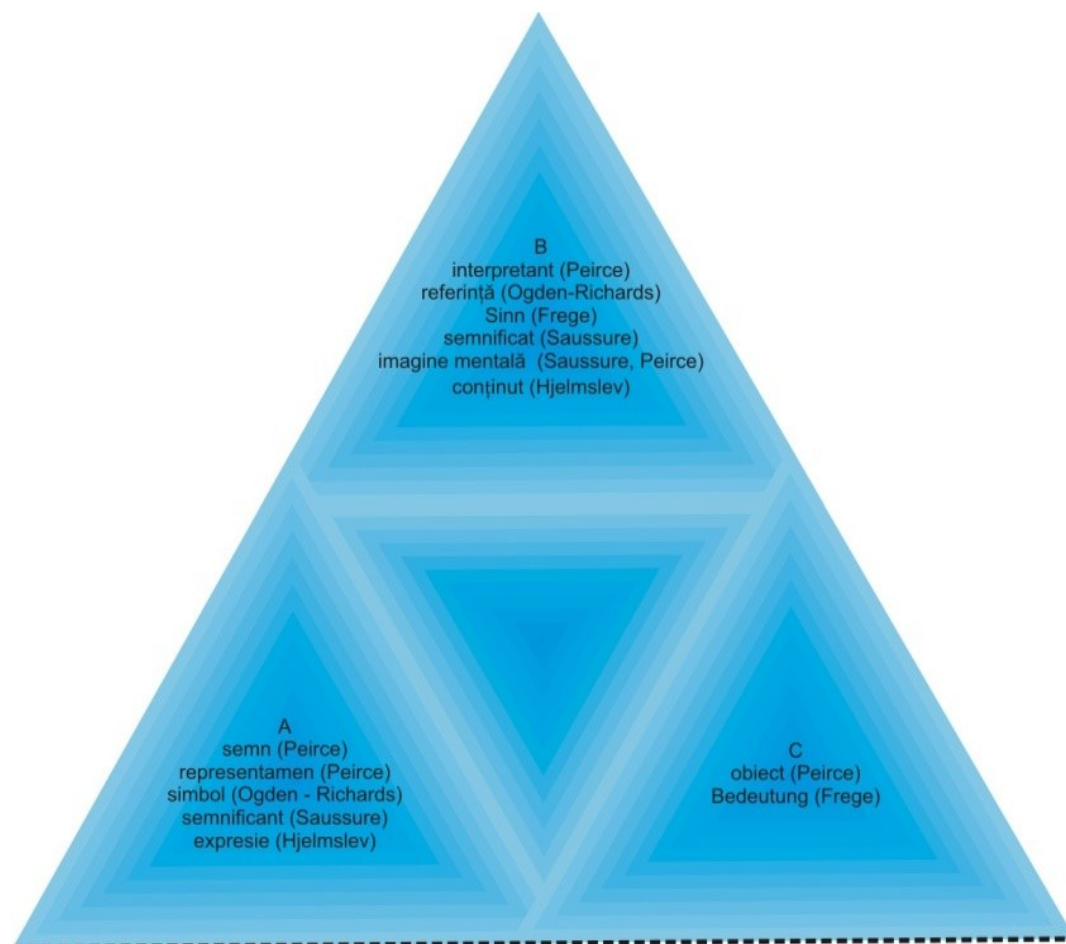


Fig. 3. Triunghiul semiotic (apud ROVENȚA-FRUMUȘANI 1990, p. 80)

Unii cercetători, considerau doar semnificantul A, semn lingvistic; alții, precum Saussure, au introdus solidaritatea A+B. Prin introducerea noțiunii de obiect sau referent (C), Peirce a permis explicarea oricărei practici semiotice.

„Viziunea peirciană a fost pe drept cuvânt calificată o viziune pansemiotică a universului, pentru că omul, gândirea și cunoașterea au fost definite și investigate ca entități semiotice” (idem, p. 81).

Viziunea pansemiotică a universului se traduce prin faptul că omul gândește, cunoaște și comunică prin intermediul semnelor, între care cuvântul „este un semn al semnelor, un semn convențional al semnelor naturale” (SURDU 2008, p.63). Și dacă ar fi explicăm trecerea omului de la natură la cultură printr-o abordare semiotică, putem considera că acest proces s-a realizat datorită și prin gândire, folosind semnele, deci limbajul și comunicarea. Astfel a fost posibilă cunoașterea lucrurilor - implicit a realității - și folosirea acestora de către om în interesul și pentru progresul său.

II.4. Structura și funcționalitatea semnului

O analiză distinctă a dimensiunii structurale, respectiv funcționale a semnului, a fost realizată de Tzvetan Todorov.

Din punct de vedere structural, semnul are două componente disjuncte, dar în același timp inseparabile: *semnificantul*, „componenta substanțial-energetică”, forma prezentă, sesizabilă simțurilor, care poate fi reprezentat de un sunet, de o imagine, un semnal, o mișcare, etc., respectiv *semnificatul*, „componenta informațională”, ascunsă (STĂNCIULESCU 2004, p. 59).

Din punct de vedere funcțional, semnul presupune: coprezența celor două componente, adică faptul că ele sunt indisociabile asemeni celor două fețe ale unei coli de hârtie și funcția de semnificare sau relația existentă între semnificantul și semnificatul aceluiasi semn care constituie semnificația, parte integrală din semn. Semnele nu pot fi izolate, nu pot fi entități desprinse de realitate. Prin urmare, va trebui să admitem în și între semne existența altor tipuri de relații/ funcții, pe lângă cea de semnificare. Astfel, relația care intervine între semn și referentul său este una de denotație (funcția de referențialitate). Atunci când două semne sunt legate prin semnificații lor se poate vorbi de o relație simbolizare sau conotație și deci de construcția unui simbol. Se pot de asemenea sesiza nuanțele fundamentale între denotație, sensul care este în semn, și conotație, sensul în afara semnului, dobândit prin cultură.

Este util a se face distincția între funcția de semnificare și actul de semnificare. Rezultatul funcției de semnificare este semnificația. Rezultatul actului de semnificare (semioza) este înțelesul. Semioza este o interacțiune dinamică dintre semn, interpretant și obiect, care are ca rezultat producerea înțelesului. Roland Barthes a fost primul care a pus la punct un model sistematic ce a permis ideea unui înțeles interactiv, concepând înțelesul ca pe un proces de negociere între cel care produce/cel care receptează textul și text (FISKE 2003, p. 113-114). Teoria lui Barthes este construită în jurul celor două niveluri de semnificare: denotația care reflectă relația în semn dintre semnificant și semnificat și conotația, respectiv relația dintre semn și realitatea exterioară.

TEMA (UI) II

TITLUL UNITĂȚII: Semn, simbol, comunicare (2)

Cuprinsul unității:

II.1. Clasificări ale semnelor

II.2. Organizarea semnelor

II.3. Înțeles, sens, semnificație, semnificare

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Enumere criteriile de clasificare a semnelor;
- Explice distincția cod-mesaj, paradigmă-sintagmă;
- Opereze adecvat cu conceptele *înțeles*, *sens*, *semnificație*, *semnificare*.

Conținutul temei (UI)

II.1. Clasificări ale semnelor

I.2.5.1. Semnul poate fi cercetat și totodată clasificat din perspectiva a trei relații: cu sine, cu obiectul și cu interpretantul, ceea ce i-a permis lui Charles Morris să identifice trei discipline distincte, dar complementare: sintaxa, semantica și pragmatica care au ca obiect de studiu semnul privit într-una din cele trei relații. În principiu, sintaxa constituie demersul primar, semantica presupune sintaxa, iar pragmatica le implică pe amândouă, cele trei ramuri ale semioticii constituind o „unitate dialectică” (BOTEZATU 1982, p. 46)

Sintaxa studiază relațiile dintre semne, adică „modalitatea de asociere a semnelor în construcția unei teorii, precum și coerența internă a construcției care rezultă” (idem, p. 46).

Deoarece semnificantul este partea prezentă a semnului, sesizabilă cu ajutorul simțurilor, acesta prezintă premisele necesare asocierii unor proprietăți fizice. Din acest motiv semnul se poate observa de la început sau poate deveni observabil. Această constatare, coroborată cu posibilitatea de a fi descompus în elemente mai simple caracterizate prin proprietăți fizice l-a determinat pe Traian Stănciulescu să îl considere a fi un macrosemn. În interiorul semnului se identifică relații pe orizontală, între cele „trei nivele ontice fundamentale angajate în manifestarea semnului: realitatea obiectivă, cu realitatea mental - conceptuală și cu o imagine empirică” și pe verticală, între componentele structurale specifice fiecărui nivel orizontal de existență a semnului (STĂNCIULESCU 2004, p. 61).

Semantica examinează relațiile semnelor cu obiectele la care ele se referă, „corespondența teoriei construite cu realitatea pe care ambiționează să o reprezinte” (BOTEZATU 1982, p. 46). Dacă sintaxa este strâns legată de proprietățile semnificantului, semantica va face referire la proprietățile semnificatului. Deoarece semnificatul unui semn se referă la conținutul său informațional, se consideră utilă completarea teoriei matematico-cibernetice a informației dezvoltată de Shannon și Wiener, cu două accepțiuni moderne: ontologică - informației i se asociază „rolul unei componente ontice fundamentale prezentă în toate structurile realității materiale și spirituale” (STĂNCIULESCU 2004, p. 63) și semiologică, prin care se aduc în prim plan dimensiunile calitative ale informației. Pentru că anterior s-a făcut referire la informație, este posibilă definirea ei drept o realitate obiectivă, un mod de ființare al materiei și chiar o măsură a mesajului. Într-o analiză semantică, de conținut, este importantă semnificația informației pentru receptor (ȘOITU 1997, p. 14). Această analiză este necesară datorită factorilor care se pot constitui fie în obstacole, fie în amplificatori ai transmiterii semnificațiilor.

Pragmatica este preocupată de relațiile dintre semne și subiecții care le folosesc, „de atitudinile acestora față de construcția teoretică însușită în practică” (BOTEZATU 1982, p. 46).

În procesul comunicării se face referire la pragmatismul semnului atunci când se urmărește adaptarea construcției mesajului la receptor: un mesaj clar enunțat cu o intensitate mai înaltă a vocii sensibilizează destinatarul și creează posibilitatea receptării semnificativului; un mesaj logic coerent, care nu creează dificultăți la decodificare și al cărui conținut informațional poate fi integrat ușor în bagajul de cunoștințe al receptorului, creează premisele unei receptări și înțelegeri facile a semnificativului; un mesaj inteligibil stârnește interesul și atenția receptorului; atenția și interesul receptorului vor fi cu atât mai mari, cu cât acesta va avea posibilitatea utilizării ulterioare a cunoștințelor dobândite. Din punct de vedere pragmatic interesează valoarea informației și nu cantitatea de informație cuprinsă în mesaj.

În concluzie, considerăm că o comunicare poate fi pragmatic eficientă dacă și numai dacă în procesul construcției mesajului emițătorul ia permanent în considerare caracteristicile receptorului și totodată efectele comunicării asupra acestuia.

I.2.5.2. În funcție de „natura lor materială proprie” (caracterizarea semnului în sine, criteriul primeității), Peirce clasifică semnele în:

- *qualisemne* – semnele în sine, care exprimă doar o calitate și nu au nici o identitate. De obicei un qualisemn se referă la calitatea senzorială a unui semn. De exemplu un cuvânt este un substantiv.

- *sinsemne (tokeni)* - semne individuale. Un sinsemn poate avea mai multe qualisemne. De exemplu substantivul poate avea număr, gen, caz, etc.

- *legisemne (tip)* – tipuri generale. De exemplu un legisemn poate fi un semn grafic (PEIRCE 1990, p. 238).

I.2.5.3. Din perspectiva unghiului „relațiilor pe care le întrețin cu obiectele lor” (criteriul secundității), Peirce împarte semnele în alte trei categorii (ibidem):

- *iconi* - care au asemănare cu obiectul denotat de exemplu o fotografie, o fotocopie, o diagramă, un tablou, o formulă logică, etc. Semnele iconice sunt în general bidimensionale.

- *indici* - adică semne din care se poate deduce existența unui obiect.

Indicii întrețin o relație fizică (de contiguitate) cu obiectul și în general sunt tridimensionali. De exemplu: fumul este indice al focului, febra al bolii, semnele meteorologice sunt indici vremii, amprentele ai unei persoane, urmele fizice etc. Într-o conversație privirea, poziția corpului, intonația, gesturile „constituie stratul indicial care gestionează relația și facilitează transferul eventualelor conținuturi informative” (BOUGNOUX 2000, p. 46).

- *simboluri*, care sunt semnele a căror legătură cu obiectul presupune existența unei convenții, reguli sau a unui acord. Ca exemple de simboluri putem folosi: cuvintele, numerele, Crucea Roșie, Coloana Infinitului, ridicatul în picioare la intrarea în clasă a profesorului etc. Simbolurile au un rol deosebit în existența noastră. Ele sunt probabil cel mai important tip de semne.

„Simbolurile cresc. Ele iau ființă dezvoltându-se din alte semne, în particular din iconi sau din semne mixte care țin loc de iconi și de simboluri. Gândim numai în semne. Aceste semne mentale au o natură mixtă: părțile lor care sunt simboluri se cheamă concepte. Dacă un om produce un simbol nou, o face prin gânduri care presupun concepte. Astfel un simbol nou se poate dezvolta doar din simboluri” (PEIRCE 1990, p. 304).

În acest context, simbolul devine purtător al experiențelor de viață, în strânsă legătură cu rațiunea și conștiința. Considerăm utilă pentru lucrarea de față, încercarea de a determina relația dintre semn și simbol, stabilind dacă acestea sunt concepte identice, distincte sau succesive în evoluție.

Ceea ce deosebește semnul de simbol în opinia lui Pierre Janet (apud STĂNCIULESCU 2004,p.53) este relația cu afectivitatea, mult mai intensă în cazul simbolului. De fapt între semn și simbol există o relație de succesiune, exprimată metaforic prin faptul că „simbolul este tinerețea semnului, iar semnul este maturitatea simbolului. Semnul începe ca simbol și simbolul se termină ca semn” (WALD 1981, p. 21). Deci iconul, indicele și simbolul nu reprezintă doar o itemi dintr-o clasificare a semnului în funcție de diferite criterii, ele reprezintă evoluția cronologică a semnului și mai ales *nivelurile sale de maturitate*.

În viziunea lui Daniel Bounoux, cele trei categorii de semne, sau cele „trei straturi semiotice, pot fi reprezentate sub forma unei piramide”, al cărei vârf este destinat simbolurilor, deoarece gândirea se realizează prin simboluri, iar prin gândire se creează premisele atingerii performanțelor cunoașterii (BOUGNOUX 2000, p. 48).

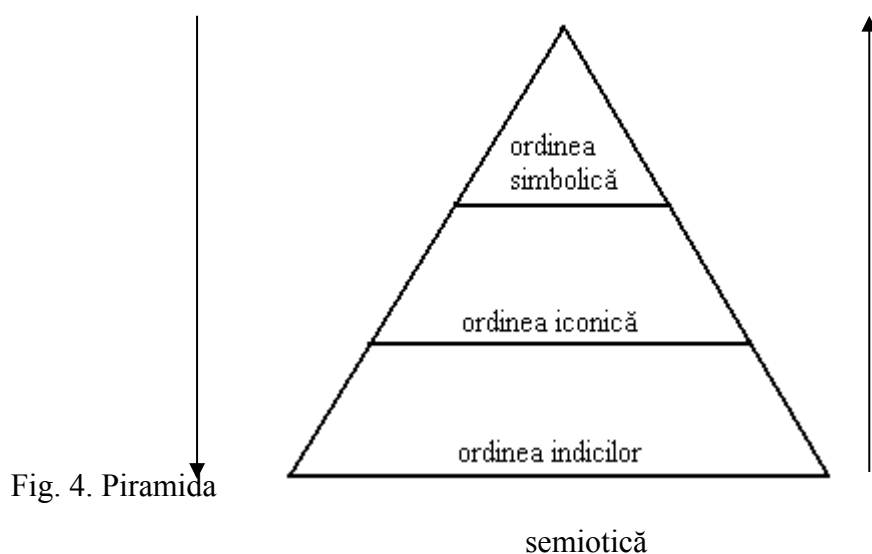


Fig. 4. Piramida

I.2.5.4. În funcție de modul în care este reprezentat semnul de către interpretantul său (criteriul terțiității), vorbim despre pragmatică sau „retorica pură”. În acest caz, Peirce distinge ca tipuri de semne:

- rema –semnul despre care se poate spune doar că există;
- decisemnul/ propoziția - care poate fi adevărată sau falsă;
- argumentul/ raționamentul care, pe baza valorii lui de adevăr, leagă mai multe propoziții.

Simbolurile, în viziune peirciană, sunt termeni, propoziții sau raționamente, în funcție de relația obiect – interpretant. Conform acestei abordări, termenul este un semn care permite obiectului și interpretantului să fie oarecare, în timp ce propoziția este semnul care se referă special la obiectul denotat numit subiect, ignorând interpretantul, iar raționamentul este semnul care vizează explicit interpretantul numit concluzie și face abstracție de obiect. Prin „îndepărtarea” subiectului unei propoziții va rămâne un termen (remă) numit predicat, iar în cazul „îndepărtării” concluziei unui raționament, vom obține premisele sale (PEIRCE 1990, p. 280).

Grupând toate tipurile de semne descrise, obținem următorul tabel:

Tabelul 1

Categoria	Semn-semn (sintaxă)	Semn-obiect (semantică)	Semn-interpretant (pragmatică)
Primeitatea	qualisemn	icon	remă
Secunditatea	sinsemn	indice	decisemn
Terțiatatea	legisemn	simbol	argument

Cea mai cunoscută și operațională dintre multiplele clasificări ale semnelor realizate de Peirce este cea care face distincția fundamentală icon/ indice/ simbol, acesta considerând, într-o abordare holistică a tuturor tipurilor de semne, că toate combinațiile triadice posibile pot fi grupate în zece clase (idem, pp. 318-323):

Tabelul 2

I Qualisemn Iconic Rematic	V Legisemn Iconic Rematic	VIII Legisemn Simbolic Rematic	X Legisemn Simbolic Argument
	II Sinsemn Iconic Rematic	VI Legisemn Indicial Rematic	IX Legisemn Simbolic Dicent
		III Sinsemn Indicial Rematic	VIII Legisemn Indicial Dicent
		IV Sinsemn Indicial Dicent	

Spațiile separate cu linii groase, indică clase de semne asemănătoare într-o singură privință, spațiile adiacente conțin clase de semne asemănătoare din două puncte de vedere, iar fiecare vârf al triunghiului desemnează o clasă care diferă de celelalte două sub toate aspectele posibile. Astfel, în *prima clasă* se regăsesc calitățile senzoriale ale semnelor-qualisemne, iconi- semne care denotă obiecte pe baza unei similarități și reme- semne de simplă posibilitate logică de a exista sau nu (de exemplu senzația unei culori); a *doua clasă* este ocupată de sinsemne - semne individuale (silaba sin semnifică singular), iconi-lucruri sau evenimente reale și reme deoarece, fiind clase adiacente, vor avea două elemente comune (de exemplu o diagramă individuală); conform aceluiași raționament, a *treia clasă* va diferi prin semnul indicial, cel care arată existența unui obiect pe baza calităților comune (de exemplu un strigăt spontan). În a patra clasă, semnul diferențiator este dicentul „orice obiect al experienței directe, în măsura în care este un semn și ca atare comunică informații privind obiectul său” (de exemplu o giruetă); a *cincea clasă*, adiacentă cu prima, va diferi prin legisemn - un tip sau lege generală care va suscita în mintea interpretantului ideea unui obiect asemănător (de exemplu o diagramă factuală); a *șasea clasă* separată prin linie groasă de a doua, se va diferenția prin două semne și anume prin legisemn și indice (de exemplu un pronume demonstrativ); a *șaptea clasă* separată prin linie groasă de a treia va avea ca element al intersecției indicele și ca elemente proprii legisemnul și dicentul (de exemplu un strigăt de pe stradă, ne va preciza atât sursa , cât și informația); a *opta clasă*, adiacentă cu a cincea, conține ca noutate simbolul considerat cea mai complexă formă a semnului, capabil să producă în mintea interpretantului un concept general (de exemplu un substantiv comun); a noua clasă, adiacentă și cu a opta, pe lângă legisemn și simbol ca semne comune, va diferi prin dicent; a *zecea clasă*, cea mai evoluată din punct de vedere a complexității semnelor, are în structură legisemnul simbolul și argumentul, elemente ce creează premisele trecerii de la mesaj la discurs (PEIRCE 1990, p. 319).

O altă clasificare a sistemelor de semne, cf. Șt. TRĂUȘAN- MATU⁶, se poate realiza în funcție de existența unor relații cu alte semne sau obiecte denotate (sintaxă, respectiv semantică). Astfel se pot distinge: semne informale - caracterizate preponderent de relații semantice și mai puțin de sintaxă (ex: în politică, religie); semne formale - caracterizate în special de sintaxă (ex. teoria limbajelor formale, matematica pură) și semne notaționale, care au și sintaxă și semantică (ex. limbile naturale, notațiile muzicale, chimice etc.).

⁶ http://www.cs.vu.nl/~mmc/tbr/content_pages/repository/nelconf2.html.

Sebeock, în funcție de raportul cu semnificatul, distinge între *semne univoce*, când au diferiți semnificați (omonimele); *pluriunivoce*, când au un semnificat secund și apare o relație de conotație (metaforele); *vagi* sau *simboluri*, care au o legătură vagă cu o serie imprecisă de semnificați. Toate aceste semne au valoare semantică (apud DRĂGAN 2007, p. 209).

Deși prezintă o mare diversitate și multiple criterii pentru clasificări, semnele nu au valoare deosebită dacă sunt privite ca elemente de sine stătătoare. Valoarea lor sporește însă atunci când semnelor li se asociază sensul și semnificația, noțiuni de bază ale semioticii.

II.2. Organizarea semnelor

Considerat ca fiind aptitudinea de a „vorbi”, limbajul se deosebește de limbă, definită ca un sistem de semne (BAYLON/ MIGNOT 2000, pp. 29-37). Lui Ferdinand de Saussure i se recunoaște meritul de a fi făcut distincția dintre limbă și vorbire, considerând limba ca „produs social al facultății limbajului și ansamblu de convenții necesare adoptate de organismul social pentru a permite exercitarea acestei facultăți la indivizi”, iar vorbirea ca „act individual de voință și inteligență” (SAUSSURE 2004, pp. 25-40). Lingvistul elvețian își imagina că semiologia pe care a creat-o va deveni o știință generală a tuturor limbajelor, a tuturor legilor care stabilesc modul în care sunt organizate și utilizate semnele.

Mai târziu, Roland Barthes, continuând cercetările lingvistice începute de Saussure, a identificat în cadrul semiologiei patru categorii de elemente fundamentale: limbă și vorbire; semnificant și semnificat; sistem și sintagmă; denotație și conotație (MATTELART 2003, p. 66).

Pornind de la distincția limbă-vorbire, Saussure realizează și distincția între cod și mesaj.

Astfel *mesajul* reprezintă ansamblul semnificațiilor transmise între emițător și receptor prin intermediul semnelor, iar „*codurile* sunt sisteme de semnificare comune membrilor unei culturi/ subculturi și constă din semne, reguli și convenții, care determină modul în care sunt utilizate semnele pentru a produce un mesaj cât mai complex” (FISKE 2003, p. 80).

Codurile se clasifică în două mari categorii: comportamentale (codul juridic, codul bunelor maniere, cel deontologic, etc.) și de semnificare, care nu pot fi separate efectiv de practicile sociale ale utilizatorilor săi. Dintre trăsăturile codurilor de semnificare reținem: dimensiune pragmatică; înțeles; presupun un acord între utilizatori; performează o funcție socială sau de comunicare identificabilă; pot fi transmise printr-un mijloc de comunicare și/ sau canal adecvat (idem, p. 81).

Saussure a definit două moduri principale de organizare a semnelor în coduri:

- paradigmatic: setul de semne din care este ales cel care va fi folosit (de exemplu literele alfabetului). Paradigma reprezintă un set de semnificanți sau semnificați asociați care sunt toți membri ai unor categorii de definire, dar în care fiecare este semnificativ diferit. Mai concret, Saussure a folosit pentru structura semnului trei termeni: semn - S, semnificant - Snt și semnificat - St, care formează o paradigmă, în care litera „S” indică prin convenție paradigma, iar „-nt”, „-t” sunt trăsăturile distinctive care identifică elementele din interiorul acesteia. Semnele sunt în relație paradigmatică atunci când alegerea unui semn exclude alegerea altuia. Paradigmele sunt toate semnele similare: de exemplu, toate tipurile de caiete. De aceea, paradigmele sunt caracterizate de două trăsături principale: toate unitățile ei trebuie să aibă ceva comun și fiecare unitate are la rândul ei și trăsături distincte.

- sintagmatic: mesajul compus din semnele alese (de exemplu, un cuvânt scris este o sintagmă vizuală). Fiecare element al sintagmei își dobândește valoarea doar prin poziția lui în cadrul acesteia.

„On the syntagmatic axis, a word is assigned meaning by the words surrounding it, whereas on the paradigmatic axis a word derives its meaning from the meaning of the words that were not chosen” (GUSKE 2008, p. 22).

Obiectivul semioticii este tocmai punerea în valoare a unor relații dintre semne, independente de alte componente: socială, psihologică, etc. Astfel, după Saussure organizarea semnelor în limbă se face în funcție de raporturile dintre ele, rezultând paradigme și sintagme.

În cazul limbajului, se afirmă că vocabularul este paradigma, iar propoziția, sintagma (FISKE 2004, pp. 81-83).

Pornind de la această primă organizare a sistemului limbii propusă de Saussure, structuralistul Levi-Strauss, propune o lectură semiologică sau un model de analiză a miturilor (vezi CODOBAN 2001, pp. 54-55). Acest model implică parcurgerea următorilor pași: *izolarea mitemelor* - unitățile constitutive ale miturilor. În miteme există relații care constă în atribuirea unui predicat la un subiect; *descoperirea unor relații similare între miteme* și constituirea unor pachete de relații, pe verticală, sub forma unor coloane; *organizarea mitului pe verticală și pe orizontală* sub formă de coloane și linii, ca urmare a relațiilor care se stabilesc în și între miteme. Astfel, mitul se va organiza în coloane și linii asemenea unei partituri muzicale. Povestirea mitului urmează ordinea liniilor de la stânga la dreapta și de sus în jos. Evidențierea structurii și înțelegerea mitului va conduce lectura tot de la stânga la dreapta, dar de la coloană la coloană, fiecare coloană fiind tratată ca un întreg. În această structură este interesant de evidențiat rolul paradigmelor (care conturează ideea de sistem al limbii) și sintagmelor (care subîntind vorbirea): ele reprezintă de fapt coloanele și liniile analizei lui Levi-Strauss.

Dacă se revine la afirmația lui John Fiske, potrivit căreia în limbaj vocabularul este paradigma, iar propoziția sintagma, se poate afirma că mitul apare „ca o ființă de limbaj situată între limbaj și vorbire (CODOBAN 2001, p. 58).

Lectura semiologică are în general ca obiect sistemele de semne construite cu ajutorul sistemului limbii. Temeiul acestei lecturi îl constituie ideea saussureană a arbitrarității semnului lingvistic și semiologic. Lectura în sine, fundamentul științific al acesteia, procedeele utilizate -paradigmele și sintagmele, semioticele conotației și denotației – se înscriu în teritoriul semnificării constituit între comunicare și cunoaștere, teritoriu populat de sisteme de semne și structuri semiologice (idem, p. 68).

II.3. Înțeles, sens, semnificație, semnificare

Prin examinarea modului în care mesajele sunt generate, codificate, transmise, decodificate, interpretate deci al procesului semnificării, precum și a celui de formare a înțelesurilor, semioticienii au reușit depășirea modelului informațional și reconsiderarea comunicării. Prin noua paradigmă, comunicarea devine un proces dinamic, de negociere a înțelesurilor în relația emițător–receptor, respectiv cititor–text. Mesajul va fi acum o „construcție de semne care prin intermediul interacțiunii cu ceilalți receptori, produce înțelesuri” (FISKE 2003, p. 16).

Fie că este definită ca teorie generală a semnelor, sau știință a simbolurilor, sensului, semnificației, miturilor, semiotica, disciplină a epistemei contemporane cuprinde în sfera de investigare limbajul și practicile sociale de semnificare și comunicare. Postulatul de bază al semioticii este inteligibilitatea și descriptibilitatea sensului (ROVENȚA-FRUMUȘANI 1993, p. 25).

„Fără să știm ceva mai mult despre natura sensului am învățat să cunoaștem mai bine unde se manifestă el și cum se transformă...Numai o semiotică a formelor multiple sub care se prezintă sensul și a modurilor sale de existență, interpretarea lor ca instanțe orizontale și niveluri verticale ale semnificației va putea constitui un limbaj ce va permite să se vorbească despre sens, întrucât forma semioticii nu este altceva decât sensul sensului” (GREIMAS 1975, p. 31).

Semioza sau actul de semnificare presupune interacțiunea dinamică dintre semn, interpretant, obiect și are ca rezultat producerea înțelesului. J. Fiske arată că orice studiu al înțelesului implică trei elemente fundamentale: semnul, la ce se referă acesta și utilizatorii semnului; mai mult, precizează că în procesul semiozei, interpretantul nu folosește semnul ci „efectul de semnificare corectă”, definit drept conceptul mental produs de semn și

de experiența pe care o are cel ce utilizează/ întrebuințează semnul. Deci, înțelesul nu este o entitate absolută și statică, ci un proces dinamic, activ, modificabil în timp.

Aserțiunea „înțelesul este întrebuințarea” este asociată cu filosofia lui Wittgenstein prin aceea că înțelesul unui semn constă în setul de practici care însoțesc acceptarea unui simbol. Pentru a demonstra că înțelegem un cuvânt – afirmă Wittgenstein – va fi necesar să-l definim și apoi să-l folosim adecvat în cadrul unor contexte sau practici date. Se poate spune că înțelegem sensul unui cuvânt dacă îl folosim în moduri convenite dinainte. Dacă încercăm să-l folosim într-o manieră care diferă destul de mult de uzajul convenit, înțelegerea sensului cuvântului sau expresiei va fi pusă sub semnul întrebării. Capacitatea expresiilor de a avea înțeles nu este o stare, o posesie, ci pur și simplu un mod de utilizare a semnelor. Aici este momentul să se exemplifice o exprimare uzuală care induce în eroare: cuvintele nu „au înțeles” ci „sunt folosite cu înțeles”. Expresiile în sine nu au niciodată sens, ci oamenii sunt cei care le folosesc cu sens. Înțelesul unei expresii este funcția semiotică a expresiei respective. A avea în minte un cuvânt, o imagine, un obiect este un lucru, dar a-l înțelege este cu totul altceva. Wittgenstein chiar sugerează că această înțelegere este obținută printr-o prezență în plus, astfel încât cuvintele pot fi înțelese dacă sunt însoțite de idei. De pildă, înțelegerea poate fi considerată ca fiind posedarea unei tehnici sau îndemânări și tocmai acest aspect reprezintă miezul expresiei potrivit căreia „înțelesul este întrebuințarea.”

Afirmația lui Wittgenstein „a înțelege o limbă înseamnă a înțelege un mod de viață”, s-a constituit pentru specialiști, într-o provocare de a construi o teorie generală a semnificației având ca fundament Omul, Realitatea și Limbajul. Locul comunicării într-un schimb de simboluri este secundar în raport cu cel ocupat de prezența social-istorică a omului, prezență care se transferă de la început în semne. Un mod de viață, înseamnă o mulțime de semne și simboluri constituite într-o cultură și o civilizație. Limba ca sistem organizat de semne, este parte constitutivă a culturii și civilizației. Putem spune că înțelegerea unei limbi, facilitează integrarea individului în comunitate ceea ce determină însușirea regulilor și stilului de viață. Deci prin procesul înțelegerii se poate ajunge atât la stăpânirea codării semnelor (înțelegerea limbii), cât și la integrarea în societate (înțelegerea modului de viață).

Ștefan Afloroaei surprinde multiplele accepțiuni ale *sensului* în literatura filosofico-semiotică:

„(...) pentru Frege, sensul numește realizarea contextuală a unei semnificații sau idei. Când reușim să scoatem o noțiune din abstracție și să o folosim în chip concret, spunem că ne aflăm în posesia unui sens al ei. Alteori însă nu pretindem deloc așa ceva. Dimpotrivă, ne este suficientă folosirea unor expresii cu efectul dorit” (AFLOROEI 2001, p.128).

Sensul cuvintelor și al altor expresii lingvistice țin de asentimentul public sau general de a le folosi în anumite moduri care pot fi descrise. Emițătorul propune un mesaj, dar modul în care va fi receptat mesajul, sensul și înțelesul acestuia, vor depinde nu numai de codul folosit, ci și de sensibilitatea și pregătirea receptorului, dar mai ales de ceea ce se transmite dincolo de cuvinte.

„Sensul poate distorsiona caracterul fragmentar propus de un enunț, poate descoperi noi căi, finalitatea sa ultimă constând în inițierea unei meditații, unei provocări asupra ființei umane. El nu poate fi nici transmis nici învățat. El nu e comunicabil, oricât de intens ar fi experimentat în sfera universului discursiv. Realitate supraordonată, uneori neanalizabil în planurile și conținuturile care îl alcătuiesc (semnificatul și designatul), sensul poate fi sesizat în mod indirect, prin propriile forțe ale interpretului, prin strategii și moduri sinergetice” (VIDAM 2008, p.563).

Alchimia complexă a sensului, precizează D. Bounoux (BOUGNOUX 2000, p. 54), implică trei înțelesuri: semnificație, simț, direcție. Semnificația reprezintă relația existentă între semnificantul și semnificatul aceluiasi semn, parte integrală a acestuia, sau modul în care este înțeleasă lumea prin prisma relației dintre concept și realitatea fizică desemnată. După Gottlob Frege „printr-un semn exprimăm atât sensul cât și semnificația semnului”, mai mult „legătura dintre semn, sens și semnificația acestuia este astfel încât semnului îi corespunde un sens determinat, iar acestuia, la rândul său, o semnificație determinată., pe când unei semnificații nu-i corespunde numai un singur semn” (FREGE 1966, p. 57). Din cele prezentate rezultă că există distincție între sens și semnificație, fiecare dintre ele fiind un mod de semnificare.

Ioan Drăgan, arată că sensul este semnificare cu un caracter nemijlocit referențial și denotativ, în timp ce semnificațiile sunt de natură conotativă și interpretativă (DRĂGAN 2007, p. 218). În plus, identifică în teoriile semiotice cinci orientări principale ale definirii sensului: retorica imaginii (R. Barthes) conform căreia prin mijocirea simbolurilor și miturilor, sensul devine un „derivat conotativ și cultural”; „modelul stratificat” (U. Eco) consideră sensul ca fiind expresia stratificării unor coduri interpretative; „modelul sistematic” (L. Porcher) prin care sensul este un fenomen „comutativ și combinatoriu”; „modelul structuro-generativ” (J. M. Floch) vede sensul ca rezultat al unui parcurs generativ și progresiv și „modelul retoricii – iconice” aplicat mai ales în publicitate, construit după schema Conceptor, Imagine, Produs, Interpretant.

Semioticienii și lingviștii au concluzionat că semnificației (Bedeutung), sensului (Sinn) și înțelesului (Verstehen) le corespund cele trei corpuri ale limbii: cuvântul, enunțul și

fraza, ceea ce constituie o dovadă în plus că „înțelesul nu poate fi sesizat în cazul unui enunț solitar” (AFLOROEI 2001, p. 131), chiar dacă acesta are sens. Sesizarea înțelesului devine posibilă doar într-un context mai amplu, unde sunt generate „sensuri diferite care se intersectează și se clarifică reciproc” (ibidem).

Axat pe generarea și comunicarea înțelesurilor, Traian D. Stănciulescu descrie actul de semnificare (semioza) pe parcursul a patru etape esențiale: *etapa semnificării primare* în care omul în calitate de receptor își formează, dezvoltă și exersează competența de prelucra informațiile primite și de a le transforma în limbaj semiotic personal; *etapa codificării mesajului* când omul joacă rolul emițătorului și este pus în situația de a construi un mesaj (text/discurs) în funcție de propriul cod și de a-l transmite apoi receptorului; *etapa transmiterii mesajului* care presupune atât transmiterea mesajului către destinatar, cât și decodificarea lui în raport cu propriul sistem de semnificare al destinatarului; *etapa semnificării secundare* unde este vizat efectul mesajului asupra receptorului (STĂNCIULESCU 2004, p. 103). În urma feed-back-ului transmis emițătorului, care devine astfel receptor, ciclul se reia, definind o nouă semioză, subordonată primei. Deci, putem spune că nu există comunicare fără semnificare deoarece „orice proces de comunicare către sau între ființele omenești presupune un sistem de semnificare ca proprie condiție necesară” (ECO 2008, p.23).

Lucrare de verificare

1. Realizați un eseu în care să evidențiați importanța înțelesului și semnificației cuvintelor în procesul comunicării.

TEMA (UI) III

TITLUL UNITĂȚII: Funcțiile limbajului și formele limbajului (1)

Cuprinsul unității:

III.1. Funcțiile limbajului

III.2. Contextul, factor al succesului/ eșecului comunicării

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Enumere și explicitizeze funcțiile limbajului;
- Definească și clasifice contextul.

Conținutul temei (UI)

III.1. Funcțiile limbajului

Preocupat de cercetările lingvistice, Roman Jakobson a identificat și descris cele șase funcții ale limbajului, făcând posibilă astfel descrierea comunicării umane în complexitatea elementelor ei. După Jakobson, „orice act de vorbire pune în joc un mesaj și patru elemente legate de acesta: emițătorul, receptorul, tema mesajului (referentul) și codul utilizat. Mesajul necesită un contact, un canal și o conexiune psihologică între expeditor și destinatar, contact care le permite să stabilească și să mențină comunicarea” (LOHISSE 2002, p. 48).

În contextul modelului lingvistic clasic al comunicării elaborat de Jakobson, funcțiile limbajului sunt:

- *expresivă/ emotivă* - centrată pe emițător. Este funcția care permite comunicarea emoțiilor, atitudinilor, statutului emițătorului, adică al tuturor elementelor care personalizează mesajul și îi dau unicitate.

- *referențială* - permite legarea limbajului de persoana sau subiectul despre care se vorbește și vizează cadrul situațional în care are loc transmiterea mesajului. Această funcție reprezintă orientarea spre realitate a mesajului.

- *conativă* - se referă la efectul mesajului asupra destinatarului, sau la situația în care prin limbaj, destinatarul este determinat să adopte un anumit comportament.

- *poetică* - reprezintă relația mesajului cu sine. Limbajul poetic pune accentul pe „cum se spune”. Este esențial în comunicarea estetică.

- *fatică* - menține relația emițător-receptor, confirmă că are loc comunicarea păstrând deschise canalele de comunicare (ex.: în timpul lecției profesorul întreabă frecvent „Ați înțeles?”).

- *metalingvistică* - cea a identificării codului folosit (FISKE 2003, p. 57). Termenul de metalimbaj semnifică distincția între limba despre care se vorbește și limba în care se vorbește.

Semnificația reală a mesajului depinde de funcția care predomină în momentul comunicării, deoarece un mesaj poate avea simultan mai multe funcții.

În concepția lui Jakobson, cele șase funcții ale limbajului anterior enumerate și definite, coexistă de fapt în orice comunicare. Ceea ce diferă de la caz la caz este ierarhia importanței funcțiilor în momentul comunicării.

„Deși distingem șase aspecte fundamentale ale limbii, am putea totuși cu greu să găsim mesaje verbale care să îndeplinească numai o funcție. Diversitatea constă nu numai în monopolul uneia dintre aceste câteva funcții, ci în ordinea ierarhică diferită a funcțiilor. Structura verbală a unui mesaj depinde, în primul rând de funcția predominantă” (JAKOBSON 1960, p. 353).

Concepută pentru a explica fapte de limbă și limbaj, clasificarea funcțiilor limbajului propusă de Jakobson s-a dovedit a fi valabilă pentru toate modalitățile de comunicare. Mai mult, el a realizat și distincția dintre forma și conținutul mesajului, prin corespondența lor cu funcții distincte ale limbajului.

Clasificarea funcțiilor limbajului elaborată de Jakobson având ca reper elementele comunicării ca proces nu este singura posibilă. Dacă privim limbajul ca parte a conștiinței individuale și sociale, îi putem identifica următoarele funcții⁷:

a) *Aleatoriu față de stimuli*. Saussure a susținut ideea conform căreia semnificantul se află într-un raport arbitrar cu semnificatul, sau altfel spus, nu există o legătură „necesară” între complexul sonor și concept. Ca argumente în susținerea celor afirmate aduce: existența sinonimelor și omonimelor în sistemul de semne al unei limbi (un semnificat poate avea mai mulți semnificanți, respectiv pot exista mai mulți semnificați pentru același semnificant) și faptul că pentru exprimarea aceluiași concept, limbi diferite utilizează complexe sonore diferite.

b) *Ilimitat*. Considerând limba ca instrument de comunicare, limbajul apare ca o modalitate de a depăși gândirea istorică concretă și de a crea premisele stabilirii unor multiple obiective ale comunicării prin semnificații. O comunicare cu obiective multiple, implică și o multitudine de mijloace de comunicare, ceea ce demonstrează că nu se poate limita puterea de afirmare a limbajului.

⁷ <http://www.scribd.com/doc/3086263/Hermeneutica-si-Comunicare> (28 octombrie 2008)

Dintotdeauna la nivelul simțului comun, marea majoritate a oamenilor nu au acordat atenție decât la ceea ce au spus sau au auzit și au neglijat aproape total modul în care au spus sau au înțeles. Este aproape imposibil de explicat de ce se întâmplă această eludare a modalității, dat fiind faptul că întotdeauna procedura urmată este considerată foarte importantă. În general oamenii consideră că a vorbi este una și a făptui e alta, încercând prin aceasta să-și justifice neglijența și chiar indiferența față de limbajul folosit. Această concepție nu e singura care desconsideră rolul limbajului în comunicare. Concepția sincretică cunoscută în literatură sub denumirea de concepție umanistă, presupune sincretismul - concordanța limbajului, realității și ființei umane sub auspiciile unei geneze continue și fără sfârșit. Între Om, Realitate și Limbaj există nu numai un raport de concomitență, ci și unul de co-participare la Ființă.

Spre deosebire de *concepția instrumentalistă* despre limbaj - care atribuie limbajului un rol infra-uman - sau de *concepția demiurgică* ce atribuie limbajului un rol supra-uman, concepția sincretică îi atribuie limbajului o măsură umană. Marele ei adevăr este interdependența genetică și structurală dintre om și limbaj, oferind garanția competențelor de înțelegere și exprimare nelimitată dovedite de ființa umană.

c) *Sistematic*. Prin intermediul acestei funcții a limbajului este susținută ipoteza conform căreia nu se învață fiecare semnal în parte și, corespunzător, fiecare semnificație, ci se învață cuvintele și specificațiile corespunzătoare acestora în vederea descifrării propozițiilor (pe baza cuvintelor cunoscute). Potrivit lui Noam Chomsky, în învățarea limbajului, cele mai importante trăsături ale acestuia sunt înnăscute.

d) *Social*. Un element caracteristic socialității este instituția limbajului, deoarece acesta dispune de elemente simbolice care „stau pentru, adică sunt ceva și reprezintă altceva” (SEARLE 2000, p. 8). Acest lucru permite limbajului să devină nu „numai instrumentul, ci și modelul funcțional al instituțiilor sociale” (ibidem). John Searle precizează că este necesară „stabilirea aparatului conceptual pentru abordarea realității sociale în contextul ontologiei noastre științifice generale” (idem, p. 5), scop pentru îndeplinirea căruia sunt necesare trei elemente: atribuirea (desemnarea) funcției, intenționalitatea colectivă și regulile de constituire.

Funcțiile atribuite pot fi: *instrumentale* (depind de întrebuințarea care li se dă); *non-instrumentale* (procesele cauzale spontane); *de a semnifica* (*simboliza, desemna, reprezenta*) ceva anume.

Intenționalitatea „este un fenomen mental crucial, a cărui analiză implică explorarea percepției, a acțiunii, a cauzalității, a studiului sensului și al referinței” (ibidem). Regulile de constituire grupate în sisteme, permit existența faptelor instituționale. În opoziție cu regulile

de reglementare care preexistă unor activități (reglementează activități deja existente), regulile de constituire, creează posibilitatea existenței a ceva (posibilitatea existenței unui joc de exemplu, în măsura în care jocul constă în respectarea acestor reguli). *Se poate concluziona că realitatea socială este constituită în mod esențial prin limbaj.* Existența limbajului e condiționată însă de cuvinte, mai precis de puterea de semnificare a cuvintelor. La rândul lor existența cuvintelor e condiționată de semne și puterea lor de semnificare. Între semne și subiecții care la folosesc stă pragmatica. Și pentru ca semnele, cuvintele și limba să dobândească sens și înțeles, e nevoie de context.

III.2. Contextul, factor al succesului/ eșecului comunicării

Spre deosebire de semantică, pragmatica nu ia în considerare numai înțelesul izolat al unui text sau al unei comunicări ci este preocupată de rolul contextului, de schimbarea înțelesurilor în funcție de situație (persoană, loc, timp), de succesul sau eșecul comunicării. Totodată distinge între emiterea și receptarea unui mesaj, întrucât este posibil ca emițătorul și receptorul să folosească aceeași propoziție din punct de vedere sintactic, dar punctul de vedere pragmatic, ia în considerare și scopul, intenția emițătorului și efectul asupra receptorului. Elemente importante în pragmatică sunt timpul, succesiunea acțiunilor și analiza efectelor mesajelor în funcție de context.

Contextul comunicării reprezintă cadrul în care se produce comunicarea. Referindu-se la teoriile care justifică elementele definitorii ale contextului comunicării, I.O. Pânișoară subliniază : *teoria proximității fizice și electronice*⁸; *teoria similarității*⁹; *apartenența la grup*¹⁰.

⁸ *Teoria proximității fizice și electronice* are ca punct de plecare ideea conform căreia, posibilitatea ca persoanele să se cunoască și să interacționeze este cu atât mai mare cu cât ele se află în apropiere. În cazul în care proximitatea este pe timp mai îndelungat, persoanele aflate în apropiere își pot descoperi idei, interese, preocupări, convingeri comune. Astfel, cu cât profesorul acordă mai mult timp și mai multă atenție elevilor săi, le poate descoperi interesele, înclinațiile, talentele, care valorificate duc la performanță. La rândul lor, lipsurile și nevoile elevilor identificate la timp, pot preveni eșecurile. Noile tehnologii (telefonul mobil, internetul) oferă posibilitatea unui alt tip de proximitate, valorificat la maxim pentru comunicare de către tânăra generație. Avantajul major al internetului, se constituie în posibilitatea informării și comunicării ultra-rapide. Dezavantajul îl constituie crearea în timp a dependenței de calculator și a unei culturi superficiale.

⁹ *Teoria similarității* „crește predictibilitatea comportamentului și dezvoltă încrederea și reciprocitatea”. Conform acestei teorii, oamenii întotdeauna vor căuta persoane care să le semene, să aibă un sistem de valori relativ apropiat la nivel cognitiv și emoțional. Dacă elevul este compatibil cu dascălul său șansele de a iubi cartea și învățătura, sunt maxime. Din nefericire sunt puțini profesorii care sunt agreați și iubiți de toți elevii.

¹⁰ *Apartenența la grup*, teorie care a permis constatarea că inter - comunicarea este mai accentuată în interiorul grupului decât între grupuri, deoarece în interiorul grupului fiind clar definite rolurile fiecărei persoane, comunicarea este mai facilă, mai fluentă. Elevii din aceeași clasă se vor înțelege mai bine și vor comunica mai ușor între ei decât cu elevii din alte clase, chiar dacă sunt de aceeași vârstă.

Relația dintre mesaj și contextul în care are loc comunicarea este foarte importantă, pentru că determină succesul sau insuccesul comunicării sau altfel spus, în funcție de conținutul mesajului transmis emițătorul poate obține adeziunea sau refuzul destinatarului.

Contextul comunicării este cel care determină semnificațiile mesajelor, fără de care „gesturile și cuvintele nu dobândesc valoare pentru celălalt” (ȘOITU 1997, p. 100). Referindu-se la context, De Vito afirmă că: „uneori subtil și neconstructiv pare atât de natural încât este ignorat, alteori contextul se impune direct și evident prin modurile în care favorizează sau restricționează comunicarea” (DEVITO 1998, p. 4).

Contextul are cel puțin trei dimensiuni intercorelate: dimensiunea fizică sau totalitatea elementelor din mediul înconjurător care contribuie în procesul comunicării; dimensiunea psihosocială include rolurile participanților și aici este de menționat rolul familiei, al școlii și al societății, apartenența la grup, mentalitățile; dimensiunea temporală se referă la timpul istoric, al zilei și, de ce nu, chiar la timpul personal.

Un factor deosebit de important al contextului comunicării este *climatul educațional*, în care rolul principal este al actorilor comunicaționali: profesorul și elevii/ studenții.

Lucrare de verificare:

TEMA (UI) IV

TITLUL UNITĂȚII: Funcțiile limbajului și formele limbajului (2)

Cuprinsul unității:

Formele limbajului

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Descrie principalele caracteristici ale limbajului verbal, nonverbal și paraverbal.

Conținutul temei (UI)

Formele limbajului

Utilizând drept criteriu *modul de implicare a limbii*, limbajul poate fi **verbal** (realizat cu ajutorul cuvintelor), **nonverbal** (nu utilizează cuvinte) și **paraverbal** (însoțește vorbirea și capătă sens și semnificație doar împreună cu aceasta).

La rândul său, **limbajul verbal** se subdivide în **limbaj oral** și **limbaj scris**, în funcție de *natura suportului utilizat*: cuvinte rostite în cazul limbajului oral, respectiv cuvinte scrise în cazul limbajului scris.

Limbajul oral constă în producerea unor *semnale verbale sonore (cuvinte rostite)* perceptibile pentru alte persoane și receptarea unor asemenea semnale emise de către alții. Simplu spus, limbaj oral înseamnă a vorbi și a asculta.

Dintre toate formele limbajului, este cel mai important și totodată reprezintă *forma fundamentală* a acestuia. Această afirmație este susținută de următoarele argumente:

- este cel mai frecvent utilizat în comparație cu toate celelalte forme (faceți un exercițiu de imaginație și estimați câte cuvinte pronunțați și ascultați în medie într-o zi în comparație cu numărul cuvintelor pe care le scrieți / citiți sau cu cele pe care le spuneți doar în gând);
- este prima formă a limbajului care apare în dezvoltarea ontogenetică, celelalte forme constituindu-se pe baza acesteia. Studiile de psihologia dezvoltării arată că limbajul oral apare în jurul vârstei de un an, în timp ce limbajul nonverbal, paraverbal și cel scris, apar mai târziu și doar pe baza celui oral.

Funcțiile principale ale limbajului oral sunt cele de comunicare și de cunoaștere. El dispune de un registru foarte vast de mijloace de expresivitate (vezi funcția emoțional-expresivă).

O notă distinctivă a acestei forme a limbajului este *caracterul situațional*. Această însușire face trimitere la faptul că limbajul oral, desfășurându-se mereu într-un context social, este dependent și susținut de interacțiunile sociale, fiind orientat și direcționat de reacțiile de

moment ale interlocutorilor. Spre deosebire de un discurs citit sau “recitat” în fața altora, care decurge fidel modului în care a fost elaborat în prealabil și neabătându-se de la textul stabilit, comunicarea orală ține cont de reacțiile celor cărora ne adresăm, detaliind anumite aspecte ce par a fi mai puțin clare pentru interlocutori, făcând paranteze explicative, aducând argumente suplimentare, preluând, subliniind sau chiar contrazicând anumite idei exprimate de alții ca răspuns la mesajul inițial. În acest fel, comunicarea este marcată de imprevizibil și spontaneitate, șirul ideilor se modifică “din mers”, putând lua turnuri neașteptate.

În funcție de numărul de interlocutori, limbajul oral poate îmbrăca forma monologului, a dialogului sau a colocviului.

Monologul are ca notă definitorie faptul că *un vorbitor se adresează unui public mai larg*. Îl întâlnim atunci când cineva susține o prelegere, un discurs, o conferință, o predică etc. Etimologic, provine din cuvintele grecești *mono* (= unu) și *logos* (= cuvânt, vorbire).

Dintre toate formele limbajului, monologul are un *gradul de dificultate cel mai ridicat*, întrucât eficiența sa este dependentă nu doar de ceea ce se spune, cât mai ales de *adaptarea conținuturilor și a nivelului de accesibilitate al exprimării* la caracteristicile auditorului. Discordanța dintre cele două elemente duce fie la îngreunarea înțelegerii atunci când nivelul discursului este unul prea elevat, fie la o impresie generală de superficialitate atunci când nivelul exprimării și calitatea expresiilor folosite sunt sub cele de care este capabil auditoriul. De exemplu, un cercetător care a făcut o descoperire importantă în domeniu științei își va prezenta realizarea într-un mod mai accesibil, apelând la un vocabular facil în fața publicului larg (de pildă, la o conferință de presă), însă va etala același subiect într-o cu totul altă manieră, formulat în limbaj de specialitate la o conferință științifică ori în fața unei comisii de specialiști.

Eficiența monologului reclamă așadar o bună cunoaștere a auditoriului, a caracteristicilor publicului în fața căruia ne adresăm și a gradului de eterogenitate al acestuia. Acest lucru nu este însă întotdeauna la îndemână. De cele mai multe ori vorbitorul este nevoit să extragă informații despre impactul spuselor sale asupra auditoriului din reacțiile nonverbale ale acestuia. Rareori se întâmplă ca cineva care vorbește de la o tribună să fie sesizat pentru nelămuriri ori informații complementare. De exemplu, în timpul unui curs academic, constatarea unei priviri nedumerite poate fi semnul necesității unor explicații și exemple suplimentare; oftatul și privitul frecvent la ceas ori pe fereastră pot indica plictiseală sau oboseală și, prin urmare, ar fi momentul potrivit pentru a schimba modul de expunere sau pentru a face o pauză. Dificultatea monologului rezultă așadar din slaba susținere situațională a acestuia, iar eficientizarea discursului ține în primul rând de măiestria vorbitorului de a

interpreta reacțiile (preponderent nonverbale) care vin din partea audienței și de a adapta conținuturile expuse în consecință.

Dialogul (*di* = doi, *logos* = cuvânt, vorbire) se distinge prin existența a *doi interlocutori între care pozițiile de emițător și receptor alternează succesiv*. Este cea mai frecvent întâlnită dintre toate formele limbajului și prototipul acestei activități psihice. Din punct de vedere al pregătirii conținuturilor ce urmează a fi vehiculate, dialogul, este modalitatea de comunicare cea mai facilă, întrucât dispune de *cel mai înalt grad al caracterului situational*: cel mai frecvent, o idee exprimată continuă sau constituie un răspuns la ceea ce partenerul de conversație a spus anterior, feedback-urile sunt verbale, clare și directe, subiectul nu este unul impus ci eventual propus de unul dintre interlocutori și poate fi schimbat cu ușurință în funcție dorința vorbitorilor sau de contextul situațional.

Colocviul presupune *un număr mai mare de participanți care comunică între ei, fiecare adresându-se succesiv tuturor*. Este o forma de monolog sau dialog extins, o discuție gen “masă rotundă”.

Limbajul scris constă în elaborarea unor semne grafice și respectiv în receptarea și înțelegerea unor astfel de semne emise de alte persoane. Spre deosebire de limbajul oral, care se dobândește timpuriu, spontan și natural, simpla interacțiune cu semenii fiind suficientă pentru a activa predispozițiile genetice pentru învățarea vorbirii, însușirea limbajului scris necesită intenționalitate, efort constant și intruire specială. Ontogenetic apare mai târziu decât limbajul oral (în jurul vârstei de 6 – 7 ani), când copilul stăpânește relativ corect exprimarea orală și motricitatea fină de la nivelul mâinii este suficient de dezvoltată. În cele mai multe cazuri, scrisul se achiziționează prin procesul școlarizării, cu ajutorul *metodei fonetico-analitico-sintetice*: școlarul mic învață să despartă propozițiile în cuvinte, cuvintele în silabe, silabele în sunete distincte, iar apoi învață semnul grafic (litera) aferentă sunetului respectiv.

Sub aspectul gradului de dificultate, limbajul scris este mai pretențios decât cel oral pentru că necesită o activitate complexă de elaborare a frazelor în scopul surprinderii adecvate a ceea ce se dorește a se exprima și nu dispune de caracter situațional. Este strict reglementat de reguli de ortografie și punctuație, iar cele mai neînsemnate omisiuni pot denatura sensul mesajului.

Dificultatea exprimării în scris este amplificată și de faptul că mijloacele de expresivitate sunt mult mai sărac reprezentate (semnele de punctuație), iar utilizarea și receptarea adecvată a acestora necesită cunoștințe suplimentare. Un exemplu concret este faptul că intonația este foarte greu de redat în scris, iar redarea acesteia pe baza unui text este adeseori un exercițiu delicat.

În fine, o altă diferență importantă dintre limbajul oral și cel scris este dată de lungimea frazelor. Limbajului scris îi sunt specifice frazele lungi, elaborate, care reflectă mai fidel și mai nuanțat ideea ce se dorește a fi exprimată, întrucât, spre deosebire de ascultător, cititorul alege singur ritmul ce-i este confortabil pentru a parcurge textul și are posibilitatea de a reveni asupra unui anumit paragraf. Invers, limbajul oral implică fraze mai scurte, mai ușor de procesat în timp real, are o cadență mai alertă, însă ansamblul mijloacelor de expresivitate disponibile fac ca mesajul să fie mai viu și să aibă un impact mai puternic.

Fiecare formă a limbajului are așadar caracteristici proprii ce se impun a fi respectate. În caz contrar, eficiența și inteligibilitatea mesajului sunt afectate semnificativ. Transferul caracteristicilor limbajului scris asupra vorbirii duce la o înțelegere lacunară, în timp ce transcrierea mot-a-mot a unui discurs crează un efect de superficialitate. Vi s-a întâmplat să ascultați pe cineva care vă vorbea citind în fața dumneavoastră un text / discurs scris pe o foaie? Câte idei ați reținut din spusele acelei persoane? Cât de interesantă a fost prezentarea sau cât de tare v-ați plictisit? Acum încercați să răspundeți la aceleași întrebări, dar raportându-vă la cineva care v-a vorbit liber. Cum apreciați eficiența și caracterul inteligibil al mesajului în cele două cazuri?

Limbajul nonverbal și paraverbal

Limbajul nonverbal cuprinde ansamblul gesturilor, expresiilor mimico-faciale, posturilor corporale etc. care însoțesc, dublează sau substituie vorbirea. Acestea sunt menite a întări, completa sau înlocui informația enunțată verbal, însă sunt frecvente și cazurile în care mesajele nonverbale contrazic flagrant conținutul celor spuse. În materie de veridicitate, mesajele nonverbale sunt însă întotdeauna mai credibile. Alegerea conținuturilor ce urmează a fi transmise verbal se află sub controlul total al subiectului (o excepție de la această regulă o constituie *actele ratate*, situații în care adevărul pe care nu voiam să-l spunem “ne scapă” pur și simplu). Adeseori, din complezență sau pentru a putea rezolva onorabil o situație delicată, le spunem celorlalți ceea ce considerăm că ar fi potrivit contextului, ce le-ar face plăcere să audă, sau chiar neadevăruri menite a rezolva o problemă în care ne aflăm. Elementele nonverbale ale comunicării însă, aflându-se sub tutela sistemului nervos parasimpatic, răspund mai greu la comenzi voluntare și de aceea controlul lor este mult mai dificil. Prin

urmare, limbajul nonverbal este mult mai veridic în comparație cu cel verbal. Chiar dacă ne este relativ facil să afișăm un zâmbet (forțat) la nevoie, controlul ritmului cardiac, al tensiunii arteriale ori al conductanței electrice a pielii este aproape imposibil de realizat. Pornind de la aceste considerente, în psihologia judiciară este folosit pe scară largă un dispozitiv numit *poligraf* (cunoscut în limbaj comun sub denumirea de “detector de minciuni”), care permite identificarea comportamentului simulat al unei persoane prin înregistrarea și analiza reacțiilor psiho-fiziologice ce apar în timpul administrării unor întrebări).

Dacă limbajul nonverbal se poate manifesta independent de exprimarea orală, limbajul paraverbal însă este strict dependent de vorbire și nu poate exista independent de aceasta. Sunt incluse aici elemente ca intensitatea vorbirii, intonația, ritmul și pauzele, topica, alegerea cuvintelor, repetițiile, dificultățile de exprimare etc. Toate acestea sunt purtătoare de semnificație, putând nuanța sau chiar modifica în totalitate adevăratul sens al celor enunțate. De exemplu, în funcție de intonație, un “nu” poate să însemne de fapt “da”, iar un “da” să exprime o negare clară.

Lucrare de verificare-UI IV

1. Care este criteriul în baza căruia limbajul se clasifică în limbaj verbal, limbaj nonverbal și limbaj paraverbal?
2. Care sunt argumentele ce susțin faptul că limbajul oral este forma fundamentală a limbajului?
3. Care sunt condițiile de care este dependentă eficiența monologului?

Răspunsuri:

1. Criteriul în baza căruia limbajul se clasifică în limbaj verbal, limbaj nonverbal și limbaj paraverbal este *modul de implicare a limbii*.
2. a) Este cea mai frecvent utilizată dintre formele limbajului;
b) Ontogenetic, apare mai timpuriu decât alte forme de limbaj;
c) Celelalte forme ale limbajului se constituie pe baza limbajului oral.
3. Eficiența monologului sa este dependentă de adaptarea conținuturilor și a nivelului de accesibilitate al exprimării la caracteristicile auditorului.

TEMA (UI) V

TITLUL UNITĂȚII: Comunicarea gestuală-rolul și importanța gesturilor în comunicarea didactică (1)

Cuprinsul unității:

V.1. Codurile comunicării nonverbale

V.2 Kinezica

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Enumere codurile comunicării nonverbale;
- Definească kinezica;
- Enumere categoriile comportamentului kinezic;
- Descrie expresiile faciale.

Conținutul temei (UI)

V.1. Codurile comunicării nonverbale

De-a lungul timpului, comunicarea nonverbală a beneficiat de diverse interpretări.

În 1967, Albert Mehrabian spunea că „**numai 7% din mesaj este transmis prin comunicare verbală, în timp ce 38% este transmis pe cale vocală și 55% prin limbajul corpului**”¹¹.

Pentru a analiza și înțelege mesajele transmise prin comunicare nonverbală este necesar de a se cunoaște sistemul de codare precum și a face o deosebire între semnale și metasemnale, cu alte cuvinte semnale despre alte semnale care schimbă semnificația lor.

De exemplu, simpla atingere cu mâna a brațului celuilalt interlocutor poate semnala simpatia sau antipatia, în funcție de dublarea acestui gest de un zâmbet sau de coborârea sprâncenelor.

R. P. Harrison, citat de Judee K. Burgoon, Davis B. Buller și W. G. Noodall, a identificat patru tipuri de coduri¹²:

- 1) **Coduri de execuție** (*mișcările corporale, expresiile faciale, privirea, atingerile și paralimbajul*);
- 2) **Coduri spațio-temporale** (*utilizarea spațiului și timpului*);

¹¹ <http://psihologiesociala.uv.ro/comunicareanonverbala>, 28.03.2014, 20:48.

¹² Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 18.

- 3) **Coduri artefactuale** (*utilizarea materialelor și a obiectelor de la îmbrăcăminte la arhitectură*);
- 4) **Coduri mediatore** (*efectele speciale produse de interpunerea media între emițător și receptor ,de exemplu unghiul de filmare*).

Un aport foarte mare în studiul comunicării nonverbale l-au avut precursori ca: Ch. Darwin, F. Kretschmer, dar și cercetătorii anilor 1950 - 1980 ca: J. R. Daviz, P. Ekman sau R. Rosenthal.

Influența cercetării lui Ch. Darwin (1809-1892) a fost covârșitoare, datorită studiilor referitoare la expresia emoțiilor la om și la animale în prezentarea lucrării sale „Expression of Emotions in Man and Animals” (1872). Este de notat faptul că ”fondatorul teoriei despre evoluția plantelor arată că oamenii, indiferent de cultura căruia îi aparțin au în comun aceleași elemente de exprimare nonverbală a emoțiilor”¹³.

„Un alt aspect demonstrat de Ch. Darwin este legat de: „*exprimarea emoțiilor antrenează numeroase semne, astfel că diferența de la ceea ce este direct observabil la ceea ce este subiacent (stările psihice) trebuie să ia în considerare simptomul, nu semnul izolat*”¹⁴. Prin cercetările sale, Ch. Darwin a adus nenumărate și însemnate contribuții în metodologia cercetării comportamentului nonverbal și implicit a comunicării nonverbale.

În perioada contemporană, Mark I. Knapp distinge câteva tendințe ale studiilor privind comunicarea nonverbală:

- 1) renunțarea la studiul separat al mișcărilor unor părți diferite ale corpului și centrarea pe cercetarea contribuției acestor mișcări combinate la transmiterea anumitor pasaje;
- 2) urmărirea modului în care unele semnale interacționează cu alte semnale;
- 3) schimbarea strategiei de cercetare, canalizând cercetarea pe observarea comunicării nonverbale în condiții naturale, nu în cele ale unui laborator experimental.

Elementele nonverbale precum **mimica, privirea, gesturile, postura**, în ansamblul lor, întrețin conversația și dau semnificație mesajului verbal. În toată relația de comunicare, toate elementele nonverbale sunt primite, percepute, în același timp cu cele verbale, însă decodificate împreună.

Din punct de vedere al emițătorului, există un paradox al comunicării nonverbale: semnalele emise au un caracter involuntar (*când sunt reacții spontane, naturale*), dar din punct de vedere al receptorului informația primită nu este eliberată de intenție, emițătorul fiind cel ce poartă responsabilitatea celor transmise.

¹³ Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 20.

¹⁴ *Ibidem*.

V.2. Kinezica

După unii autori, kinezica a fost definită ca fiind studiul mișcării corpului, care ne oferă mai multe informații atunci când lipsește un discurs. Însă această definiție este incompletă, întrucât gesturile oferă informații nu doar în lipsa cuvintelor, ci și în completarea lor.

„Ray I. Birdwhistell își fondează teoria sa pe *„asumpția potrivit căreia comunicarea prin mișcările corpului este sistemică și învățată social”*¹⁵.

Limbajul corpului, termen ce a definit până nu demult comunicarea nonverbală, este o sintagmă ce definește un canal - cheie al comunicării umane, diferit de cuvinte și reprezintă totalitatea mișcărilor corporale, posturilor și expresiilor faciale cu ajutorul cărora o persoană comunică nonverbal cu alte persoane.

Cel care are meritul de a fi imaginat un sistem de pictograme cu ajutorul căruia pot fi descrise mișcările corpului a fost antropologul american Ray I. Birdwhistell.

De amintit în acest context este faptul că Ray Birdwhistell a petrecut o bună perioadă de timp la Palo Alto, lucrând cu Bateson care era și antropolog.

„R.Birdwhistell concepe comunicarea ca pe un sistem”. Analiza este efectuată nu din punctul de vedere al conținutului schimbului, ci din punctul de vedere al sistemului care a făcut posibil schimbul, sistemul de comunicare. În cercetarea pe care o desfășoară asupra codului interacțiunii sociale, Birdwhistell observă, printre altele, ritualurile dragostei și schițează o analiză a comportamentului social în termeni de coduri și reguli; nu este vorba despre reguli ale limbii sau vorbirii, ci de reguli și coduri specifice comunicării în societate.

Codurile ritualului de dragoste, reprezintă un exemplu al modului diferit de înțelegere al comunicării nonverbale în funcție de reguli sociale și cultură. Astfel, la sfârșitul celui de-al doilea război mondial, printre trupele americane staționate încă în Anglia, exista ideea că tânăra englezoaică era, în general, o fată ușor de abordat, în vreme ce, în paralel, aceasta își încetățenise ideea de stereotip al soldatului american nesperios.

Mead și Birdwhistell găsesc următoarea explicație: abordarea amoroasă se desfășoară potrivit unui anumit număr de etape; odată depășită una, se trece la cealaltă. Dar configurația acestor etape variază de la o cultură la alta. Astfel, în Anglia, sărutul pe gură este o etapă avansată, aproape de punctul final. În Statele Unite, dimpotrivă, sărutul pe gură nu marchează decât începutul cuceririi.

Sărutând-o de la prima întâlnire pe tânăra englezoaică, soldatul american apare în ochii acesteia ca o persoană care „arde” etapele, deci este nesperios. Dar etapele fiind astfel depășite, tinerei englezoaice nu-i rămâne decât fie să întrerupă relația, fie să accepte etapa următoare din

¹⁵ Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 41.

codul englezesc, fapt care îl face pe soldatul american să creadă despre tinerele englezoaice că sunt ușurate.

În această explicație, unde se propune o analiză a comportamentului social în termeni de coduri și reguli, se prefigurează demersul grupului american de antro-po-sociologie a comunicării¹⁶.

Tot Ray Birdwhistell a fost cel care a încercat să identifice cele mai mici unități de semnificație ale mișcărilor corpului pe care le-a denumit „kineme”, făcând analogie cu fonemele și morfemele, ajungând la concluzia că la oameni există cîzeci pînă la saizeci de kineme universale.

„Prin kinezica sa, Birdwhistell va încerca să ofere o imagine riguroasă a comportamentului gestual de comunicare. Inspirându-se mult din elementele lingvistice structurale și descriptive, el vorbește despre kineme, kinemorfeme, construcții kinemorfice, pe care le îndreaptă spre o semiologie a gestului, ce nu mai are nicio legătură cu antropologia comunicării. Birdwhistell va fi cel dintâi care își va critica propriile construcții, prea formale și insuficient preocupate de faptele sociale”¹⁷.

Charlie Chaplin și alți mulți autori ai filmului mut au fost pioneri în ceea ce privește folosirea cu îndemănare a comunicării nonverbale.

În măsura în care aceștia izbuteau să utilizeze gesturile și alte semnale ale trupului pentru a comunica eficient fiecare actor era considerat bun sau rău.

V.2.1 Transmiterea mesajelor nonverbale

Pentru a transmite mesaje non-verbale, fiecare parte a corpului poate fi utilizată; mâinile, fața, brațele, sunt principalele canale kinezice cu ajutorul cărora sunt transmise acele mesaje nonverbale. Ele au o mare capacitate de a transmite în comparație cu alte părți ale corpului - *în special fața*.

În lucrarea „The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding” (1969), Paul Ekman și Wallace Triesen au dezvoltat un sistem de clasificare a canalelor kinezice, organizând comportamentul kinezic în cinci mari categorii¹⁸:

1. **Emblemele:** sunt de regulă, **gesturile mâinilor**. Putem exemplifica dintre embleme degetul arătător și mijlociu poziționate pentru a indica litera „V”, ceea ce înseamnă „pace”, aplecarea capului spre față pentru „da”;

¹⁶ Lohisse, J., *op. cit.*, p. 149.

¹⁷ Idem, p. 151.

¹⁸ <http://www.rasfoiesc.com/business/marketing/comunicare/SEMNALELE-CORPULUI-UMAN-Kinezi76.php> , 28.03.2014, 17:00.

2. **Ilustratorii:** reprezentarea ilustratorilor este dată în mod tipic de mișcările mâinilor și ale brațului, însoțind vorbirea și funcționând în completarea sau accentuarea a ceea ce a fost spus prin cuvinte;
3. **Dispozițiile:** oamenii pot exprima mai mult de 10.000 de expresii ale feței, iar dintre acestea în jur de 2000 până la 3000 au legătură cu emoțiile. Anumite expresii faciale ale emoției sunt numite și **dispoziții universale**;
4. **Reglatorii:** sunt acele comportamente și acțiuni care guvernează, direcționează și/sau conduc conversația;
5. **Adaptorii:** „Sunt acțiuni kinezie care satisfac necesități de ordin psihologic sau fiziologic. O nevoie psihologică este satisfăcută de exemplu prin gestul de a bate (eventual ritmic) pe o masă cu pixul în timp ce se așteaptă deliberarea într-un concurs final/ examen, în timp ce o necesitate de ordin fiziologic este satisfăcută de scărpinaarea unei mâncărimi”;

În general, desfășurarea unei persoane într-o comunicare din punct de vedere al modului de mișcare a corpului poate fi:

- caracterizată de mișcări laterale și se consideră buni comunicatori;
- caracterizată de mișcări față-spate, se consideră om de acțiune;
- caracterizată de mișcări verticale, se consideră om cu putere de convingere;

„În America, au apărut așa numiții headhunters¹⁹ sunt consultanți specializați pe problema găsirii de oameni potriviți pentru o anumită funcție managerială. Acești specialiști folosesc intensiv acești indici”²⁰.

V.2.2 Expresiile faciale

Involuntar tindem să zâmbim, să ne încruntăm, să micșorăm sau să dilatăm pupilele, deci putem spune că prin expresia feței are loc comunicarea, incluzând bineînțeles, aici **mimica** (*ridicarea sprâncenelor, încruntarea, încrețirea nasului, țuguiera buzelor*), **zâmbetul** și **privirea** (*expresia și direcția privirii, evitarea privirii, etc*). Fiind cea mai expresivă parte a corpului, chiar și expresia acesteia constituie un inestimabil mijloc de exprimare.

Ochii și partea de jos a feței sunt, în mod normal, privite cel mai intens în timpul comunicării. Putem lua în considerație, de exemplu, faptul că într-o conversație cu o femeie, mult mai important este ceea ce exprimă ochii decât ceea ce exprimă cuvintele.

Mimica este aceea parte a feței omului care poate transmite:

- preocupare, mânie, frustrare - fruntea încruntată;
- surpriză, mirare - sprâncenele ridicate cu ochii deschiși;
- nesiguranță, ezitare, ascunderea unor informații - buzele strânse.

¹⁹ Traducere mot-a-mot = „vânători de capete”.

²⁰ Curs „Teoria Comunicării”, SNSPA, p. 30.

Zâmbetul reprezintă un gest foarte complex, care poate exprima o gamă largă de informații începând cu bucurie și plăcere până la cinism sau jenă (*aici putem aminti zâmbetul Monalisei renumit ca semnificație, dar și ca ambiguitate*). De la cultură la cultură, însă, interpretarea zâmbetului variază, fiind strâns corelată cu presupunerile specifice care se fac în legătură cu relațiile interumane în cadrul acelei culturi.

Privirea, modul în care privim și suntem priviți, are legătură cu nevoile noastre de aprobare, prietenie, încredere. Tocmai de aceea se spune că ochii sunt „*oglinza sufletului*”. Un înțeles are și faptul de a privi sau a nu privi pe cineva; privind pe cineva confirmăm că îi recunoaștem prezența; interceptarea privirii cuiva înseamnă dorința de a comunica cu acea persoană. Totodată o privire directă poate însemna onestitate și intimitate, însă în anumite situații poate fi înțeleasă și ca o amenințare.

Persoanele care nu sunt sigure pe ele pot ocoli privirea interlocutorului în situațiile în care se simt amenințați, însă nu caută privirea în situații favorabile, neuitând aici expresia „*a te agăța*” cu privirea.

Privirea constituie un mod „netactil” de a atinge pe cineva, de unde și expresia „*a mângâia cu privirea*”. În speță, pupilele dilatate indică emoții puternice; la vederea a ceva plăcut, față de care avem o atitudine de sinceritate, în general pupilele se dilată. În contradictoriu, pupilele se micșorează ca manifestare a neplăcerii, nesincerității, așa cum anxietatea poate fi recunoscută prin clipirea frecventă.

Paul Ekman, specialistul numărul 1 în lume în materie de expresii faciale, a constatat că **oamenii pot exprima mai mult de 10.000 de expresii ale feței și că 2000 până la 3000 dintre ele au legătură cu emoțiile**. Cercetătorul subliniază că, „prin studiul fețelor, nu putem spune ce gândesc oamenii, ci doar ce sunt ei”²¹. Expresiile faciale se pot modifica foarte rapid.

„În principiu există **șapte grupuri principale de expresii faciale**, deși fiecare grup are mai multe variații. Acestea sunt: *fericirea, surpriza, teama, tristețea, furia, curiozitatea, dezgustul, disprețul*. Deoarece aceste grupuri de expresii par să reprezinte semnale recunoscute în toate societățile umane, se crede că acestea ar fi înnăscute, unele variații ale expresiilor faciale pot ajunge să fie dezvoltate din punct de vedere cultural, așa cum se întâmpla cu imitarea unor personaje bine cunoscute”²².

Teza universalității expresiei faciale a emoțiilor a fost contestată deschis într-un studiu din 1938 al psihologului american Otto Klineberg (1899-1979). Psihologul a avansat ipoteza determinării culturale.

²¹<http://www.rasfoiesc.com/business/marketing/comunicare/SEMNALELE-CORPULUI-UMAN-Kinezi76.php>, 28.03.2014, 17:00.

²² <http://psihointegrativa.ro/comunicarea-nonverbala>, 29.03.2013, 11:20.

Astfel, potrivit tezei sale, **pentru un european, zâmbetul** înseamnă bună dispoziție, plăcere sau ironie, în schimb **zâmbetul unui japonez** poate să însemne și acordul cu pedeapsa administrată și asocierea la indignarea celui care administrează pedeapsa. Otto Klineberg a concluzionat că expresiile emoțiilor au o specificitate culturală distinctă.

Revenind la Paul Ekman și studiile sale, acesta a pornit de la ipoteza că expresiile faciale sunt programate ca o parte naturală a emoțiilor, având în vedere că toți oamenii aparțin aceleiași specii având un număr de 43 de mușchi faciali și deci este de așteptat ca oriunde în lume emoțiile să se exprime în același mod. Conform teoriei sale, Paul Ekman a constatat că **fiecărei emoții îi corespund câte două expresii faciale: una este programată ereditar și este aceeași în toate culturile, iar alta variază de la o cultură la alta.**

În 1970, psihologul de origine turcă M. Cüceloglu a înlocuit fotografiile cu desene stilizate ale expresiilor faciale. El a folosit șaiszeci de desene compuse din patru tipuri de poziții ale sprâncenelor, trei tipuri de poziții ale ochilor și cinci tipuri de configurații ale gurii. S-a ajuns la concluzia că expresiile faciale ale emoțiilor sunt, dacă nu determinate, cel puțin condiționate biologic (*anatomo-fiziologic*).

Sylvan. S. Tomkins (1962) și Carroll I. Izard (1977) au propus un set de opt expresii faciale de bază: **surpriza, interesul, bucuria, furia, frica, dezgustul, rușinea și chinul.**

„Paul Ekman și Friesen (1971) au arătat că expresiile de fericire, tristețe, furie, frică, surpriză, dezgust și interes sunt universale. Râsul și plânsul sunt vocalizări ritmice în care sunt implicați mușchi de pe întregul corp, vizibile mai ales pe față, sunt alături de expresiile arătate de cei doi cercetători de mai sus, manifestări ale ființelor umane în raport cu lumea înconjurătoare și reacții la stimuli fizici, psihici sau sociali. Omul este singurul animal care râde și sub rezerva descoperirilor ulterioare (*râsul uman are multe în comun cu unele chemări ale animalelor*) și se poate afirma că râsul este parțial moștenit, învățat și variază foarte mult ca formă, durată și intensitate și apare ca răspuns într-o situație emoționantă, jenantă sau amuzantă”²³.

„Revenind la Charles Darwin, care aprecia că „*râsul pare să constituie, în primul rând, expresia simplei bucurii sau fericirii*”, motivele pentru care omul râde sunt variate, dar mecanismul râsului este totdeauna același: inspirație adâncă, scurte contracții spasmodice ale toracelui, în special ale diafragmei”²⁴.

Uneori râdem din tot corpul, de unde și expresiile „*râdem din tot sufletul*” sau „*râdem de ne doare burta*”. Practic, este vorba despre contracțiile musculare și stimularea senzeției unor endorfine, lucru ce menține sau amplifică veselia.

Claudia Schafer a observat că „putem evalua intensitatea râsului pe o scală de la unu la zece, după manifestările nonverbale antrenate gradual:

²³ <http://enachescupsihologie.wordpress.com/comunicare>, 3.04.2014, 13:43.

²⁴ Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 60.

- 1) întâi surâsul și apoi izbucnirea în râs;
- 2) gura se deschide din ce în ce mai larg;
- 3) colțurile gurii se deplasează tot mai în lateral, spre urechi;
- 4) nasul se încrețește;
- 5) sunetul se apropie tot mai mult de strigăt sau lătrat;
- 6) ochii se închid „*cu lacrimi*”, iar pielea din jurul lor face dungii multe și mici;
- 7) capul cade tot mai mult pe spate și umerii se ridică;
- 8) apare o mișcare de legănare a trupului;
- 9) persoana se autoîmbrățișează (autoatingere), cuprinzându-și trupul cu mâinile;
- 10) declanșează un mod oarecare de a bate din picioare”²⁵.

Cu toate acestea, în multe privințe, zâmbetul și râsul au rămas o enigmă.

Conform teoriilor de până acum, dacă este adevărat că oamenii ar moșteni zâmbetul și râsul de la primat, la fel de adevărat este și faptul că normele culturale ne impun când și în legătură cu ce ne este îngăduit să râdem sau să zâmbim.

Au fost catalogate 18 tipuri de zâmbete care nu sunt simulate. Putem deosebi zâmbetele „*autentice*” de cele false prin aceea că zâmbetul natural durează mai mult și sunt antrenați atât mușchii feței, cât și cei ai ochilor. Zâmbetele „*false*” le putem observa doar prin faptul că se contractă doar mușchii din jurul ochilor, apărând la coada ochilor riduri („*laba gâștii*”).

Horst H. Ruckle a analizat opt tipuri de zâmbete, analizate într-o formă sintetică după cum urmează²⁶:

- 1) **zâmbetul voit, fabricat, chinuit** - colțurile gurii drepte, buzele drepte și lipite, apare și dispare repede, poate exprima jena;
- 2) **zâmbetul dulceag** - întinderea și subțierea buzelor, însoțește universalul „da”;
- 3) **zâmbetul „pe sub mustață”** - buzele tensionate și lipite, exprimă voință, dar și reținerea;
- 4) **zâmbetul depreciativ** - colțurile gurii sunt retrase puțin în jos, este afișat de persoanele blazate, ironice, poate exprima acordul și dezacordul, în același timp;
- 5) **zâmbetul relaxat** - lipsit de tensiune, exprimă bucuria, dragostea, prețuirea celui alt;
- 6) **zâmbetul strâmb** - un colț al gurii este tras în jos și celălalt în sus, exprimă o amabilitate forțată, un conflict intern, este „*zâmbetul subalternului*” nevoit să asculte o glumă „bătrână” a șefului;
- 7) **zâmbetul care exprimă frica** - buzele sunt trase lateral, iar gura este puțin întredeschisă, colțurile gurii sunt trase spre urechi;
- 8) **zâmbetul condescendent, resemnat** - răsfângerea înainte a buzei inferioare, adesea este însoțit de înclinarea capului spre dreapta și/ sau ridicarea și tremuratul umerilor.

²⁵ Prutianu, Șt., Dănilă, M., apud. Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 61.

²⁶ Ruckle, H., Horst, apud. Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 63.

Există un stereotip conform căruia femeile, în comparație cu bărbații, au o expresivitate facială mai mare.

Un rezultat al socializării este și constatarea potrivit căreia femeile zâmbesc mai mult decât bărbații, existând chiar situații în care prin profesia practică chiar li se impune femeilor să zâmbească (stewardese, educatoare, asistente medicale, prezentatoare TV). Astfel, în vreme ce pentru bărbați zâmbetul este o expresie emoțională, pentru femei este un fenomen interacțional. De aici și faptul că multe persoane nu se încred în zâmbetul femeilor. „Chiar copiii acordă mai multă însemnătate zâmbetului tatălui decât celui al mamei, așa cum a rezultat dintr-un studiu al lui D. F. Bugental (1970)”²⁷.

Diferențele de socializare, atât la femei, cât și la bărbați, duc la semnificații diverse ale zâmbetului: femeile pentru a interacționa utilizează zâmbetul, în vreme ce bărbații îl folosesc pentru a-și exprima sentimente de bucurie și prietenie.

Este bine știut faptul că li se recomandă de exemplu vânzătorilor ca la apariția potențialilor cumpărători să zâmbească. Folosind cât mai des zâmbetul, oamenii vor dobândi o față prietenoasă ceea ce îi va ajuta în orice activitate.

Chiar dacă nu este vizibil, putem simți zâmbetul unei persoane chiar și prin telefon, în timpul conversației. Tonul este folosit de cele mai multe ori de agenți de vânzări prin telefon sau call-centere.

„Întrebat ce înțelege prin „*a fi bine dispus*”, un copil a răspuns: „*să râzi, să vorbești și să săruți*”. Charles Darwin comentează : „Ar fi greu să dai o definiție mai adevărată și mai practică”, adăugând ”la toate rasele umane, expresia de buna dispoziție pare să fie aceeași și este ușor de recunoscut”²⁸.

Totuși analiza expresiilor faciale nu se poate minimiza doar la exprimarea afectelor indivizilor, legătura dintre anumite elemente ale feței și modificarea relațiilor interpersonale, încercând să fie determinată de mulți cercetători de-a lungul timpului.

Interesant este că există o serie de expresii faciale de bază ce nu le putem controla, oricât de mult ne-am strădui. Cu toții știm că o tentă sarastră sau o subtilă ridiculizare a unei alte persoane putem face printr-un surâs.

Interpretarea expresiilor faciale nu este o artă dificilă pentru un atent observator. O gură fermă cu buze strânse ne poate arăta că acea persoană nu este cu totul de acord cu tine, deși prin cuvinte îți transmite altceva. Pe de altă parte, poți fi sigur că o persoană îți vorbește cu sinceritate dacă are o forță relaxată, iar limbajul corpului este rațional.

Luând un alt exemplu ce ilustrează foarte bine cele de mai sus este și faptul că atunci când suntem absorbiți de tema unui film care ne place, trecem fără să vrem prin multe din emoțiile

²⁷ Idem, p. 64.

²⁸ Darwin, Ch., apud. Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p.65.

personajelor: suntem triști, furioși, bucuroși, etc. Dacă în încăpere ar intra o persoană care nu are cunoștință de subiectul filmului, putem fi siguri că va identifica ușor dacă vizionăm un film de acțiune, dramă sau de groază.

În diverse studii realizate de cercetătorii din America s-a arătat că persoanele botoxate pot cu greu sau uneori chiar deloc să identifice emoțiile indicate de expresiile faciale ale celor cu care intră în contact și acest lucru se datorează pierderii abilității de a putea recunoaște emoțiile trăite de alte persoane ca urmare a faptului că nu mai au o exersare prin mimare a acestora.

„Să nu uităm că buna comunicare este asigurată de componenta nonverbală. O congruență între mesajul verbal și cel nonverbal conduce la o receptare mai corectă a informației, dar și la transmiterea de autenticitate”²⁹, așa cum afirmă și Gabriela Diaconescu, psiholog.

„Parte a comunicării nonverbale și a limbajului trupului, subtila exprimare facială poate fi un instrument mai mult decât eficace în viața socială, profesională sau chiar amoroasă. Prin intermediul acestui instrument poți desluși ce se întâmplă cu adevărat în mintea sau sufletul unei alte persoane. În același timp, fața reflectă propria noastră personalitate, așa că, mai ales când este vorba despre o primă impresie, o expresie facială optimistă și un limbaj al trupului transmițând încredere în sine ne pot ajuta să atingem cele mai dorite obiective”³⁰.

Un alt studiu realizat de experții americani face referire la faptul că persoanele rușinoase posedă o capacitate extraordinară atunci când trebuie să deslușească anume expresii faciale, deși aceștia evită în general contactul vizual.

Laura Graves Ohaver spunea că ”avem tendința de a cataloga persoanele rușinoase într-un mod greșit. Rezultatele studiului au arătat că există anumite puncte forte pe care aceștia le au. Poate ar trebui să ne concentrăm pe aceste calități”³¹.

Concluzionând, ”Paul Ekman considera că expresiile faciale comunică informații, însă nu întotdeauna sunt intenționate, în timp ce oamenii fac mișcări faciale pentru a transmite un mesaj, expresiile faciale ale emoțiilor sunt neintenționate”³².

²⁹<http://www.despresuflet.ro/forum/emotii-f106/expresiile-faciale-sunt-oglindea-emotiilor-noastre-t2446.html>, articol realizat de Gabriela Diaconescu, psiholog, 20.03.2014, 11:30.

³⁰ www.diane.ro/2010/11/interpretareaexpresiilorfetei.html, 9.04.2013, 21:40.

³¹http://adevarul.ro/life-style/stil-de-viata/studiu-oamenii-timizi-maestri-descifreareaexpresiilor-faciale-1_517ced3a053c7dd83f54d038/index.html, studiu făcut la reuniunea Asociației Americane de Psihologie, Florida, 06.04.2014, 13:43.

³² <https://marinbodrug.wordpress.com/tag/paul-ekman/>, 15.04.2014, 16:30.

TEMA (UI) VI

TITLUL UNITĂȚII: Comunicarea gestuală-rolul și importanța gesturilor în comunicarea didactică (2)

Cuprinsul unității:

VI.1. Limbajul corpului

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Definească limbajul corpului;

Conținutul temei (UI)

VI.1. Limbajul corpului

Strămoșii noștri, deși nu știau să vorbească și să articuleze cuvinte, reușeau să se înțeleagă prin semne. În acest fel, creierul și-a format deprinderea de a analiza într-un mod inconștient poziția corpului altor persoane și ajungând în acest mod să își formeze o concluzie despre starea omului. **În proporție de 60%, comunicarea se face prin poziția corpului.**

Unele cifre statistice spun că **93% din comunicațiile noastre sunt nonverbale**, în timp ce **doar 7% sunt bazate pe comunicarea verbală, voită, ceea ce noi gândim cu adevărat.**

Statistica a apărut ca urmare a cercetărilor efectuate de Albert Mehrabian, psiholog social la Universitatea California, Los Angeles, la sfârșitul anilor 1960.

Psihologul a descoperit că, în momentul când mesajul emoțional transmis de tonul vocii și de expresia facială diferea de cuvântul care era exprimat verbal (*rostirea cuvântului „brută” cu un ton pozitiv și zâmbind*), oamenii tindeau să creadă indiciile nonverbale în locul cuvântului însuși. Ca urmare, Mehrabian a calculat că se poate ca doar 7% din mesajul emoțional să provină din cuvintele pe care le folosim, în timp ce 38% ar fi general de tonul vocii, iar 55% ar avea ca sursă alte indicii nonverbale. El susține că „cu expresia cazului în care un comunicator vorbește despre sentimentele sau atitudinile sale, aceste reguli nu sunt aplicabile”.

Limbajul corpului este o sintagmă care etichetează un canal cheie al comunicării umane, diferit de cuvinte și reprezintă **totalitatea mișcărilor corporale, posturilor și expresiilor faciale** prin care o persoană comunică nonverbal cu alte persoane.

„Postura corpului poate fi definitorie pentru anumite mesaje. Umerii lăsați sau capul plecat indică timiditate, deprimare, amărăciune, sentiment negativ sau un sentiment de inferioritate. Capul sus și umerii drepi transmit mulțumirea și chiar superioritatea. Într-o discuție,

aplecarea spre interlocutor poate însemna interes, atenție. Retragera corpului, dimpotrivă, sugerează respingere. Încrucișarea brațelor la piept semnifică închiderea în sine față de interlocutor sau subiectul discutat”³³.

În cazul întâlnirilor interculturale, de exemplu, descifrarea limbajului nonverbal și adaptarea acestuia la situație sunt dificile. Astfel, dincolo de diversitatea mișcărilor corpului, culturi diferite atribuie semnificații diferite, chiar contrare:

- corpul este orientat direct în lumea arabă, postură ce creează discomfort partenerului potrivit culturii chineze;

În lumea arabă, poziția „picior peste picior” este considerată dezonorantă pentru orice femeie;

- dacă în Statele Unite ale Americii, poziția „tolănit” este uzuală, în Germania și într-o mare parte a Europei, poziția denotă proaste maniere și chiar obrăznicie;
- în Hawaii, poziția cu mâinile la spate sau în șold este interpretată ca o lipsă de educație-

Citirea limbajului corpului ne ajută în viața de zi cu zi, începând de la încheierea unei afaceri, până la a ști în cine să te încrezi și a observa dacă cineva este supărat. A citi limbajul corpului înseamnă a face presupuziții în legătură cu ceea ce se întâmplă în interiorul persoanei în baza a ceea ce calibrăm (*observare fără judecată*) a posturilor, mișcărilor și poziționărilor.

Este clar că oamenii pot minți cu succes. În general, noi ne dorim ca alții să nu mintă, deși ocazional este folositor să minți. De aici și interesul pentru detectarea minciunilor cu ajutorul limbajului corporal.

Se spune că mincinoșii se dau de gol prin „indicii” fizici, așa cum ar fi *privitul spre dreapta, scărpınatului nasului, împreunarea mâinilor sau agitație*.

În ceea ce privește **enunțul că mincinoșii ar privi spre dreapta**, acesta a fost **demonstat de o echipă indusă de psihologul Richard Wiseman** de la Universitatea Hertfordshire în Hatfield, Marea Britanie, studiind mișcările oculare ale voluntarilor care spuneau minciuni în experimente de laborator.

În paralel, ei au studiat și anumite imagini ale unor persoane participante la conferințele de presă ale poliției ce aveau ca subiect persoane dispărute, persoane ce s-au dovedit mai târziu a fi implicate în dispariție. Nici în aceste cazuri mincinoșii nu au privit spre dreapta mai mult decât în alte direcții.

Potrivit unor studii de mare anvergură pe această temă, s-a descoperit doar că, printre semnele corporale semnificativ prezente în cazul mincinoșilor, se enumeră **diferite tipuri de agitație precum jonglarea cu obiecte și scărpınatul**, dar și faptul că aveau **pupilele dilatate**.

De asemenea s-a mai observat faptul că persoanele care nu spuneau adevărul aveau tendința să vorbească cu voce mai ascutită, tindeau să repete cuvinte sau erau mai negativiști.

³³ <http://psihologiesociala.uv.ro/comunicareanonverbala>, 10.04.2014, 21:06.

Concluzionând, putem spune că metodele subiective sau pur și simplu flerul fiecăruia din noi ar putea fi cu mult mai eficiente în descoperirea unei minciuni decât orice modalitate științifică de depistare pe care o putem folosi în acest moment.

Orice s-ar spune, limbajul trupului este observat de oricine, însă nu i se acordă suficientă atenție. De cele mai multe ori îl ignorăm și încercăm să ne ascundem în spatele cuvintelor.

Cei care reacționează cel mai bine la acest tip de limbaj sunt copiii, asta pentru că ei înțeleg lumea ce-i înconjoară prin intermediul intuiției. Totuși același lucru poate fi aplicat și în cazul adulților, atunci când sunt implicate sentimente.

Dacă vom încerca să privim la televizor fără sonor, ar putea fi o metodă utilă de învățare a secretelor limbajului corpului. Vom observa că noi, oamenii, ***spunem multe lucruri prin limbajul verbal care este contrazis de către limbajul corpului, de gesturi și alte căi de comunicare, cuvintele fiind relative.***

Deși limbajul trupului ne oferă o cale suplimentară de comunicare, care uneori contrazice limbajul verbal, ar trebui interpretat cu mare atenție. În cazul în care reușim să ne dezvoltăm o sensibilitate crescută la propriul limbaj al corpului, va crește și abilitatea noastră de a citi limbajul altor persoane.

Mișcările membrelor superioare și inferioare, poziția corpului, modalitatea de a sta, expresia feței, mișcările oculare, mersul, atingerea nasului, dar și altele, constau în limbajul trupului.

Limbajul corpului a diferitelor civilizații devine treptat asemănător. Ne putem referi la gestul unei persoane ce trăiește în America de Sud, gest ce poate fi interpretat cu ușurință de persoane din Rusia sau Japonia.

Revenind la ceea ce am propus mai devreme legat de experimentul cu oprirea sonorului televizorului, este interesant de urmărit și concurenții ce participă la emisiunea de tipul „Vrei să fii miliardar?”. Lor le poți detecta cu ușurință tensiunea care îi cuprinde pe măsură ce înaintează în concurs, din modul cum își țin mâinile până ce încheieturile devin albe și încep să aibă o respirație mai accelerată.

Analizând comportamentul acestor persoane, ne dăm ușor seama că mintea și corpul sunt interconectate; de fiecare dată când ne gândim la ceva diferit, schimbăm și poziția corpului în funcție de ce sentiment avem față de acel gând, mișcarea aceasta este de multe ori involuntară.

Totuși, dacă creierul analizează în mod inconștient limbajul trupului, putem deduce că din moment ce vom ști ce poziție să adoptăm putem schimba gândirea celorlalți despre noi.

Brațele încrucișate - semn al defensivității?

Ar putea fi adevărată supoziția privind persoana care își încrucișează brațele că adoptă un stil defensiv sau că ar încerca să evite un alt individ sau părerile sale, însă brațele încrucișate ar putea să ne semnaleze și opusul, dacă trunchiul este ridicat, lăsat ușor pe spate, ceea ce poate semnaliza invulnerabilitate. În același timp, brațele încrucișate mai pot semnala și banalul fapt că nu aveam buzunare sau că ne este frig .

În ceea ce privește limbajul mâinilor, acestea pot indica anumite aspecte și anume dacă acestea vor fi așezate aproape de față atunci când purtăm o conversație este un semn al nesiguranței, sentiment ascuns și de gestul de aranjare a părului în timpul dialogului sau împletirea unei șuvițe sau trecerea părului după ureche.

Mișcarea permanentă ori a mâinilor ori a picioarelor semnifică o stare de confort și relaxare. Picioarele încrucișate, picior peste picior pot trăda indiferența.

Analizând spre exemplu situația când „Tom Cruise și Katie Holmes și-au anunțat divorțul, jurnaliștii de tabloide au încercat să arate din răspuseri că se așteptau la așa ceva”. Uitați-vă la limbajul lor corporal”, țipau titlurile de pe primele pagini ale ziarelor, deasupra pozelor cu Katie Holmes încruntată în timp ce îl ținea pe Tom Cruise de braț. Jenant” și atunci când Barack Obama a pierdut prima dezbatere prezidențială în fața candidatului republican Mitt Romney, unii comentatori au pus această înfrângere pe seama limbajului său corporal „lipsit de energie” și pe tendința de a privi în jur și de a-și face pungă buzele, lucru care l-a făcut să pară „letargic și nepregătit”³⁴.

Trecând de la monden, politic la domeniul afacerilor, limbajul trupului ne poate ajuta, atâta vreme cât știm să îl folosim în avantajul nostru. Bineînțeles că întotdeauna în afaceri trebuie să inspiri încredere și putem face acest lucru printr-o serie de gesturi și poziții.

Întotdeauna când stăm în picioare vom ține spatele drept și pieptul umflat. Mâinile vor fi depărtate, împreunate la spate, iar picioarele vor fi și ele depărtate. În nici într-un caz nu vom sta cu mâinile în buzunar, denotând nu doar o lipsă de respect, ci și faptul că am avea ceva de ascuns.

Ori de câte ori putem și dorim să ne expunem puterea, vom alege expunerea degetului mare denumit și degetul puterii. Tot așa este foarte important să nu ne spijinim de vreun obiect, pentru că acest lucru va face să părem lipsiți de putere.

Nenumărate informații furnizează de asemenea și mersul unei persoane, mai ales că fiecare om are un ritm propriu al mersului ce se poate schimba în funcție de anume conjuncturi specifice și poate da indicii despre personalitatea sau temperamentul cuiva.

„Psihologul John Thoreson de la Universitatea Durham, Marea Britanie, a filmat oamenii atunci când aceștia mergeau și apoi a convertit imaginile în afișaj cu puncte luminoase pentru evidențierea membrelor care se mișcau, eliminându-se informațiile despre forma corpului, care

³⁴ <http://www.scientia.ro/homo-humanus/51-psihologie/4958-limbajul-corpului-mit-si-realitate.html>, articol scris de Caroline Williams, 23.04.2013, 22:10.

distrăgeau atenția. El a descoperit că aproape oricine a evaluat un mers arogant ca un semnal pentru o persoană aventuroasă, extrovertă, deschisă și demnă de încredere. Un mers încet, neglijent și relaxat, pe de altă parte, era asociat cu o personalitate calmă și imperturbabilă. Totuși, atunci când cercetătorii au comparat personalitățile reale ale pietonilor cu presupunerile făcute despre ei de alte persoane, ei nu au descoperit nicio corelație³⁵.

Putem concluziona că, în cele ce urmează, indicațiile ce ne pot fi date de limbajul corpului conform studiului „Lost in translation body language. Myths and reality”³⁶:

1. MÂINI:

- **Brațe încrucișate:**

- *Indicație:* punct de vedere negativ/critic;
- *Interpretare alternativă:* persoanei îi este frig și își încrucișează brațele pentru a se încălzi sau relaxa;

- **Joaca cu obiecte:**

- *Indicație (de exemplu pix):* plictiseală sau are ceva de spus;
- *Interpretare alternativă:* obișnuința;

- **Joaca cu degetele:**

- *Indicație:* plictiseală sau are ceva de spus;
- *Interpretare alternativă:* obișnuința;

- **Apăsând degetele (trosnit degete):**

- *Indicație:* plictisit, anxios sau agitat;
- *Interpretare alternativă:* obișnuința;

- **Brațe deschise sau palme la vedere:**

- *Indicație:* are încredere și interes;
- *Interpretare alternativă:* invită și pe alții să își spună opinia;

- **Acoperirea unei mâini cu cealaltă:**

- *Indicație:* insecuritate, sentimente contradictorii;
- *Indicație alternativă:* mâini reci;

- **Pumn strâns:**

- *Indicație:* agresivitate, iritare;
- *Interpretare alternativă:* ține ceva strâns în pumn;

- **Mâini strânse:**

- *Indicație:* defensivă;

³⁵ www.scientia.ro, traducere Alexandru Hutupanu, *Lost in translation body language. Myths and reality*, publicat de New Scientis, 30.04.2014, 15:22.

³⁶ <http://psihologdeserviciu.ro/portofolio/self-help/citirea-limbajului-corpului/>, 1.04.2014, 14:30.

- *Interpretare alternativă:* poziție obișnuită;
- **Agățarea de obiecte:**
 - *Indicație:* confuzie și insecuritate;
 - *Interpretare alternativă:* respectivul obiect e important;
- **Strângere de mână fermă:**
 - *Indicație:* încredere;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuință;
- **Strângere de mână slabă:**
 - *Indicație:* nervozitate, timiditate;
 - *Interpretare alternativă:* are mâna rănită;
- **Rosul unghiilor:**
 - *Indicație:* nervozitate;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuința;
- **Uitatul la ceas:**
 - *Indicație:* plictiseală;
 - *Interpretare alternativă:* trebuie să se încadreze în timp;
- **A-și frânge mâinile:**
 - *Indicație:* nervozitate;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuința;

2.PICIOARE:

- **Bătutul din picior în scaun sau alte obiecte:**
 - *Indicație:* relaxare, autoritate sau posesie;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuința;
- **Bătut din picior:**
 - *Indicație:* nerăbdare sau atenție distrasă;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuință;
- **Statul cu picioarele încucișate către interlocutor:**
 - *Indicație:* relaxare, încredere și atenție către persoană/ subiect;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuința;
- **Mișcarea continuă a picioarelor:**
 - *Indicație:* nervozitate, îngrijorare, stres sau furie;
 - *Interpretare alternativă:* nu poate sta liniștit;

- **Picioare încrucișate în direcția ușii:**
 - *Indicație:* ar dori să iasă afară;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuința;
- **Picioare larg depărtate:**
 - *Indicație:* siguranță, încredere în sine, lider;
 - *Interpretare alternativă:* dezinteres;
- **Jucatul picioarelor cu încălțăminte:**
 - *Indicație:* atracție fizică ;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuința;
- **Bătut în podea:**
 - *Indicație:* nervozitate;
 - *Interpretare alternativă:* a stat prea mult timp jos;

3. CAP:

- **Bărbia sau obrazul sprijinit de palmă:**
 - *Indicație:* plictiseală sau dezinteres;
 - *Interpretare alternativă:* oboseală;
- **Împinsul ochelarilor pe nas:**
 - *Indicație:* gânduri profunde;
 - *Interpretare alternativă:* probleme cu nasul sau ochelari nepotrivți;
- **Privit peste rama ochelarilor:**
 - *Indicație:* atenție, seriozitate sau atitudine critică;
 - *Interpretare alternativă:* probleme cu vederea;
- **Atingerea în zona nasului:**
 - *Indicație:* gânduri negative sau dubii;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuința sau senzații, probleme în zona nasului;
- **Contact vizual direct:**
 - *Indicație:* dominanță sau atenție;
 - *Interpretare alternativă:* privit la distanță prin persoană;
- **Contact vizual susținut:**
 - *Indicație:* interes și plăcere;
 - *Interpretare alternativă:* caută să fie atent/ă;
- **Fără contact vizual:**
 - *Indicație:* dezinteres sau minciună;

- *Interpretare alternativă:* distragere sau lipsă de interes;
- **Buze strânse:**
 - *Indicație:* dezaprobare sau dorește să încheie conversația;
 - *Interpretare alternativă:* buze crăpate;
- **Buze strânse și obraji ridicați:**
 - *Indicație:* agresivitate;
 - *Interpretare alternativă:* mimica obișnuită;
- **Mușcatul buzelor:**
 - *Indicație:* lipsă de încredere în sine, rușinare;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuință;
- **Sprâncene ridicate:**
 - *Indicație:* surpriză;
 - *Interpretare alternativă:* încercare de focalizare a privirii;
- **Frunte ridicată:**
 - *Indicație:* încercare de reamintire sau plâns;
 - *Interpretare alternativă:* se uită în sus;
- **Privit la distanță:**
 - *Indicație:* încercare de reamintire;
 - *Interpretare alternativă:* se uită în sus;
- **Sprâncene relaxate:**
 - *Indicație:* confort;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuință;
- **Sprâncene încruntate:**
 - *Indicație:* confuzie, tensiune sau teamă;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuință;
- **Lăsat pe spate cu mâinile la ceafă:**
 - *Indicație:* confort;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuință;
- **Clipit:**
 - *Indicație:* secret sau moment împărtășit;
 - *Interpretare alternativă:* ochi uscați;

4. PIEPT

- **Respirat mai repede:**
 - *Indicație:* nervozitate sau furie;
 - *Interpretare alternativă:* tocmai ce a terminat exerciții;
- **Inspirație prelungă:**
 - *Indicație:* dorește să întrerupă conversația;
 - *Interpretare alternativă:* lipsă de aer;
- **Aranjatul cravatei:**
 - *Indicație:* insecuritate sau dorește să impresioneze;
 - *Interpretare alternativă:* cravata are nevoie de ajustare;
- **Umeri aplecați în față:**
 - *Indicație:* lipsă de interes sau se simte în inferioritate;
 - *Interpretare alternativă:* oboseală;
- **Umeri tensionați:**
 - *Indicație:* îngrijorare;
 - *Interpretare alternativă:* postură obișnuită;

5. ALTELE

- **Oglindirea interlocutorului:**
 - *Indicație:* îl place pe interlocutor, amabilitate;
 - *Interpretare alternativă:* întâmplare;
- **Stat liniștit/ ă :**
 - *Indicație:* interes față de ce se spune și se face;
 - *Interpretare alternativă:* oboseală;
- **Păstrarea ordinii și a curățeniei:**
 - *Indicație:* se gândește la tot și planifică fiecare lucru;
 - *Interpretare alternativă:* obișnuință;
- **Lucruri dezorganizate/ împrăștiate:**
 - *Indicație:* asumarea de riscuri, stres;
 - *Interpretare alternativă:* prea ocupat/ ă.

TEMA (UI) VII

TITLUL UNITĂȚII: Comunicarea gestuală-rolul și importanța gesturilor în comunicarea didactică (3)

Cuprinsul unității: VII.1. Gesturile

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Definească gesturile;
- Clasifice gesturile.

Conținutul temei (UI)

VII.1. Gesturile

Pentru a înțelege cât mai bine gestul în ansamblul său, putem începe chiar de la etimologia cuvântului, ce provine din limba latină, de la termenul „**gestus**”.

În limba română, cuvântul definește anumite acțiuni ale omului și comportamente ale lui și purtarea acestuia în societate.

„**Desmond Morris definește gesturile ca fiind ”orice acțiune care transmite un semnal vizual unui spectator”³⁷.**

Așadar, putem înțelege că limbajul gesturilor
se constituie într-un ansamblu de semne vizuale.

„În sens larg, **se înțelege prin gest orice mișcare corporală involuntară sau voluntară, purtătoare a unei semnificații de natură comunicativă sau afectivă**”³⁸.

Clasificarea gesturilor

Propuneri de clasificare a gesturilor apar încă din antichitate, când Cicero, în lucrarea sa - **De Oratore** - face distincție între **demonstrativ** (*gest expozitiv și reprezentativ*) și **singnificatio** (*gest ce însoțește exprimarea*).

³⁷ Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 129.

³⁸ Wald, L. – *Sisteme de comunicare*, Editura Științifică, București, 1973, p. 123.

În lucrarea sa, Wilhelm Wundt-Die Sprache, distinge trei tipuri de gesturi:

- **Indicatoare:** aceste gesturi s-au folosit pentru obiecte prezente, însă ulterior s-a recurs la ele și în lipsa obiectelor;
- **Imitative (descriptive):** gesturile capătă un caracter complex apărute din dezvoltarea mișcărilor expresive. Se pot distinge **gesturi desenatoare**, care vizează o reprezentare a obiectelor prin mișcarea în aer a defectelor, și **gesturi plastice** care se referă la o imitare cu mâna sau alte părți ale corpului;
- **Simbolice:** gesturile de acest gen reușesc să transmită o idee în mod nemijlocit. Gesturile pentru afirmație și negație sunt foarte uzuale.

Cea mai utilizată clasificare a gesturilor este cea propusă de Paul Eckman și Wallace V. Friesen, *prezentată succint anterior*, care grupează elementele comunicării nonverbale în cinci clase, având la bază criteriile originilor, funcțiilor și coordonarea lor. Astfel, în viziunea celor doi autori, gesturile se împart în **embleme, ilustratori, expresii faciale, reglatori și adaptori**.

În cele ce urmează, voi analiza fiecare din cele cinci clase acceptate până în prezent.

1. Emblemele

- „Termenul a fost preluat din lucrarea lui David Efron „Gesture and Environment” (1941). Ele **țin loc de cuvinte și pot alcătui un limbaj** (*de exemplu limbajul surdo-mușilor*). Se consideră că astfel de gesturi reprezintă o traducere directă a cuvintelor, propozițiilor și frazelor în semne, emblemele fiind folosite mai ales când comunicarea verbală nu este posibilă, de exemplu în cazul muncitorilor care lucrează într-un mediu fizic în care nivelul zgomotelor este ridicat”³⁹;
- fiind elemente nonverbale, sunt folosite intenționat pentru a transmite anumite mesaje, al căror înțeles este cunoscut de majoritatea membrilor grupului;
- Receptorul atribuie emițătorului responsabilitatea pentru cele transmise.
- „Paul Ekman și colaboratorii săi de la Universitatea din California au diferențiat după identitatea dintre forma „gestului și forma obiectului desemnat”, „**embleme referențiale**”, codificate iconic de „**emblemele convenționale**”⁴⁰.
 - Să luăm de exemplu dansatorii ce folosesc emblemele în compunerea coregrafiei pentru a transmite publicului mesajului dorit. „Spre exemplu în „Paso Doble”, dansatorul trebuie să redea atmosfera unei coride și în consecință, gesturile sale vor fi cele ale unui toreador care se luptă cu un taur imaginar. În ceea ce privește acest dans există două căi ale comunicării gestuale:
 - i. **Internă** - are loc între eroii eposului (dansator și taurul virtual).
 - ii. **externă** - prin care mesajul ajunge la cunoștința publicului.

³⁹ Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 130.

⁴⁰ Ibidem.

- Rațiunea spectacolului se datorează celei din urmă, însă ea nu poate exista fără cea dintâi.
- Gesturile pot fi analizate și din punctul de vedere al⁴¹:
 - **Energiei** - ele putând fi moi sau energice, accentuate sau diluate etc;
 - **Vitezei** - pot fi lente sau rapide, întârziate sau grăbite;
 - **Formei** – pot fi rotunde sau ascuțite etc;
 - **Amplitudinii** – pot fi largi sau strânse;
 - **Continuității** – pot fi legate sau disociate.
- Mihai Dinu (1997,229) aduce în discuție emblemele utilizate în limbajul gestual al populației Aranda din Australia, unde se utilizează peste 500 de semne făcute cu degetele, mâinile, cu brațele și cu partea superioară a corpului. Interesant este că trecerea de la mișcarea degetelor la cea a mâinilor și așa mai departe este dictată de creșterea distanței dintre cei care comunică⁴²;
- Să luăm **de exemplu semnul OK**, atingerea vârfului arătătorului, formând un cerc, păstrând celelalte degete drepte și palma orientată spre spectator înseamnă în regulă, dar în zone geografice diferite, acestui gest îi corespund diferit următoarele interpretări: în Franța înseamnă zero, în Malta este o aluzie la homosexualitatea cuiva, în Japonia semnifică bani, în Tunisia este o amenințare cu moartea, etc.
- În S.U.A, Franța sau Rusia, **mâna cu degetul mare în poziție verticală și cu celelalte degete strânse** echivalează cu adresarea unei felicitări pentru lucrul bine făcut;
- În Roma antică, dacă împăratul **îndrepta degetul mare în sus**, viața gladiatorului era cruțată, iar **dacă îl îndrepta în jos** era condamnat la moarte. El se numea „*politice verso*” și însemna cu degetul întors. Totuși azi e destul de problematic să te exprimi așa în unele regiuni din Orientul Mijlociu, Asia de Sud-Est, unde arătarea degetului mare echivalează cu arătarea celui mijlociu în România;
- **În combinație cu alte gesturi, degetul mare este utilizat și ca semn al puterii și superiorității;**
- **Degetul arătător și cel mijlociu ținute deschise în formă de V** a fost folosit de Winston Churchill la sfârșitul celui de-al doilea război mondial, el fiind preluat de hipioți în timp el devenind foarte popular. În mare parte în America și Europa acest gest semnifică victoria, însă în Argentina semnul victoriei arată cu totul altfel: **mâna ținută pumn cu arătătorul puțin mai ridicat**. Acest semnal, în multe locuri din Europa înseamnă și numărul „doi”.

⁴¹ <http://cursdedansuri.ro/comunicareanonverbalaindans>, 12.05.2014, 20:53.

⁴² Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 131.

- Făcând aceste scurte analize, putem deduce că interpretarea greșită a gesturilor poate provoca consecințe neplăcute și va trebui luat mereu în considerație mediul cultural al oamenilor înainte de a trage concluzii pripite din limbajul trupului sau gesturile lor.

2. Ilustratorii

- Sunt indicații nonverbale legate direct de cuvinte, care ajută la accentuarea sau la sublinierea unor idei sau cuvinte, întărind astfel comunicarea verbală;
- O parte dintre ilustratorii sunt reacții gestuale înnăscute și, ca atare, universale: „Suntem doar parțial conștienți de ilustratorii, ei par naturali, universali, cu o semnificație mai puțin flexibilă decât emblemele”⁴³. Să luăm de exemplu, când vrei să spui ce pește mare ai prins, deschizi și mâinile. Dacă nu știm ce a spus vorbitorul, gestul nu ar avea sens, dar dacă știm înțelegem că e vorba de o minciuna pescărească;
- Prin frecvența și intensitatea folosirii gesturilor ilustratorii putem primi informații despre starea emoțională a vorbitorului; când acesta este obosit sau deprimat va folosi mai puține astfel de gesturi în comparație cu momentul când este bucuros, entuziasmat, când va folosi aceste gesturi chiar amplificate;
- Gesturile ilustratorii și forma lor ne transmit câte ceva și despre personalitatea și temperamentul fiecărui individ; de exemplu, ilustratorii sunt amplu utilizați de către profesioniștii vorbitului în public (*lideri, politicieni*), pentru că ei aduc un plus de forță persuasivă discursului;
- P. Ekman și W. V. Friesen au identificat opt tipuri de ilustratorii realizați cu mâinile⁴⁴:
 - **Bastoane** (*batons*) - mișcări prin care sunt accentuate anumite cuvinte;
 - **Ideografe** (*ideographs*) - mișcări cu ajutorul cărora se arată direcția gândirii;
 - **Mișcări deictice** (*deictic movements*) - implică sublinierea celor spuse;
 - **Mișcări spațiale** (*spatial movements*) - descriu relațiile spațiale;
 - **Mișcări ritmice** (*rhythmic movements*) - care indică tempoul discursului sau al altor acțiuni;
 - **Kinetografe** (*kinetographs*) - prin care se arată funcționarea corpului uman sau comportamentele animalelor;
 - **Pictografe** (*pictographs*) - mișcări care descriu o imagine;
 - **Sublinierile** (*underliners*) - mișcări prin care se scoate în evidență un cuvânt, o propoziție sau un pasaj din discurs.

⁴³ Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 133.

⁴⁴ Ibidem.

- De asemenea putem spune că majoritatea ilustratorilor implică mișcările mâinilor și ale brațelor, nefiind exclusă nici antrenarea altor părți ale corpului uman, de exemplu, capul sau picioarele⁴⁵.

3. Expresiile faciale

- Așa cum știm deja, expresiile faciale se pot modifica foarte rapid. Față de animale, la om mușchii feței sunt în număr mai mare, ceea ce ne indică cât de importantă este capacitatea mișcărilor subtile ale feței;
- De asemenea, expresiile faciale pot indica anumite sensuri ale stării afective a fiecăruia: comunică surpriza, bucuria, tristețea și chiar oboseala, frica sau dezgustul;
- „Desigur că putem controla într-o anumită măsură, în mod conștient, mișcările afective. Exprimarea emoțiilor este mai puțin dependentă de mesajul verbal, comparativ cu ilustratorii, de exemplu, și mai puțin controlabilă decât emblemele”⁴⁶.

4. Reglatorii

- au un rol determinant la schimbarea rolurilor dintre doi parteneri de interacțiune; „Funcția lor este expresivă și fatică, deoarece relevă atitudinile participanților față de interacțiune și oferă asigurări receptorului privind continuitatea contactului, iar emițătorului îi permit să-și ajusteze, prin feed-back, parametrii enunțării, în funcție de reacțiile interlocutorului”⁴⁷.

5. Adaptorii

- Reprezintă acele gesturi stereotipe cu rol manipulatoriu, care sunt de cele mai multe ori ticuri și care au rol de decărcare și echilibrare psihică;
- Aceștia pot fi de două feluri:
 - **manipulări de obiecte în scop practic** (*mișcatul pixului, aranjarea unor foi în timp ce purtăm o conversație, aranjatul cravatei, purtând denumirea și de **alteradaptori***);
 - **automanipulări** (*balansul piciorului, rosul unghiilor, atingerea urechii, care se mai numesc și **auto-adaptori***).
- În momente de concentrare, de singurătate sau tensiune psihică, s-a observat că aceste gesturi au o intensitate sporită, **fiind o „supapă” pentru detensionare**;
- „În ceea ce privește adaptorii obiectuali, acceptarea unora sau a altora este permisă în funcție de normele culturale existate la un moment dat: fumatul în public este un adaptor acceptat în spațiul european și din ce în ce mai blamat în cel nord-american. Prin contrast, mestecatul gumei în public, gest tipic american, aruncă o lumină nefastă asupra individului în multe țări

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 134.

⁴⁷ <http://psihointegrativa.ro/comunicareanonverbala>, 13.04.2014, 21:16 .

europene, în special Germania. Fumatul pipei este un gest adaptiv încurajat în mediile academice, având chiar funcții identice”⁴⁸.

- „Spre deosebire de embleme, care au o semnificație precisă, **adaptorii transmit informații vagi, imprecise**. Ne putem face o impresie despre o persoană studiindu-i adaptorii, dar numai probabilistic. În general, adaptorii sunt interpretați ca semnale ale disconfortului, nervozității, tensiunii psihice”⁴⁹.

O altă clasificare a gesturilor introduce un model funcționalist de analiză în raport cu rolul lor în conversație, clasificare folosită de J. B. Bavelas: „J. B. Bavelas distinge

1. „**gesturile legate de conținutul discuției** (*tipic gestures*), care corespund „**emblemelor**” și „**ilustratorilor**” din clasificarea lui Paul Ekman;
2. „**gesturi interactive** (*interactive gestures*), care nu aduc, prin ele însele, informații suplimentare, ci doar potențează discursul, asemenea „**reglatorilor**”⁵⁰.

Jean Stoetzel clasifică gesturile în trei categorii, și anume:

1. **Gesturi antice** - fără legătură cu comunicarea, dar trădează o anumită stare a individului, *de exemplu la un examen când persoana ține creionul în dinți*;
2. **Gesturi simbolice** - prin care se exprimă entuziasmul, indiferența;
3. **Gesturi obișnuite** – ca de exemplu reverența diplomatului.

„Autor al unor lucrări *best-seller*, Roger E. Axtell ia în considerare trei mari categorii de gesturi⁵¹:

1. **Gesturi instinctive** - cum ar fi scărpinatul nasului când suntem gata să spunem o minciună;
2. **Gesturi codificate** (*sau tehnice*) - utilizate, de exemplu, de brokeri;
3. **Gesturi achiziționate**, dobândite de oameni ca membri ai anumitor culturi.

a. Același gest dobândit poate avea semnificații diferite într-o cultură sau alta, iar originea lor este adesea neclară (de exemplu, originea semnului OK).

De remarcat este și clasificarea lui D. Morris, care împarte gesturile primare în următoarele șase categorii: *expresive, mimate, schematice, simbolice, tehnice, codificate*.

Analizând pe fiecare dintre ele, putem exemplifica semnificația lor:

1. **Gesturile expresive** sunt gesturile comune oamenilor și animalelor, fiind apropiate gesturilor întâmplătoare, însă ele nu îndeplinesc o funcție mecanică, ci una comunicativă, evoluând și diversificându-se în funcție de influențele culturale;

⁴⁸ Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 135.

⁴⁹ *Ibidem.*

⁵⁰ *Ibidem.*

⁵¹ *Ibidem.*

2. **Gesturile mimate** sunt cele în care o persoană încearcă să imite cât mai exact o altă persoană, o acțiune sau un obiect. Din categoria gesturilor mimate fac parte⁵²:
- a. **Mimetismul social**, când, spre exemplu, afișăm un zâmbet larg la întâlnirea cu o persoană pe care nu ne face deloc plăcere să o vedem;
 - b. **Mimetismul teatral**, care este încercarea deliberată de a imita anumite acțiuni sau persoane, care au legătură cu numărul de repetări ale vizualizării situației, sau de ușurința cu care se poate transpune în pielea personajului;
 - c. **Mimare parțială**, în care performerul încearcă să imite obiecte sau situații care sunt circumscrise în cadrul situațional ca nefiind conforme cu realitate, (mimarea zborului), fiind făcute mai ales cu ajutorul mâinilor: sugerarea că avem un pistol în mână este un astfel de gest, menit să indice forma unui anumit obiect care este cunoscut receptorului;
 - d. **Mimare în gol sau în absența relaționării cu un obiect anume**, spre exemplu, când un individ mimează senzația de foame ducând mâinile la nivelul gurii și mișcând ușor buzele pentru a sugera mestecarea hranei.
3. **Gesturile schematice** sunt în strânsă legătură cu gesturile mimate, ele fiind variante prescurtate ale acestora. Putem exemplifica mișcările descrise de indienii din America de Nord care, pentru reprezentarea unui animal puternic, își plasează brațele cu degetul arătător la nivelul corpului, într-o încercare de a stiliza coarnele;
4. **Gesturile simbolice** indică o calitate abstractă. De exemplu putem enumera încrucișarea degetelor arătătoare care redau non-verbal încurajarea „să ai noroc”, în timp ce rotirea aceluiași deget în zona tâmpelor exprimă nebunia, senilitatea;
5. **Gesturile tehnice** au o semnificație în cadrul unei anumite profesii și doar în cadrul activității respective: gesturile trebuie să fie discrete, să comunice rapid și în timp cât mai scurt o anume informație, ca de exemplu agenții de bursă;
6. **Gesturile codificate**: „limbajul gestual al surdo-muților (American Sign Language-Ameslan) este un exemplu de codificare a gesturilor”⁵³.

Prin excelența analitică, limbajul gestual se constituie ca un sistem bogat în variante. Revenind la R. Birdwhistell, acesta a aplicat metodologia lingvisticii structurale la studiul gesturilor și a găsit o corespondență între unitățile gestuale și cele verbale: „Analizând relația dintre cultură și personalitate, R. Birdwhistell a ajuns la concluzia că gestul reprezintă o a treia instanță ce se interpune între kinezică și parakinezică. El ajunge chiar la stabilirea unei stratificări sociale a oamenilor pornind de la indicii gestuali”⁵⁴.

⁵² Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 136.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ <http://comunicareaprincorp.html> , 14.04.2014, 22:06.

Semnificația gesturilor

Omul este rareori conștient de faptul că mișcările și gesturile sale pot transmite o anume poveste în timp ce vrea să poată spune cu totul altceva.

Gesturile se pot grupa și după părțile corpului cu care sunt executate și anume: **mâinile; capul; trunchiul; picioarele.**

Mă voi opri mai mult asupra gesturilor realizate cu **mâinile, capul și picioarele.**

„Gesturile realizate cu mâinile pot fi descompuse în gesturi făcute cu degetele, cu palmele, cu pumnii și cu brațele”⁵⁵.

Valoarea simbolică a mâinii și capacitatea sa expresivă a impresionat creștinismul în ansamblul său. Mâna divinității creștine împarte slava cerească asupra trupurilor în rugăciune în toată iconografia creștină. Să nu uităm că semnul crucii este făcut cu mâna dreaptă, iar degetele sunt desprinse astfel: inelarul și degetul mic sunt îndoite spre interiorul palmei urmând ca degetul mare, arătătorul și degetul mijlociu să fie unite și strânse într-o schemă ce simbolizează Sfânta Treime.

Gestul binecuvântării, cunoscut credincioșilor are conotații deosebite: arătătorul este întins pentru a forma litera „I”, degetul mijlociu este îndoit sub forma de „C”, degetul mare și inelarul sunt încrucișate în „X”, astfel încât vom avea „C,X,C”, adică literele inițiale și finale ale numelui grec al lui Hristos.

În vreme ce mâna lui Budha nu este niciodată strânsă, semnificând că nu ține secret nimic din știința sa, mâna stângă a lui Dumnezeu este tradițional legată de justiție, iar cea dreaptă de milostenie.

Chiar și mitologia greacă ne oferă o sumedenie de exemple în care mâna are semnificații multiple: candoare, forță, putere. De exemplu Athos, împotrivindu-se lui Zeus, este condamnat să susțină pe umeri Pământul doar prin puterea brațelor.

Astrologia tradiționalistă face din policar degetul lui Venus, din arătător degetul lui Jupiter, din inelar degetul solar, iar degetul mic fiind dat lui Mercur, toate fiind în sistemul de corespondențe planetare.

Trecând în domeniul riguros al disciplinei dreptului, putem observa că practica judiciară includea încă din antichitate și aspecte non-verbale. În Dreptul Roman, „manus” are sensul de putere și derivații lui desemnează gesturile juridice în funcție de transmitere, luare sau recunoaștere a puterii. Mancipațiunea, modul original de transmitere a proprietății la romani presupunea ținerea de mână de către dobânditor a lucrului transmis. În schimb în Dreptul Mesopotamian timpuriu, muribundul își putea desemna moștenitorul luând persoana respectivă de mână. De asemenea, încheierea unei tranzacții comerciale se făcea prin „baterea palmelor”.

⁵⁵ Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 138.

Imperativă sau autoritară, mâna impune respect. Înmănușată sau liberă, ea are puterea de a sugera contactul uman. A purta mănuși în liturghia catolică sau mănuși albe în cadrul ritualelor masonice echivalează cu puritatea, neprihănirea.

„Proverbul „sunt cinci degete la o mână, dar niciunul nu este egal cu celălalt” se aplică foarte bine și în legătură cu gesticulația”⁵⁶.

Analizând pe scurt utilizarea degetelor în comunicarea nonverbală, putem observa cu ușurință că ea este inegală:

1. Degetul arătător

- Cu toate că se numește „arătător”, codul bunelor maniere interzice să arătăm cu el, preponderent persoanele. Însă și în acest caz diferențele culturale își spun cuvântul, mai precis, în America este larg utilizat acest gest atunci când anumite personalități indică cu el o persoană din public pe care o remarcă și căreia chiar îi și zâmbește;
- Viața de zi cu zi, însă, ne dovedește folosirea lui în cele mai variate moduri de comunicare: chemarea chelnerului fie pentru nota de plată, fie pentru întârzierea în servire; chemarea unui copil dacă avem să-i reproșăm ceva; cerem liniște într-o încăpere unde se află mai multe persoane; atunci când frecăm ambele degete arătătoare spunem că două persoane au interese comune sau fac afaceri împreună, de regulă nu prea „legale”.

2. Degetul mare

- Semnificația lui are în multe țări ale lumii conotații diferite. Spre exemplu „în Nigeria este considerat un gest nepolitic, prin care se exprimă dezaprobarea totală, iar în Japonia, China și Coreea este utilizat la numărătoare, indicând cifra patru”⁵⁷.
- În Germania degetul mare este folosit pentru numărul unu, însă în SUA el nu servește la numărare decât pentru a semnifica cifra cinci. Să nu uităm și aspectul de natură legală, când amprenta degetului mare ține loc de semnătură sau ajută poliția la identificarea persoanelor certate cu legea, îndeosebi în comunitățile nealfabetizate.

3. Degetul mijlociu

- Termenul roman este „*digitus impudicus*”, întrucât împăratul Caligula obișnuia, se pare, că în momentul în care întindea mâna pentru a-i fi sărutată, de fiecare dată ridica acest deget dar în spiritul bunelor maniere, acest gest nu ar trebui folosit în niciun caz.

4. Inelarul

- El nu participă la limbajul gesturilor, singurul gest multicunoscut fiind atunci când se săvârșește căsătoria religioasă prin întinderea lui spre a i se pune inelul.

⁵⁶ Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 138 .

⁵⁷ Idem, p. 141 .

5. Degetul mic

- Se pare că în multe țări ale Europei și în România, ”dacă mâna este ridicată în dreptul gurii, iar cele două degete sugerează o mișcare de rotație, atunci este clar îndemnul de a bea împreună băuturi alcoolice”.

Luând în ansamblu mâna, putem observa cu ușurință unul din cele mai puțin observate, dar și cele mai eficiente semnale nonverbale, de data aceasta transmise de palma omului. Prin modul utilizării corecte a palmei, o persoană poate fi investită cu un anumit grad de autoritate, dar și cu capacitatea de a-i dirija pe alții prin gesturi. Gesturile de îndrumare ale palmei sunt următoarele trei:

- **palma îndreptată în sus** este utilizată ca un gest de supunere, neamenințător, evocând gestul cerșetorului de pe stradă;
- **palma îndreptată în jos** semnifică autoritate imediată. Dacă e vorba de un subaltern, acest gest este corespunzător, întrucât avem autoritatea de a-l utiliza;
- **palma strânsă pumn, cu degetul arătător întins** precum o bătă simbolică, cu care vorbitorul îl amenință pe ascultător pentru a-l supune, fiind unul din cele mai iritante gesturi care pot fi utilizate în timpul conversației, mai ales dacă vorbitorul, concomitent, bate și ritmul cuvintelor sale.

Gesturile realizate prin mișcarea capului

În cele mai multe culturi, încuviințarea cu capul este un gest politic, semnificând „da”. Clătinatul capului, utilizat cu sensul de „nu”, este considerat de unii un gest înnăscut, în timp ce alții încearcă să demonstreze că ar fi vorba de primul gest însușit de ființa umană.

Putem deduce cu ușurință obiecțiile ascunse ale unei persoane cu care dorim să încheiem o afacere, dacă urmărim în timp ce prin vorbe se declară de acord cu noi, recurge sau nu la clătinatul capului. Există trei poziții de bază ale capului și anume:

- capul ținut drept, aceasta fiind poziția omului cu o atitudine neutră față de cele auzite;
- capul înclinat într-o parte, care e semnifică o trezire a interesului; femeile își manifestă prin această ținută a capului interesul față de un bărbat atractiv;
- capul înclinat în jos, ce poate semnaliza o atitudine negativă, chiar de critică.

Îmbinând gesturile mâinii și ale capului, observăm că amândouă mâinile așezate înapoia capului este un gest tipic unor meserii ca cele de contabil, avocat, director, altfel spus, persoane care se simt dintr-un anumit motiv superiori față de alții, încrezători, dominanți. Originea acestui gest este oarecum incertă, însă cel mai probabil mâinile sunt folosite ca rezemătoare imaginară pentru sprijin și destindere.

Gesturile realizate prin mișcările trunchiului

„Prin înclinare sau răsucire, partea superioară a corpului poate transmite semnale clare: acordul sau dezacordul, interesul sau dezinteresul, agresiune sau frică. **Înclinarea trunchiului înainte** semnifică: **apropiere, interes, agresiune, planificarea unei activități**. **Înclinarea trunchiului înapoi** semnifică: **retragere, dezinteres** (*preocupare pentru propriile gânduri*), **fugă, lipsa planificării unei activități legate de partener**. Mișcările trunchiului, ca și celelalte semnale nonverbale, nu trebuie interpretate în sine, ci în conexiune unele cu altele și în funcție de situația socială concretă, precum și de diferențele culturale”⁵⁸.

Gesturile realizate cu picioarele

„Este curios că expresia „a scrie cu picioarele” se întâlnește destul de frecvent, dar nu am auzit niciodată spunându-se despre cineva că „vorbește cu picioarele”. ”Dacă picioarele sunt strâns lipite unul de altul, spune H. H. Ruckle, aceasta exprimă supunere și frică (la fel ca atunci când strângem mâinile pe lângă corp). Astfel, scopul acestui gest, de a deveni „mai înguști”, este realizat, dar în același timp ne reducem capacitatea de a sta în picioare. Cine stă astfel se clatină cu ușurință, la fel ca firul de iarbă în vânt”⁵⁹.

„**Sprijinirea pe piciorul drept** înseamnă, după unii autori, **obiectivitate, analiză critică, logică**, iar **sprijinirea pe piciorul stâng semnifică receptivitate în stabilirea de relații**. Schimbarea frecventă a sprijinului de pe un picior pe altul poate semnifica modificarea dispoziției psihice a interlocutorului. Este bine, deci, să urmărim continuu poziția picioarelor, nu numai gura celui cu care conversăm”⁶⁰.

Lucrare de verificare

Elaborați un eseu din care să rezulte importanța gesturilor mâinii și mimicii profesorului în comunicarea didactică.

⁵⁸ Chelcea, S., Ivan, L., Chelcea, A., *op. cit.*, p. 149.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Idem, p. 150.

TEMA (UI) VIII

TITLUL UNITĂȚII: Ascultarea activă și comunicarea eficientă (1)

Cuprinsul unității:

VIII.1 Mesajul, element esențial al comunicării

VIII.2. Axiomele comunicării

VIII.3. Nivelurile comunicării

VIII.4. Construcția mesajului în comunicarea didactică

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Definească mesajul;
- Expliciteze axiomele comunicării;
- Definească comunicarea eficientă;
- Enumere și explice etapele construcției mesajului.

Conținutul temei (UI)

VIII.1 Mesajul, element esențial al comunicării

Mesajul este nucleul oricărei comunicări umane, deoarece reprezintă sensul și semnificația vehiculate între emițător și receptor. Este limpede că decodarea mesajului presupune ca cei doi actori ai procesului comunicării, emițătorul și receptorul, sau în cazul nostru specific, profesorul și elevii, să folosească același cod. Acest lucru nu este însă întotdeauna suficient. Uneori, mesajul transmis solicită un răspuns rapid, materializat prin comportamente sau reacții imediate. Din acest motiv putem spune că „mesajul constituie totdeauna un anumit rezumat al sensului unor fapte, evenimente sau fenomene, o învățătură pe care trebuie să o aplicăm” (VINȚANU 2008, p. 211). Alteori, răspunsul receptorului este mai greu de obținut, datorită diferențelor remarcabile existente între intenția emițătorului și capacitatea de sesizare a receptorului. Cei doi poli ai comunicării, au câte un univers propriu de idei, sensuri și semnificații privind lumea și viața, dominantele în jurul cărora gravitează și se înscriu mesajele. Tot aici, se înscrie ca factor determinant și lipsa capacităților de comunicare ale emițătorului/ receptorului. Vorbim despre comunicare, dar nu știm să comunicăm. Nu suntem capabili să transmitem aproapelui gândurile, trăirile, sentimentele sau temerile noastre. Auzim, dar nu ascultăm. Vorbim, dar nu transmitem și nu înțelegem mesajele, iar aceste aspecte se reflectă în rezultatele la învățătură și comportamentul elevilor. Ei nu vin la școală doar pentru a li se „transmite” cunoștințe ci și pentru că inconștient speră să găsească ceea ce multora le lipsește acasă: atenția și comunicarea cu adulții. Iată câteva dintre motivele pentru care ar trebui să privim spre elevii noștri cu mai multă îngăduință și să încercăm interpretarea mesajului transmis prin aparentul lor dezinteres și permanenta lor agitație în felul următor: au nevoie de comunicare atât pentru a dobândi cunoștințe, mai mult, pentru a putea înțelege și în consecință aplica ceea ce învață, cât și pentru a-și putea rezolva problemele afective, caracteristice etapei de viață în care se află. Profesorul, elementul cheie al explicației și înțelegerii, are menirea ca prin organizarea logică, semantică și lingvistică a informației conținută în mesaje, să asigure: coeziunea grupurilor umane, înțelegerea și cooperarea; să regleze comportamente; să faciliteze funcția cognitivă, axiologică și praxiologică a comunicării, prin care cunoașterea, aprecierea și practica umană devin posibile și accesibile.

VIII.2. Axiomele comunicării

Începând din anul 1940, Școala de la Palo Alto fondată de Gregory Bateson și formată din Don Jakson, Ray Birdwhistell, Milton H. Erickson, Eduard T. Hall, Albert Seheflen, Paul Watzlawick, E. Goffman, a deschis o nouă perspectivă în studiul interacțiunii și comunicării. Reprezentanții acestei școli, au acordat un interes aparte kinezicii, proxemicii și contextului comunicării, dezvoltând un veritabil model sistemic și interacțional al comunicării. Poziția teoretică a Școlii de la Palo Alto se caracterizează prin considerarea comunicării ca fenomen social integrat, încercând să construiască o punte de legătură între aspectele relaționale și cele organizaționale, între mecanismele care reglează raporturile interindividuale și cele care reglează raporturile sociale, respectiv prin accepțiunea că orice comportament uman are valoare comunicativă. Astfel, comunicarea nu mai este privită ca un fenomen izolat, ci ca un „proces social permanent, integrând moduri de comportament multiple: cuvintele, gestul, privirea, spațiul interindividual” (SĂLĂVĂSTRU 2004, p. 178). Luând în considerare aceste aspecte, reprezentanții „colegiului invizibil” au formulat câteva principii, consacrate sub denumirea de *axiome ale comunicării*, care au stat la baza teoriei conform căreia totul este comunicare.

La baza modelului sistemic și interacțional al comunicării, stau deci următoarele principii (WATZLAWIK 1972, p. 45-69):

„Non-comunicarea este imposibilă”.

Această axiomă exprimă mesajul cel mai important al noii abordări a comunicării: nu există non-comunicare, non-comportament comunicațional al unui sistem organic; dacă se admite că într-o interacțiune orice comportament are valoarea unui mesaj, cu alte cuvinte că este o comunicare, rezultă că nu se poate să nu se comunice, independent de voința sau disponibilitatea pentru acest proces. „Activitate sau inactivitate, vorbire sau tăcere, orice are valoare de mesaj” (WATZLAWIK 1972, p. 45-69). Asemenea comportamente declanșează o reacție în lanț, determinând răspunsuri și prin însuși acest fapt se produce comunicare.

Astfel, comunicarea nu se mai reduce doar la limbajul verbal și intenționalitate. Nu se va mai putea spune că noi comunicăm doar atunci când intențiile conștiente sau reușite se transmit și sunt înțelese de receptor.

„Comunicarea se desfășoară la două niveluri: informațional și relațional, cel de al doilea oferind indicații de interpretare conținutului celui dintâi”.

Orice comunicare prezintă două aspecte: conținutul și relația, astfel încât al doilea îl înglobează pe primul și prin aceasta este o metacomunicare. Prin metacomunicare se realizează controlul înțelegerii dintre parteneri (ȘOITU 2001, p. 35). Acesta este un mod de a exprima o altă caracteristică a metaforei organiciste fondatoare: o comunicare nu se limitează să transmită doar o informație ci induce în același timp și un comportament. Cele două aspecte caracteristice unei comunicări: informația și comportamentul, sunt denumite de Bateson, „indicele” respectiv „ordinea” unei comunicări. „Un mesaj sub aspectul lui de indice transmite o informație în comunicarea umană, de aceea, acest termen este sinonim cu conținutul mesajului. El poate avea ca obiect orice este comunicabil; problema de a ști dacă o asemenea informație este adevărată sau falsă, validă ori non-validă sau indecidabilă nu intră în calcul. Aspectul de ordine, dimpotrivă desemnează maniera în care este înțeles mesajul și în cele din urmă relația între parteneri” (WATZLAWIK 1972, p. 45-69).

În comunicarea umană se regăsește raportul între indice și ordine: primul transmite datele comunicării, iar celălalt spune cum trebuie înțelese acestea. Nu este necesar ca întotdeauna relația să fie exprimată verbal; ea se poate exprima și prin fizionomie și sau gesturi. Relația se poate înțelege uneori pe deplin în funcție de contextul în care are loc comunicarea.

„Comunicarea e un proces continuu ce poate fi tratat în termeni de cauză-efect sau stimul-răspuns”.

Informații despre natura relației dintre parteneri se pot obține din studiul interacțiunii sau schimbului de mesaje dintre aceștia. Fiecăruia dintre parteneri îi revine, sau dacă nu, fiecare își asumă rolul de „stimul” sau „răspuns” al secvenței comunicaționale. Evident, rolurile se pot schimba în permanență, deoarece, așa cum s-a afirmat, comunicarea este un proces continuu al cărui efect depinde de conținutul comunicărilor anterioare.

„Comunicarea îmbracă fie o formă digitală, fie una analogică”.

Comunicarea analogică ce include practic orice comunicare non-verbală, își are originile în stadiile arhaice ale evoluției umane și are o extensiune mult mai generală decât comunicarea digitală, verbală, mai recentă, capabilă să reprezinte nu numai sensuri, ci și logica limbajului. Numai în comunicarea interumană sunt posibile cele două tipuri, pentru că numai omul este genul de organism capabil să utilizeze modul de comunicare analogic și digital. Cele două tipuri de comunicare nu sunt paralele sau complementare, ci ele pot coexista și se pot completa în orice mesaj. Conform reprezentanților Școlii de la Palo Alto, conținutul se transmite digital și relația analogic.

În cadrul comunicării, relația analogic-digital are numeroase consecințe pragmatice în diverse domenii ale acțiunii sociale. Prezența și complementaritatea celor două tipuri în mesajele comunicării, fac necesară traducerea continuă între ele, atât de cei care emit semnale cât și de cei care le recepționează; aceasta nu se poate face în mod complet fără pierderi de informație și de sensuri. Limbajul digital posedă o sintaxă logică complexă, dar e lipsit de o semantică adecvată pentru relație. Limbajul analogic posedă semantica, nu însă și sintaxa corespunzătoare unei definiții neechivoce a naturii relațiilor (SĂLĂVĂSTRU 2004, p. 180).

„Comunicarea e ireversibilă”.

Aserțiunea este necesar a fi pusă în legătură cu proprietatea oricărei comunicări, de a fi produce în urma recepționării ei, un efect asupra receptorului. Efectele pot fi imediate sau întârziate, mai slabe sau mai intense, perceptibile sau nu, de scurtă sau lungă durată; indiferent însă de felul lor, important e că există și pot fi evidențiate, deoarece se materializează prin modificări comportamentale. Un act de comunicare este ireversibil prin faptul că, odată produs, el provoacă o transformare, o modificare în comportamentul receptorului, ceea ce nu mai poate fi considerat identic momentului inițial.

„Comunicarea presupune raporturi de forță și ea implică tranzacții simetrice sau complementare”.

Pornind de la o serie de studii antropologice și psihologice, adepții Școlii de la Palo Alto au formulat o altă idee de bază a analizei comunicării: în comportamentul comunicațional se pot distinge sisteme simetrice și sisteme complementare. În cele dintâi, rolurile participanților rămân neschimbate pe parcursul comunicării (ex: profesorul și elevul/ studentul la cursuri, medicul și pacientul în timpul consultației, etc.). În cadrul sistemelor complementare (relația de prietenie, de căsătorie, etc.), rolurile participanților nu dispar, ci devin mai flexibile. Acte de comunicare simetrice, pot fi considerate acelea în care există o

relație de același tip și totodată de directă proporționalitate între stimul și răspuns. În relația de complementaritate, stimulii și răspunsurile sunt de tipuri opuse și de inversă proporționalitate.

„Comunicarea presupune procese de ajustare și acomodare”.

Fiecare individ posedă o experiență de viață și lingvistică unică, ceea ce determină ca persoane diferite să atribuie acelorași cuvinte, semnificații diferite. Pentru ca să se poată realiza o înțelegere comună, este necesară o permanentă negociere a sensurilor între locutori. În ceea ce privește acomodarea, un exemplu permanent dar relevant îl constituie conflictul dintre generații, produs de diferența de experiență de viață. Se consideră că nu putem fi buni comunicatori dacă nu încercăm să acceptăm faptul că nu toți oamenii sunt la fel, dacă nu încercăm permanent să ne acomodăm cu codurile de exprimare ale celor ce ne înconjoară, să învățăm comportamentele comunicaționale ale persoanelor apropiate, indiferent dacă e vorba de comportamentul verbal sau non-verbal.

Această axiomă ilustrează cel mai bine celebra metaforă a orchestrei, care are ca sursă fraza lui Gregory Bateson, legată de binomul conținut-relație: „a comunica înseamnă a intra în orchestră”. Din aici reiese că nu putem comunica dacă suntem în disonanță sau dacă muzica noastră „nu se armonizează cu partiturile celorlalți și cu codurile în vigoare. A intra în orchestră înseamnă a face jocul unui anumit cod, a te înscrie într-o relație compatibilă cu mijloacele de comunicare, canalele și rețelele disponibile” (BOUGNOUX 2000, p. 29).

În afara faptului că se opune modelului liniar al comunicării elaborat de Shannon, metafora orchestrei și prin intermediul ei, modelul sistemic și interacțional al comunicării elaborat de Bateson, evidențiază prioritatea relației față de conținutul mesajelor elaborate și transmise în procesul comunicării. În momentul transmiterii unui mesaj, spune Bateson, trebuie să începem prin a ne întreba alături de cine și pe ce instrument să îl interpretăm. În procesul comunicării, datorită complexității sistemelor de semne, „fără o orchestră, până și cel mai valoros mesaj rămâne literă moartă” (idem, p. 31).

VIII.3. Nivelurile comunicării

În orice comunicare, nu ne limităm doar la transmiterea informației, ci urmărim și determinarea unui comportament, sau cel puțin o modificare a celui existent. Gregory Bateson definește acest proces ca „fiind alcătuit din două operațiuni exprimate prin indicele și ordinul oricărei comunicări” (ȘOITU 1997, p. 43).

Așadar mesajul poate fi privit sub două aspecte: de indice - situație în care transmite o informație, fără a ține cont dacă aceasta este adevărată/ falsă. Sinonimul informației în comunicarea umană, este conținutul adică tot ceea ce este comunicabil; și al ordinului, când se

desemnează modul în care trebuie înțeles mesajul. Acesta este „elementul care va determina relația dintre parteneri. Numai comunicarea dintre oameni devine, obligatoriu, conținut și relație” (idem, p. 44).

În acest context, se poate spune că, datele comunicării sunt transmise de conținut, iar relația este modul în care trebuie înțeles conținutul. Pentru exprimarea relației, se poate apela și la comunicarea non-verbală: gesturi, mimică, ton. Deci, sub aspectul relației, se operează cu o metacomunicare, condiție esențială pentru o comunicare eficientă (cf. ibidem).

În comunicarea interumană, apar numeroase dezacorduri datorită necorelării raporturilor dintre cele două niveluri: conținut și relație. Dacă dezacordul se petrece la nivelul relației (părinte-copil, între soți), foarte importante la acest nivel, sunt următoarele elemente: tonul, limbajul non-verbal, momentul, contextul, cunoașterea partenerului dar și a raportului anterior stabilit între parteneri, altfel spus, de maximă importanță este „modul în care se face comunicarea comunicării” (cf. idem, p. 45). Dezacordul poate interveni și la nivelul conținutului. Cele două forme sunt într-o relație de interdependență, astfel încât dezacordul la nivelul conținutului va influența nivelul relației/ al metacomunicării.

Există însă și posibilitatea dezacordului apărut prin neacceptarea informației între interlocutori, care determină degenerări, în acest caz, dezacordul având importanță mai mare decât cel de la nivelul conținutului. Acest tip de dezacord aduce în centrul atenției construirea conceptului de sine, gândit ca o „permanentă nevoie de ratificare de către ceilalți”, după cum argumentează Laurențiu Șoitu. De aici apar trei aspecte: ființa umană este în permanentă legătură cu semenii săi; nu se poate separa conceptul de sine față de ceilalți; deoarece omul este obligat la o permanentă raportare la ceilalți semeni, conceptul de sine va suferi o continuă reconstrucție. În fiecare zi omul și relațiile lui cu lumea evoluează; în fiecare zi omul va avea alte repere pentru dezvoltare, prin urmare în fiecare zi, va fi un altul. Acest proces ireversibil, determină permanenta reconstrucție a conceptului de sine, prin raportarea la ceilalți. Conchidem că reconstrucția continuă a sinelui, însoțită de rafinarea acestuia, se poate realiza numai în și prin actul/ activitatea de comunicare. Deci „omul are nevoie de comunicare pentru a ajunge la conștiința propriului său statut” (ȘOITU 1997, p. 47).

VIII.4. Construcția mesajului în comunicarea didactică

„A comunica înseamnă mult mai mult decât a stăpâni cuvintele. Putem vorbi fără să comunicăm” (COSMOVICI/ IACOB 1999, p. 181). Dacă am accepta această ultimă afirmație, ar însemna să ne dezicem de ceea ce am susținut anterior și anume de faptul că nu putem să nu comunicăm. Ar însemna că pot exista comportamente pe care nu le-am defini ca fiind comunicare, sau că am putea vorbi, fără ca spusele noastre să producă vreun efect. Ar

însemna că mesajele noastre sunt forme fără fond. Cităm în acest context întrebarea pe care Watzlawick a adresat-o într-un interviu: „Copacul care cade în pădure face zgomot dacă nu-i nimeni să-l audă?” În calitatea noastră de profesori, putem vorbi fără să comunicăm? Considerăm că la această întrebare nu este necesar un răspuns explicit. În subconștient, am dat instantaneu răspunsul potrivit, fără a mai fi nevoie să îl rostim.

A comunica cu ceilalți nu înseamnă doar a emite o informație, ci și a o prelucra, iar a comunica eficient, presupune: a convinge și a obține adeziunea auditoriului; a dezvolta gândirea, personalitatea receptorilor; a sesiza și a conștientiza reacțiile, atitudinile și modificările comportamentale ale receptorilor. Toate acestea sunt posibile numai prin intermediul mesajelor, chiar în definirea cea mai simplistă, drept combinațiile de semne transmise de emițător unui receptor. Este de remarcat dubla dimensiune a mesajului: element al circuitului comunicațional, respectiv al unui proces de reprezentare, „ca intermediar între o realitate și imaginea acestei realități” (DRĂGAN 2007, p. 91).

Situația de comunicare (semioza) este reprezentată prin modelul consacrat al lui Laswell, cu ajutorul răspunsurilor date la succesiunea de întrebări: „Cine, spune ce, cui, cum și cu ce efect?” Deși mesajul reprezintă aici doar unul dintre cele cinci răspunsuri, rolul său este deosebit de important mai ales în cazul comunicării dintre profesor și elevi, când „mesajul devine informație numai în mișcarea lui între cei doi poli, cu scop de dezvoltare, tradusă în îmbogățire – cu sensuri și semnificații nebănuite – a partenerilor, a interlocutorilor” (ȘOITU 2001, p. 39).

Comunicarea didactică este forma particulară a comunicării educaționale sau pedagogice, considerată la rândul său o formă specializată a comunicării interumane, un proces dinamic, complex și interactiv. Orice comunicare, inclusiv cea didactică, se realizează conform unei schemei ce cuprinde: factorii comunicării (profesor și studenți/elevi); distanța dintre aceștia și dispoziția așezării lor, ambele importante pentru precizarea canalului de transmitere a mesajului; cadrul și contextul instituțional al comunicării, ceea ce determină un anumit tip de cod; situația enunțiativă (lecție, dezbateri, sesiune de comunicări științifice, etc.); repertoriile active sau latente ale emițătorilor/receptorilor; retroacțiunile; elementele de bruiaj (cf. COSMOVICI/ IACOB 1999, p. 190).

În comunicarea didactică, din perspectiva demersului nostru, sunt prioritare analiza *emițătorului/ profesorului* și a *mesajului*. Astfel dacă profesorul are prestigiu, tact pedagogic, competențe expresive și elocutionale, sau altfel spus prin credibilitate și atractivitate dă veridicitate mesajului transmis, putem spune că actul comunicării a fost în mare parte realizat, întrucât elevii/ studenții vor deveni și ei actori ai acestui proces. Mesajul, informația codificată și emisă sub diverse *forme, semne* (lingvistice, gestuale) și *imagini*, poate fi analizat sub aspect: *statistic*, când se are în vedere doar informația cantitativă transmisă între emițător și receptor, fără a se lua în considerare înțelesul acesteia și *semantic*, când accentul este pus pe calitatea informației, conținutul acesteia și semnificația ei pentru actorii comunicării. Dacă mesajul este complet lipsit de noutate, nu va menține atenția receptorului. În condițiile în care mesajul conține prea multe elemente noi, este dificilă integrarea acestor informații între cele cunoscute, într-un timp scurt și crește posibilitatea de apariție a dezinteresului receptorului. De aceea, mesajul pregătit, ar fi recomandabil să nu fie nici prea banal, nici prea original (cu elemente complet noi). Este de dorit o variantă de mijloc, care va asigura o inteligibilitate maximă a mesajului pentru majoritatea receptorilor. Eficiența receptării mesajului depinde deci de factori precum: complexitatea și dificultatea conținutului informațional, contextul în care se realizează comunicarea didactică, dar mai ales de modul în care este structurat mesajul.

Laurențiu Șoitu (ȘOITU 2001, p. 38) distinge *trei etape* principale în construcția mesajului: *identificarea* de către individ/ grup a *mesajului de transmis*; *descrierea mesajului* care presupune: informația transmisă, canalul prin care se va transmite, problemele pe care le poate genera receptorului în momentul decodării, identificarea diferențelor posibile (experiențe, cunoștințe, așteptări) între mediul emițătorului și cel al receptorului, sursele de zgomot/ perturbatorii ce pot interveni fie în exprimarea clară a mesajului, fie în receptarea acestuia și *asigurarea feed-back-ului*, pentru a se putea realiza corectarea disfuncționalităților și realizarea unei înțelegeri corecte a mesajului.

Codarea sau construcția mesajului vizează elaborarea unui text, discurs, prin utilizarea de către emitent –profesorul a unui cod specific, parcurgând etapele mai sus prezentate.

Decodarea sau reconstrucția mesajului, înseamnă descifrarea mesajului de către receptor, utilizând propriul său cod. Decodarea este operația inversă codării, deoarece receptorul, pornind de la elementele de suprafață ale mesajului, ajunge la structura sa profundă.

Pentru a întări cele menționate anterior, E. Năstășel și I. Ursu atrag atenția asupra faptului că mesajul verbal nu rezultă numai din rostirea cuvintelor și că se pot lua în considerare *trei niveluri de exprimare ale mesajului* (NĂSTĂȘEL/ URSU 1981, p. 89-90): *prin cuvinte*, care conțin cea mai mare parte a informației sau conținutului; *prin gesturi*, care au rolul de a întări sau chiar de a încerca să ilustreze cele spuse prin cuvinte (măinile, ochii, corpul pot avea un limbaj propriu care de cele mai multe ori ne ajută să trecem dincolo de ceea ce ne transmit cuvintele); și *prin „descifrări spontane ale conținutului mesajului”*, când, deși unul dintre interlocutori nu duce pronunția mesajului până la capăt, celălalt îl înțelege. Acest nivel al exprimării și înțelegerii unui mesaj nu foarte frecvent de altfel, se întâlnește între persoanele care se cunosc și se înțeleg foarte bine.

Revenind însă la comunicarea didactică și relația profesor-elev/ student, subliniem faptul că este imposibil ca un bun pedagog să nu se regăsească în elevii săi, respectiv să nu-și regăsească elevii în sine. Dacă acest lucru nu se întâmplă, explicația poate fi pusă pe seama existenței blocajelor în comunicare datorate: interpretării greșite ale mesajelor de o parte și de alta; ignorării mesajelor de către receptor profesor/ elev; lipsei feed-back-ului definit drept „toate mesajele verbale și nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conștient sau inconștient ca răspuns la comunicarea altei persoane” (GAMBLE 1993, p. 151).

În concluzie, performanța profesorului în comunicarea didactică, este influențată semnificativ de următorii factori: cunoașterea elevilor, alegerea unui context favorabil desfășurării lecțiilor; planificarea lecțiilor (conținuturi, obiective operaționale care trebuie să fie specifice, măsurabile și tangibile într-un interval de timp, strategii, evaluare), manifestarea unei atitudini corespunzătoare comunicării directe; receptarea activă a răspunsurilor elevilor; adaptarea permanentă la situațiile de comunicare.

TEMA (UI) IX

TITLUL UNITĂȚII: Ascultarea activă și comunicarea eficientă (2)

Cuprinsul unității:

IX.1 Condițiile unei comunicări didactice eficiente

IX.2 Competențe și abilități comunicative versus competente lingvistice

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Identifice factori perturbatori și blocaje ale comunicării în situații didactice concrete ;
- Valorifice condițiile unei comunicări didactice eficiente în scopul creșterii performanțelor individuale.

Conținutul temei (UI)

IX.1 Condițiile unei comunicări didactice eficiente

Comunicarea didactică este o relație între un emițător (reprezentat de profesor) și un receptor(reprezentat de elevi/ clasa de elevi), realizată prin intermediu unui mesaj, informație într-un context spațio-temporal.Calitatea comunicării este condiționată de particularitățile fiecăreia dintre componentele comunicării.În mod curent constatăm că în fata comunicării apar și se manifestă o multitudine de obstacole.

În procesul didactic, comunicarea este fundamentul relației educaționale. Deși,s-ar părea că aici comunicarea ar trebui să performeze (grup organizat, niveluri intelectuale atitudinale, de interese asemănătoare, conducerea activității de către persoane autorizate și competente), în realitate comunicarea este grevata de numeroase obstacole.

Cele mai frecvente determinări ale categoriilor de blocaje care se manifestă la nivelul comunicării didactice, iau în considerație:

a)caracteristicile persoanelor / partenerilor angajați în comunicarea didactică

În comunicare, fiecare dintre participanți se angajează cu întreaga personalitate, cu sistemul de valori, interese motivații. Personalitatea profesorului, ca și cea a elevului,

reprezintă factori psihologici implicați în relația de comunicare. La nivelul acestora sunt identificate aspecte de ordin fizic și fiziologic (oboseala, stare de sănătate, deficiențe senzoriale) pe care profesorul trebuie să le ia în considerație pentru a proiecta și realiza o activitate eficientă, în cadrul căreia comunicare reprezintă componenta fundamentală.

În relația de comunicare, profesorul participă cu modul său de a fi, cu atitudinile și interesele sale, cu obișnuințele, stereotipurilor, cu încărcătura afectivă etc. Studiile asupra relației de comunicare profesor-elev/clasa de elevi evidențiază că elevii apreciază profesorii amabili, înțelegători, care îi valorizează, îi sprijină și încurajează, după cum resping sarcasmul, spiritul dominator, ironic. O atenție deosebită trebuie acordată elevilor timizi, emotivi, introverțiți, încăpățânați, complexați, marcați de mediul social de proveniență, aflați în perioade dificile din existența lor. Pentru astfel de elevi, încărcătura afectivă pozitivă a relației profesor-elev este în măsură să deblocheze și să dezvolte comunicarea și participarea elevilor la activitate, efectele favorabile fiind evidente în planul rezultatelor școlare și al dezvoltării personalității elevilor.

Printre caracteristicile personale care intră în comunicare, alte studii (Salavastru, p.211) atrag atenția asupra atitudinii individualiste, egocentrice, de centrare excesivă pe sine, pe acțiunile proprii, concomitent cu o anumită sensibilitate și indiferență față de evenimentele exterioare. Egocentrismul este însoțit de neîncredere în ceilalți și de o redusă disponibilitate pentru dialog.

b) caracteristici ale relațiilor social-valorice existente între participanții la relația de comunicare

Comunicarea este o expresie a relației interindividuale, care în cazul profesorilor și elevilor sunt relații de autoritate, generate de vârstă, stăut, pregătire, experiență.

- Autoritatea profesorului este firească, necesară, și are efecte favorabile în planul comunicării, elevii căutând și intrând în această relație pentru a se informa, pentru a-și clarifica problemele, pentru a găsi sprijin, pentru a se orienta în studiu. Dacă autoritatea profesorului exercită o presiune prea mare, în sensul conformării elevilor până la anularea independenței, a spiritului critic, a exprimării propriei opinii se poate ajunge la diminuarea până la anulare a comunicării.

Relația de autoritate profesor-elev este, pe de o parte, o relație de autoritate cognitivă, epistemică (reprezentată de pregătirea științifică a profesorului), iar pe de altă, o relație de autoritate deontică (rezultată din rolul specific al profesorului în raport cu elevii). Că relație asimetrică, relația de autoritate capătă și caracteristicile unei relații de putere. Promovarea unui relații de putere apăsătoare va fi resimțită de elevi că amenințătoare, și aceasta nu va recepționa în bune condiții mesajele profesorului.

Relația profesor-elev trebuie să se dezvolte astfel încât elevul să se simtă securizat, valorizat, astfel receptivitatea și participarea elevului la procesul didactic fiind optime.

- În relația de comunicare didactică, participanții vin cu un „câmp valoric” amplu și de mare complexitate. Dacă aceste câmpuri valorice sunt în consens și se armonizează cu finalitățile actului didactic, se crează un climat favorabil pentru comunicare. Disonanțele de natură valorică (morale, estetice, relaționale) generează blocaje în comunicare. În școală sunt promovate și exersate prin intermediul disciplinelor școlare, prin cerințele cadrelor didactice și a regulamentelor școlare, valori care îi pregătesc pe tineri pentru viața socială și profesională, pentru diferitele roluri pe care trebuie să le realizeze. Ca expresie a normativității pedagogice, aceste sisteme de valori este deseori resimțit de elevi că o îngrădire a libertății, că o restricționare pe care le este greu să o accepte, conducând la atitudini de nerespectare și chiar de respingere conflictuală a acestora, cu efecte negative în planul relațiilor și comunicării educaționale.

- În planul comunicării/ comunicării didactice, intervin și blocaje generate de stereotipuri, etichetări, categorizări ale elevilor de către profesori, mai ales în sens negativ. Aprecierile facute de profesori marchează comportamentul elevilor și relațiile educaționale.

c) blocaje care au loc la nivelul canalului de transmitere

Canalul (mediumul) reprezintă forma concretă pe care o ia mesajul. Acesta se mișcă pe o cale verbală (orală, scrisă), oral-vizuală sau combinată. Simultan sau succesiv, aceste canale pun în legătură pe cei doi parteneri ai comunicării. În școală, se folosesc mediile scrise (manuale, cărți, texte), orale și din ce în ce mai mult oral-vizuale, electronice, fiecare influențând angajarea elevului în actul comunicării și al învățării.

La acest nivel pot să apară blocaje care țin de vocabularul elevilor (proprietatea termenilor, gradul de dezvoltare), care se poate constitui că o sursă de ambiguitate, generând dificultăți de înțelegere, confuzii. Limbajul figurativ, ca și cel retoric, pot crea dificultăți de interpretare. Termenii noi, „la modă” pot fi preluați mecanic conducând la diminuarea înțelegerii și participării conștiente la activitatea didactică.

Pentru evitarea unor astfel de situații profesorul poate recurge la diferite procedee de introducere a sensului cuvintelor și de identificare a referinței (definiție, explicație, descriere) pentru că elevii să-și asume sensurile specializate ale termenilor.

d) blocaje determinate de natura domeniului cognitiv

În cadrul disciplinelor de învățământ elevii iau contact cu diferite domenii ale cunoașterii, care se diversifică pe parcursul treptelor de învățământ, ducând treptat de la o anumită specializare a cunoașterii. Dacă la începutul școlarității cunoașterea este accesibilă

prin intermediul limbajului comun, treptat cunoașterea specializată care se concretizează în teorii și sisteme de cunoaștere, devine accesibilă numai dacă elevii stăpânesc sensurile practice-operationale ale semnelor specifice limbajului de specialitate.

Abilitatea de comunicare în cadrul disciplinelor de învățământ presupune competența cognitivă, elevul să înțeleagă fenomenele, procesele exprimate într-un limbaj specializat, și competență lingvistică (să cunoască sistemul de semne propriu domeniului). Sunt discipline de învățământ în care conceptele sunt de maximă generalitate și abstracțiune. Accesul elevilor la acestea este mediat de profesor, care în mod treptat dezvăluie sensurile și semnificațiile termenilor și ideilor pornind de la limbajul comun pentru că treptat să introducă referințele specifice domeniului (definiții, explicații, descrieri).

În raport cu aceste bariere, există modalități de evitare sau de depășire, cum ar fi:

- estimarea barierelor, blocajelor, distorsiunilor care ar putea să apară în procesul comunicării;
 - recursul la experiențele anterioare și la experiențele comune ale emițătorului și receptorului;
 - apelul la exemple relevante pentru problema discutată;
 - depistarea problemelor comune ale modelului cultural (cadrul general de referință);
 - evitarea comportamentului de tip agresiv sau defensiv;
 - exersarea abilităților specifice comunicării (transmiterea informațiilor, ascultarea activă, adresarea întrebărilor, asigurarea feedback-ului și feed-forward);
 - pozitivarea permanentă a comunicării verbale și non-verbale;
 - asigurarea fluxului regulat de informație; verificarea percepției, verificarea înțelegerii specifice;
 - asigurarea unui climat socio-afectiv bazat pe cele trei stări determinate ale laturii afective a personalității umane: plăcere, respect, încredere;
 - respectarea cerințelor legate de formă, volumul și claritatea mesajului;
 - folosirea canalelor multiple pentru transmiterea mesajului și asigurarea, și pe aceasta
- cale, a dublei comunicări, feedback-ul;
- susținerea comunicării verbale prin comportament nonverbal;
 - dozarea corectă a formelor de comunicare verbală/nonverbală;
 - alegerea momentului potrivit și a duratei optime;
 - asigurarea unui mediu adecvat;
 - neutralizarea factorilor perturbatori.

Comunicarea este o componentă vitală a procesului de predare-învățare-evaluare. În mare măsură, reușita actului pedagogic este asigurată de calitatea comunicării. Ca formă specifică a comunicării umane, *comunicarea didactică* se distinge prin câteva particularități:

- este o comunicare de tip școlar care utilizează ca instrument limbajul specific conținutului diferitelor discipline de învățământ;
- este intenționat acordată la realizarea obiectivelor propuse;
- este o comunicare de conținuturi purtătoare de instruire;
- are un efect de învățare, urmărește influențarea, modificarea și stabilitatea comportamentelor individuale sau de grup;
- generează învățare, educație și dezvoltare prin implicarea activă a elevului în actul comunicării.

În mare măsură, învățarea este o problemă de comunicare, astfel că stăpânirea și valorificarea valențelor comunicării reprezintă o condiție a unei învățări eficiente.

Comunicarea didactică reprezintă un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un mesaj educațional elaborat de profesor, capabil să provoace o reacție formativă la nivelul elevului, evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă sau internă.

Examinată prin prisma teoriei comunicării, comunicarea didactică reprezintă un transfer de informații între partenerii actului didactic: profesor - elevi.

Comunicarea didactică presupune:

- un emițător (profesorul) - P
- un receptor (elevul, clasa de elevi) - E
- repertoriul emițătorului (RP) = ansamblul cunoștințelor, noțiunilor, priceperilor, deprinderilor, experienței, etc. de care dispune profesorul și cu care se angajează în actul predării
- repertoriul receptorului (elevului) – RE = ansamblul cunoștințelor, noțiunilor, priceperilor, deprinderilor, experienței, etc. de care dispune elevul; nivelul dezvoltării psihice și fizice cu care se angajează în actul învățării

- repertoriul comun al profesorului și elevului - RP $\cap$ RE

Între cei doi poli se interpune „canalul” sau calea de comunicare, pe traseul căruia pot interveni perturbații diferite: suprapunere de sunete, reverberația sălii de clasă, zgomote, voce slabă, care pot provoca pierderi de informații.

Dacă a comunica înseamnă a transmite (a emite) un quantum de cunoștințe, iar a recepta presupune a selecționa, a asimila, a reține, ne putem da seama că o comunicare devine posibilă numai atunci când cele două repertorii au elemente comune (se intersectează).

Cu cât spațiul care se suprapune este mai mare, cu atât valoarea pozitivă a repertoriului comun este mai ridicată, iar comunicarea bilaterală, mai bună.

Dacă sfera celor două repertorii nu se intersectează, comunicarea nu este posibilă. Transferul informației devine comunicare propriu-zisă de-abia atunci când cunoștințele din care este alcătuit conținutul (mesajul) determină o acțiune corespunzătoare, deci, și din partea partenerului, când se transformă într-o interacțiune între parteneri.

Așa cum arată experiența practică, ca și cercetările de psihopedagogia comunicării în procesul de învățământ, cele mai multe probleme apar la nivelul receptorului (elevului). Acestea privesc atragerea elevului în relația de comunicare, de dialog real și susținerea lui pentru a depăși diferite tipuri de obstacole, așa-zise bariere de ordin fizic, fiziologic, psihic, psihosocial, lingvistic și cultural.

Cele mai importante aspecte problematice legate de menținerea și realizarea unui optim comunicațional cu elevii sunt:

a) Racordarea la partener (armonizarea repertoriilor)

Într-o situație de instruire, receptorul (elevul) vine în întâmpinarea celor transmise de emițător (profesor) cu experiențele sale anterioare, cu percepțiile și așteptările sale, cu posibilitățile și cunoștințele sale, cu experiențele sale, cu dispozițiile, motivațiile, repertoriul (mai ales cel cognitiv). Acestea diferă în multe privințe (ca dimensiune și sens) de cel al profesorului; intervin diferențe de cunoștințe, de vocabular, de experiență în legătură cu subiectele tratate. Nivelul și densitatea ideatică a mesajelor pot să depășească mai mult sau mai puțin capacitatea de înțelegere a elevilor, ceea ce înseamnă că aceștia nu pot integra mesajele percepute în limitele structurilor cognitive sau ale reprezentărilor pe care le au. De aceea, profesorul trebuie să-și armonizeze acțiunea la nivelul experienței de cunoaștere și lingvistice a elevilor cu care lucrează. Mesajele didactice trebuie să fie structurate, prelucrate și prezentate în concordanță cu posibilitățile repertoriale ale elevilor. Este o problemă care ține de capacitatea profesorului de a-și adapta comunicarea la nivelul maturității intelectuale a elevului.

b) Asigurarea corespondenței (echivalenței de coduri)

Reușita comunicării implică în măsură însemnată concordanța dintre informația codată de profesor și informația decodată de elev (partenerii actului didactic trebuie să acorde mesajului aceeași semnificație). Pentru a realiza o decodare corectă, elevul trebuie să cunoască codul utilizat de profesor. A cunoaște codul înseamnă a cunoaște și înțelege o mare varietate de semne necesare comunicării: semne alfabetice, numerice, grafice, informatice. Însușirea lor reprezintă o sarcină fundamentală a școlii, deoarece aceste semne constituie o cale de acces spre cunoaștere: codul limbii pe care o vorbim, limbajul de specialitate,

terminologia proprie fiecărei discipline (științifică, tehnologică, literară, artistică). În caz contrar, la nivelul recepției se produc distorsiuni, disonanțe cognitive, în sensul că realitatea limbă nu are aceleași înțelesuri și semnificații pentru cei doi poli ai procesului de instruire. Apare, astfel, riscul însușirii unor cuvinte goale, al învățării mecanice.

Cauzele lipsei de corespondență între cele două categorii de coduri pot fi:

- condensarea/concentrarea informației
- supraîncărcarea lecției cu termeni noi, limbaj ultraspecializat, insuficienta explicare a termenilor și a expresiilor noi
- polisemantismelor cuvintelor uzuale de largă circulație
- sărăcia vocabularului, a structurilor gramaticale și imaginația redusă

c) Contextualizarea epistemologică

Contextul exercită numeroase influențe asupra eficienței comunicării: un cuvânt sau un enunț poate avea un sens într-un anumit context și cu totul alt sens în alt context. Scoaterea din context poate cauza deformări în planul receptării (cuvintele sunt deseori abstracte și formale, ceea ce creează premisele apariției unor diferențe de percepție, de putere de abstracție, dificultăți de înțelegere la elevi).

În sprijinul apropierei recepției de emisie, a corespondenței între datele emise și capacitatea de receptare a elevilor se recurge la:

- utilizarea mijloacelor demonstrative (imagini grafice);
- modalități variate de comunicare.

d) Contextualizarea psihosocială

Comunicarea didactică poartă amprenta experiențelor și așteptărilor membrilor colectivului clasei. Există tot atâtea contexte câte clase de elevi cu care se lucrează. Profesorul are obligația de a crea un context favorabil, participativ și stimulativ pentru comunicare prin tonul vocii, organizarea elevilor, utilizarea unor materiale.

e) Optimizarea comunicării prin intervenția feedback-ului

Deși, de cele mai multe ori profesorul trăiește cu impresia că mesajele sale sunt receptate de elevi cu aceleași semnificații cu ale sale, din păcate, deseori, mesajele receptate au tendința să se îndepărteze de semnificațiile originale. Astfel de situații depind de profesor (claritatea exprimării, logica, digresiunile), de elevi (viteză de receptare, atenție, motivație), de mediu (acustica sălii, zgomote, mijloace didactice). În procesul didactic „deteriorarea” comunicării poate fi controlată cu ajutorul feed-back-ului; semnalele inverse care îi parvin profesorului îi permit să corecteze imediat înțelesurile greșite, ambiguitățile sau confuziile. În concluzie, feed-back-ul joacă un rol pozitiv, reglator și adaptator în comunicarea didactică eficientă. În acest scop el poate să promoveze o ascultare activă, să încurajeze relațiile

afective, empatică, să asigure un climat de interrelaționare, de toleranță și încurajare, deci o atitudine pro feed-back.

f) Angajarea activă în procesul receptării

Receptarea depășește simpla percepere a unor conținuturi audiate, căci, „a auzi” nu este tot una cu „a asculta” în mod activ ceea ce se spune. Comunicarea didactică trebuie să-i determine pe elevi: să asculte cu atenție; să sesizeze; să înțeleagă; să-și pună întrebări; să-și amintească; să facă asociații cu experiențe anterioare; să-și clarifice; să anticipeze; să întrevadă soluții; să emită judecăți de valoare; să facă interpretări critice.

g) Afecțiune și interacțiune empatică

În comunicarea didactică autentică, schimbul de informații trebuie să se bazeze nu numai pe argumente raționale, ci și pe elemente emoționale pozitive, care au darul să sporească buna dispoziție, motivația, așteptarea, potențând astfel atitudinea receptorului față de conținuturile care i se transmit. Emoția poate deveni un catalizator al comunicării educative. Deseori, elevilor le este teamă, rușine, să-și dezvăluie propriile dificultăți, neclarități, manifestă rețineri, se abțin să intre în dialog. Astfel de atitudini și comportamente dispar ușor atunci când profesorul creează un climat de încredere, de sinceritate, de colaborare.

h) Reglarea vitezei, ritmului și dominanței

Un mesaj este transmis și receptat nu dintr-o dată, ci pe porțiuni, printr-o succesiune de faze ordonate în funcție de intențiile avute în vedere în construcția respectivului mesaj. Cu toate că cele două procese, de emisie și de recepție, funcționează în același timp, aceste acte sunt decalate unul în raport cu celălalt: în general, se manifestă o tendință de rămânere în urmă a recepției față de emisie. Dacă profesorul vorbește prea repede, elevul poate să piardă firul mesajelor, deoarece ritmul gândirii este diferit de cel al rostirii și al receptării auditive sau vizuale. Concluzia este că profesorul trebuie să-și regleze ritmul și dominanța în raport cu particularitățile decodificării și integrării mesajelor în structurile cognitive ale elevilor.

i) Gestionarea comunicării

Aceasta vizează organizarea condițiilor învățării prin distribuirea comunicărilor în clasă, prin frecvența intercomunicărilor, prin direcția schimburilor de mesaje. Profesorul comunică cu sine, cu clasa, cu o parte a clasei, cu un elev. Elevul comunică spre profesor, spre clasă, spre o parte a clasei, spre un elev. Clasa comunică spre profesor, spre un elev, spre o parte a clasei, etc.

Comunicarea poate fi, deci, unidirecțională, bidirecțională și multidirecțională. Accentul tinde să se pună pe comunicarea multidirecțională care favorizează interacțiunea, interactivitatea, confruntarea de opinii.

j) Competența comunicativă

Eficiența comunicării depinde de dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor, care implică:

- promovarea competențelor ortografice;
- formarea deprinderilor și tehnicilor de exprimare orală;
- formarea deprinderilor de ascultare;
- promovarea unei atitudini active în procesul receptării;
- imprimarea dorinței de a învăța să comunice cu alții.

În concluzie, cadrul didactic trebuie să se manifeste ca un profesionist al comunicării didactice, atât în planul stăpânirii tehnicilor de comunicare, cât și al asigurării unor conținuturi ale comunicării stimulativ pentru implicarea elevilor în activitate.

IX.2. Competențe și abilități comunicative versus competențe lingvistice

Comunicarea și înțelegerea sunt nevoi semnificative ale speciei umane. Acesta este unul dintre motivele pentru care, de-a lungul evoluției sale, omul nu a rămas în același stadiu de dezvoltare a competențelor și abilităților de comunicare întrucât a făcut tot ceea ce a fost posibil pentru a fi înțeles cât mai repede și cât mai bine. Se poate spune că abilitățile și competențele de comunicare s-au îmbunătățit de-a lungul vieții atât de la o etapă la alta, cât și în funcție de statusul, rolurile și funcțiile îndeplinite.

Competențele și abilitățile de comunicare umană pot fi dezvoltate atât *sistematic*, prin intermediul familiei, școlii și a altor forme de pregătire instituționalizate, cât și *nesistematic*, prin grupurile de prieteni, colectivul de muncă și chiar accidental în cazul unor situații inedite. Practic, se poate spune că omul își adaugă un plus de experiență prin orice act comunicațional.

Studiile de specialitate relevă faptul că abilitățile și competențele de comunicare se pot dobândi și dezvolta prin: învățare (componenta comunicațională) și antrenament; copiere, imitare a conduitei comunicaționale a unor idoli, persoane cu prestanță și credibilitate etc.; prezentarea unor exemple de bune practici, etc. Totuși merită menționat faptul că deși acest tip de competențe este înăscut, în cazul cadrelor didactice trebuie dezvoltate și perfecționate.

Datorită competențelor de comunicare putem construi, transmite și interpreta mesajele dar și să negociem sensul în diverse situații de comunicare.

În opinia Minei Rusu (Rusu, 2009), competența lingvistică se definește prin achizițiile despre formele limbii, despre evoluția acestora, corelând semnificatul cu semnificantul, în contextul semnificării, adică al producerii de sens. Mai mult, competența de comunicare vizează aplicarea de către o persoană a competenței lingvistice proprii în actul comunicării personale și interactive. Prin urmare, relația dintre cele două dimensiuni ale termenului de competență, dimensiunea lingvistică și dimensiunea comunicativă vizează aspectul

complementar al lingvisticii cu interacțiunea socială. Aceeași autoare, preia concepția lui C. Simard citat și în documentele UE referitoare la politicile lingvistice, și prezintă un număr de șase componente ale competenței de comunicare:

- “componenta verbală care integrează toate componentele limbii (dimensiunea lingvistică, o dimensiune textuală și o dimensiune discursivă);
- componenta cognitivă al cărei rol este de identificare a operațiilor intelectuale implicate în producerea și înțelegerea limbajului;
- componenta enciclopedică ce impune cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale, discursive specifice unor anumite domenii de activitate umană: istorie, tehnică etc.;
- componenta ideologică al cărei rol este de a dezvolta capacitatea de a ne situa și de a reacționa la diverse idei, valori, atitudini, principii vehiculate prin discurs;
- componenta literară operează trimiteri literare și pune în valoare capacitățile de valorificare a creativității verbale individuale;
- componenta socioafectivă dezvoltă sentimentele și atitudinile care pot influența comportamentul verbal al fiecăruia”.

Construcția și receptarea mesajelor, interacțiunea realizată în formă orală, scrisă sau mixtă, sunt activități care permit manifestarea competenței de comunicare lingvistică.

Lucrare de verificare:

Identificați și comentați într-un eseu, principalele bariere în comunicarea student-profesor.

TEMA (UI) X

TITLUL UNITĂȚII: Strategii didactice de comunicare (1)

Cuprinsul unității:

X.1 Discursul. Tipuri structurale discursive

X.2 Analiza discursului didactic

X.3. Acțiunea comunicativă și discursul-două forme ale comunicării didactice

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Definească discursul;
- Prezinte valorile semantice ale discursului;
- Explice principiile fundamentale pe care se bazează analiza discursului;
- Definească analiza comunicativă.

Conținutul temei (UI)

X.1. Discursul. Tipuri structurale discursive

Discursul a devenit în ultimele decenii o noțiune fundamentală a lingvisticii, la frontiera acesteia cu teoria comunicării, sociologia, psihologia, filozofia limbajului, etc., având ca punct de pornire explicit scrierile lui Foucault, care l-a definit ca fiind un „sistem logic și coerent de afirmații, practici sociale cu impact real, de producere de cunoștințe” (FOUCAULT 1969, p. 153).

Emile Benveniste, adept al perspectivei pragmatice de abordare a discursului, afirmă că „orice enunțare presupune un locutor și un auditor și la primul intenția de a-l influența pe celălalt într-un mod oarecare” (BENVENISTE 1966, p. 242).

Prin corelarea celor două abordări, deducem că discursurile nu sunt simple enunțuri/afirmații despre lumea socială; ele prezintă și determină fenomene pe care trebuie să le luăm în considerare; sunt practici sociale care determină memoria colectivă; puterea discursului constă în producerea de cunoștințe (cf. BORTUN/ SĂVULESCU 2004, p 64).

În capitolul anterior am prezentat câteva dintre sensurile analizei de discurs. În concordanță cu acestea, ca domeniu al cercetării interdisciplinare, termenul de discurs are mai multe înțelesuri, în sensul cel mai larg, acoperind toate formele de interacțiune verbală, orală sau scrisă, formală sau informală.

Olivier Reboul consideră că acest termen are cel puțin trei sensuri diferite, fiind folosit în sens : uzual, ca „ansamblu coerent de fraze prezentate public de aceeași persoană asupra unui subiect dat”; lingvistic restrâns, reprezentând „o suită de fraze formând un mesaj, având un început și un sfârșit” ; și lingvistic lărgit, perspectivă din care este văzut ca „ansamblu de discursuri emanând de la același individ sau de la același grup social și prezentând caractere lingvistice comune” (apud SĂLĂVĂSTRU 1995, p.137).

Valorile semantice ale discursului sunt determinate printr-o serie de opoziții dintre care enumerăm (ROVENȚA-FRUMUȘANI 2005, p. 70-71):

a) opoziția discurs/ frază

Fraza reprezintă un enunț în structura căruia se cuprind cel puțin două propoziții având caracteristica autonomiei sintactice și de comunicare. Discursul este constituit dintr-o succesiune de fraze, accepțiune în care, Harris folosește sintagma analiza discursului.

b) opoziția discurs/ enunț

În afara caracterului de unitate lingvistică (enunț), discursul reprezintă o unitate de comunicare legată de un gen discursiv specializat: articol de presă, roman, discurs publicitar, discursul știrilor, discurs didactic etc. În acest context, termenul de enunț acoperă sfera conceptuală a textului, în timp ce discursul se referă la studiul lingvistic al condițiilor de producere a textului.

c) opoziția discurs/ limbă

Limba, definită ca principalul mijloc de comunicare între membrii unei comunități, alcătuit din sistemul gramatical și lexical, se opune discursului, considerat ca folosire a unei secvențe din acel sistem.

M. Foucault face următoarea precizare: „se numește discurs un ansamblu de enunțuri care aparțin aceluiași mod de formare discursivă” (FOUCAULT 1969, p. 153).

Utilizarea secvențială se poate referi la aspecte precum apartenența la o tipologie discursivă/ câmp discursiv (discurs ecologist, discurs educațional, discurs didactic, discurs juridic, etc.), apartenența la o categorie specifică de locutori (discursul medicilor, al juriștilor) sau privilegierea unei funcții a limbajului (discurs polemic, prescriptiv etc.

d. opoziția discurs/ text

Discursul este deseori văzut ca ansamblul format din text și context sau, procesul asociat cu produsul și circumstanțele producerii acestuia.

Vom sintetiza în continuare principalele accepțiuni ale noțiunii de discurs (ROVENȚA-FRUMUȘANI 2005, p. 70-71):

Tabel 4

Discurs 1	„Vorbirea saussuriană”
Discurs 2	Unitate superioară frazei, enunț perceput global; obiect al gramaticii textului
Discurs 3	Enunț considerat în dimensiunea sa interactivă; puterea de a acționa asupra interlocutorului, înscrierea în știința de enunțare; obiect al teoriilor enunțării și pragmaticii
Discurs 4	Conversația, considerată ca tip fundamental de enunțare; obiect al analizei conversaționale
Discurs 5	Opus limbii (ca sistem de valori puțin specializate) reprezintă diversificarea de suprafață legată de varietatea uzajelor lingvistice
Discurs 6	Sistem de constrângeri care determină producerea unui ansamblu nelimitat de enunțuri, pornind de la o anumită proporție socială sau ideologică
Discurs 7	Enunțul considerat din punctul de vedere al mecanismului discursiv care îl condiționează
Discurs 8	Echivalent al textului: enunț scris produs în cadrul unor instituții care îi determină puternic enunțarea și înscris într-un interdiscurs strict care fixează mizele istorice, sociale, intelectuale, etc.

Ca eveniment, discursul este un proces premergător produsului reprezentat de textul oral sau scris, deoarece este fixat într-un context cultural anume, modelat de o anumită epistemă și vizează o finalitate prestabilită determinată de rolurile agenților discursivi.

Continuator al lui Peirce, Morris a rămas în istoria semioticii prin identificarea celor trei componente consacrate în înțelegerea oricărui limbaj formal sau natural. Pentru clasificarea tipurilor de discurs, autorul amintit, folosește două criterii: modul semnificării și cel al utilizării, a căror combinare i-a permis identificarea celor șaisprezece tipuri de discurs (SĂLĂVĂSTRU 1995, p. 141):

Tabel 5

Mod/ Uzaj	Informativ	Evaluativ	Incitativ	Sistemic
Designativ	Științific	Fictiv	Legal	Cosmologic
Apreciativ	Mitic	Poetic	Moral	Critic
Prescriptiv	Tehnologic	Politic	Religios	Propagandistic
Formativ	Logico-matematic	Retoric	Gramatical	Metafizic

Intersecția celor două dimensiuni, este reprezentată prin câte un tip de discurs. Exemplu: discursul științific, este designativ-informativ; cel poetic, apreciativ evaluativ; prescriptiv-incitativ este cel religios; și sistemic-formativ cel metafizic.

În lingvistica textuală de proveniență germană sunt vizate următoarele tipuri de discurs (ROVENȚA-FRUMUȘANI 2005, p. 76-77):

- narativ axat pe desfășurarea temporală și cauzalitate cronologică;
- descriptiv axat pe desfășurare spațială (nomenclaturi geografice, muzicale, etc.);
- expozitiv asociat analizei și sintezei reprezentărilor conceptuale;
- instructiv incitând la acțiune (prospecte farmaceutice, fișe tehnice, etc.);
- argumentativ, centrat pe luare de poziție.

În lingvistica franceză, principalele tipuri discursive identificate sunt: *narativ*, organizat secvențial, prezentând acțiuni și evenimente corelate prin diferite relații (cauzale, finale, temporale), având ca pattern global schema de acțiune; *descriptiv*, organizat spațial, având ca pattern global tipul frame; *argumentativ*, care vizează adeziunea la anumite idei considerate adevărate, iar patternul global este de tip plan (ibidem). Acest pattern diferă de schema prezentată prin faptul că locutorul evaluează elementele în funcție de scopul propus.

Discursul didactic poate fi considerat ca fiind o formă specifică ce poate fi subsumată oricărui tip principal de discurs (dintre cele anterior prezentate) și respectă procedurile

discursive general valabile. Astfel profesorul va utiliza punerea în scenă discursivă a cunoștințelor ce vor fi transmise și însușite, va angaja strategii enunțiative în funcție de locul și nivelul de cunoștințe al elevilor cărora se adresează, un aparat narativ cu rol de organizare și descriere a obiectului în termeni de acțiuni, un arsenal argumentativ pentru a prezenta informațiile prin prisma operațiilor cognitive și un aparat retoric pentru structurarea limbajului din perspectiva relațiilor morfo-semantică (vezi BEJAN 2003, p. 53).

Acest tip discursiv, care îmbracă diferite forme, ar putea fi considerat ca o prezentare orală a unei situații sau a unui context social. Din punct de vedere al momentului lecției în care se produce, discursul poate fi spontan, ca răspuns al unei întrebări, sau poate fi pregătit și planificat pentru a fi utilizat la ora de curs. Profesorul poate folosi discursul în orice moment al lecției, ca de exemplu: introducere într-o anumită temă; răspuns la întrebări; explicație a unui concept, fenomen; rezumat al noțiunilor învățate pe parcursul orei.

Chiar dacă discursul este o formă de comunicare unidirecțională (profesor-elevi), formează și dezvoltă elevilor competențele de ascultare activă și gândire în ritmul profesorului. În zilele noastre, datorită abundenței de metode interactive folosite pe parcursul cursurilor, discursul poate fi considerat oarecum demodat, mai ales pentru că promovează pasivitatea auditoriului. Dacă nu depășește 10 minute și nu este singura metodă folosită la ore, discursul poate fi implementat cu succes.

Un discurs de calitate ar fi dezirabil să îndeplinească următoarele criterii: să fie scurt (5-10 minute), bine structurat, să aibă un început și un sfârșit clar, inteligibil, să nu conțină definiții tip dicționar, să conțină elemente vizuale prin utilizarea tablei, a foliilor, elevii să știe de la începutul discursului ce trebuie să facă (să asculte, să-și noteze posibilele întrebări, să ia notițe), să conțină repetiții, profesorul să vorbească liber și să păstreze contactul vizual cu elevii⁶¹. În funcție de competențele profesorului, mesajul didactic cu un conținut mai sărac/bogat în valori, va urma traseul înțelegerii și însușirii, nu prin simplă enunțare ci prin persuasiunea cu care este transmis.

X.2. Analiza discursului didactic

Analiza discursului, bazată pe elemente ale teoriilor comunicării, are ca unități fundamentale actele de vorbire - entități minimale ale unui dialog ce reprezintă acțiuni întreprinse de interlocutor prin intermediul formulărilor sale - și se regăsește ca disciplină independentă în cadrul pragmaticii, având la bază studiul fenomenelor de „deixis”, legătura dintre limbaj și context.

⁶¹ http://www.dadalos.org/methoden_rom/grundkurs_3/vortrag.htm.

În analiza discursului se iau în considerare două principii fundamentale: *al cooperării* enunțat de H. P. Grice și *al pertinentei* introdus de D. Wilson și D. Sperber. Principiul cooperării consideră că dacă fiecare participant la dialog oferă cât mai multe informații interlocutorului, se va realiza un dialog cooperant. Acest principiu nu acționează de sine stătător, ci este însoțit de patru maxime conversaționale: de cantitate, calitate, relație (pertinență) și mod. Prima maximă limitează cantitatea de informație transmisă, a doua se referă la sinceritatea locutorului, a treia cere să se vorbească la subiect, iar ultima impune să se folosească o exprimare clară, fără ambiguități, cu respectarea ordinii în care trebuie dată informația pentru a putea fi înțeleasă. Prevederile principiului pertinentei sunt contrare celui al cooperării și susțin că un dialog este cu atât mai pertinent cu cât se obține un grad mai mare de interes din partea interlocutorului, în condițiile în care cantitatea informațiilor transmise este redusă.

Dacă prin discurs putem înțelege mecanismul și actul prin care emițătorul își adaptează limbajul pentru a putea comunica idei, sentimente, nevoi, prin discursul didactic vom înțelege „mecanismul și actul prin care enunțiatorul, într-o situație de dezechilibru semio-cognitiv, își apropiază discursul, cu toate pârghiile sale, procedee și forme verbale, nonverbale, de punere în semne (traducere) a cunoștințelor, pentru a le transmite cu maximă eficiență, unui destinatar mai mult sau mai puțin (și uneori deloc) motivat să le primească” (DOSPINESCU 1998, p. 207-208).

Spre deosebire de discursul didactic prin care, de regulă, profesorul transmite elevilor informații și cunoștințe, discursul pedagogic, mai specific, vizează „predarea/ însușirea cunoștințelor în învățământ, în Instituția școlii, fiind marcat de un prim tip de didacticitate, primară, directă, sau explicită și constrâns de un contract didactic ferm” (idem, p. 206).

Discursul didactic considerat de Algirdas J. Greimas un „metadiscurs normativ”, propune modele și norme. În viziunea lui V. Dospinescu, o analiză a discursului didactic ar trebui să îmbine viziunea franceză despre „urmele lăsate pe suprafața textelor de operațiile de enunțare” și cea engleză care se referă la intențiile enunțurilor locutorului și efectele produse de acestea interlocutorului (idem, p. 18). În acest context, un model de analiză a discursului didactic poate fi „*modelul cu trei intrări* care pune în relație date obținute pe trei căi diferite: urmele operațiilor verbale, funcțiile de reprezentare/comunicare și schematizările (idem, p. 19)”. Aceste „urme” de pe suprafața textelor, se referă la funcționarea textuală și intertextuală la diferite niveluri, care asigură legătura cu aspectele socio-cognitive prezentate în cadrul activităților de comunicare. Funcțiile de reprezentare și comunicare au drept corespondent: operațiile verbale, „indicii care semnalează pentru orice discurs (text literar, document științific și tehnic, conversație) trei operații verbale majore de construire a

obiectelor (lucruri, ființe, evenimente) de discurs: de desemnare/ reprezentare (nume comune, proprii), de caracterizare (adjective, adverbe), de predicăție, operații aflate simultan în interacțiune cu operațiile enunțării (de poziționare a persoanei, de poziționare în spațiu și timp) și operațiile de interpretare” (ibidem) care influențează modurile de enunțare a obiectului de discurs. Prin interacțiunea urmelor operațiilor verbale, funcțiilor și schemelor, se va putea produce observarea indicilor pe suprafața textelor, documentelor și inferarea informațiilor provenite din planurile retoric, argumentativ și cognitiv.

Deoarece se bazează pe observarea de semne dintr-un corpus de texte, acest model de semiotică indicială permite identificarea unor regularități într-o anumită arie discursivă dar și a unor variabilități discursive referitoare la procedurile de reformulare și transcodare.

Pe parcursul lecțiilor, mai ales în etapa de transfer a cunoștințelor, profesorul , pentru a explica și întări anumite aspecte, va trebui să reformuleze idei, același lucru fiind valabil și pentru elevi în momentul asimilării și fixării cunoștințelor. Din acest motiv, se poate spune că discursul didactic este „prin excelență o activitate de reformulare a cunoștințelor (DOSPINESCU 1998, p. 21)”.

Aspirația discursului didactic este instaurarea „izotopiei comunicaționale definită ca fiind selectarea, repartizarea și utilizarea semnelor în consonanță cu situația de comunicare și cu domeniul de referință, conform regulilor psiho-socio-culturale, implicite sau explicite, care regizează orice interacțiune comunicativă” (idem, p. 68).

X.3. Acțiunea comunicativă și discursul-două forme ale comunicării didactice

Comunicarea didactică poate fi considerată ca fiind o formă specifică a comunicării interpersonale, în cadrul căreia metoda interacționistă este fundamentală. În lumina acestei concepții, interlocutorii nu se mulțumesc doar să schimbe informații, ci se angajează într-o activitate de cooperare verbală în care devin aproape inseparabili, în scopul producerii înțelegerii a ceea ce se transmite. Această apropiere deosebit de strânsă pe care am numit-o anterior inseparabilitate, se produce deoarece enunțul fiecăruia se sprijină pe enunțurile celorlalți. Înțelegerea apare atunci când „eu-ul” se descoperă pe el însuși prin intermediul unui „tu”; prin dialog subiectul se autocunoaște și se definește în raport cu ceilalți. Comunicarea apare astfel ca o activitate contractuală în care o pondere semnificativă o au circumstanțele discursului – ansamblul de fapte în care se desfășoară un act comunicațional – care influențează modul de înțelegere și îndeosebi interpretarea în cadrul actului de comunicare, situație valabilă atât pentru profesor cât și pentru elevi. Înțelegerea acum devine rezultatul unei interacțiuni între interlocutori care acordă același sens unei exprimări.

Prin demersurile realizate în scopul cercetării comunicării din punct de vedere normativ al condițiilor necesare pentru atingerea înțelegerii, Jurgen Habermas a înaintat în sfera teoriei comunicării până la nivelul cercetării interacțiunilor dintre cei care comunică. Rolul teoriei comunicării consta în determinarea condițiilor necesare a fi îndeplinite pentru ca să poată fi atinsă înțelegerea în comunicarea prin limbă. Filosoful german, operează cu un concept lărgit al înțelegerii, care se produce atunci când „între membri unei comunități lingvistice se realizează un acord în privința justetei unei exprimări relativ la un fundament recunoscut în comun.”

Jurgen Habermas distinge două forme ale comunicării sau „vorbirii”: acțiunea comunicativă sau interacțiunea și discursul. Acțiunea comunicativă presupune toate formele comunicării: verbală, nonverbală, paraverbală, pe care Habermas le denumeste exprimări lingvistice, exprimări ale vieții și exprimări extraverbale. În discursuri „sunt admise tematic numai exprimările lingvistice; acțiunile și expresiile participanților însoțesc desigur discursul, dar ele nu sunt părți componente ale acestuia” (HABERMAS 1983, p. 201).

Acțiunea comunicativă se „înfăptuiește în jocuri de vorbire” care decurg fără probleme dacă interlocutorii se înțeleg în exprimări și pot accepta „sensul pragmatic al relației interpersonale; sensul conținutului propozițional al exprimării lor”; nu pun la îndoială validitatea informațiilor și opiniilor pe care și le comunică; pot accepta pretenția de validitate a regulilor pe care fiecare decide să le respecte în contextul respectiv (idem, p. 201-202). Dacă apar perturbări în exprimările și propozițiile elementare (care fac obiectul pragmaticii universale respectiv lingvisticii), se vor solicita *lămuriri* în scopul clarificărilor. Dacă perturbările consensuale se referă la veridicitatea opiniilor, va fi nevoie de *susțineri și explicații*, iar în cazul nerespectării normelor pe parcursul acțiunii comunicative, limpezirea situației se va realiza prin *justificări*. Lămuririle, susținerile, explicațiile și justificările se constituie în răspunsuri la întrebări rezultate din insuficiența informațiilor. De aceea, la ele se poate răspunde numai în discursuri, în acest mod fiind întrerupte interacțiunile.

„Întemeierea discursivă transformă lămuririle în interpretări, susținerile în judecăți, explicațiile în explicații teoretice și justificările în justificări teoretice” (idem, p. 203).

În acest scop, trecem de la acțiunea comunicativă la discurs.

Pe parcursul lecțiilor, deseori este necesar ca profesorul să realizeze această trecere, pentru ca prin intermediul lămuririlor, explicațiilor și justificărilor-alese în funcție de dificultatea subiectului prezentat - să ajungă la un consens cu elevii săi, pentru a se produce înțelegerea comunicării didactice. Considerăm că lămuririle, explicațiile și justificările se pot constitui în trepte sau niveluri ale înțelegerii conceptelor utilizate în comunicarea didactică. Atunci când ne referim la aspecte cunoscute, cu grad redus de noutate, câteva lămuriri date de profesor duc rapid la înțelegerea acestora. În condițiile în care conceptele sunt mai puțin cunoscute, întrebările ridicate de elevi în scop clarificator, vor necesita explicații mai mult sau mai puțin detaliate, în timp ce pentru a favoriza înțelegerea noțiunilor complet noi, vor fi necesare justificările.

În concepția lui Habermas, înțelegerea înseamnă deci realizarea unui consens real prin apel la mijloacele verbale ale discursului. Dacă se ignoră premisa că în orice discurs se poate presupune o situație de vorbire ideală spre a dobândi un criteriu suficient pentru distincția adevăratului consens de cel fals, filosoful german susține că vorbirea nu ar avea sens și nu ar fi posibilă înțelegerea, pe care o definește ca fiind un concept normativ, confirmat printr-un consens adevărat. Actele de vorbire numite constatative ne permit să asertăm enunțuri și să contestăm pretenția de adevăr a acestora. Cu ajutorul acestor acte de vorbire, ajungem la deosebirea fundamentală dintre existență și aparență.

Conform teoriilor ontologice ale adevărului, sunt considerate enunțuri adevărate cele conforme realității, cele care redau realitatea sau o oglindesc etc., deoarece conceptul de realitate și termenul de enunț adevărat sunt inseparabili.

Teoria consensuală a adevărului elaborată și susținută de Habermas se constituie într-un răspuns neontologic la întrebarea referitoare la condițiile care ar trebui satisfăcute pentru a putea atribui unui obiect un predicat. Potrivit acestei teorii, o persoană ar putea atribui un predicat unui obiect numai în condițiile în care orice altă persoană care ar intra într-o convorbire cu prima, ar atribui *același predicat aceluiași obiect*.

„Condiția adevărului enunțurilor este acordul potențial al tuturor celorlalți” (HABERMAS 1983, p. 209).

Ideea adevăratului consens „pretinde participanților la un discurs capacitatea de a distinge cu siguranță între ființă și aparență, esență și fenomen, a fi și a trebui, pentru a judeca competent adevărul enunțurilor, veracitatea exprimărilor și justetea acțiunilor” (idem, p. 218). Suntem, prin urmare încrezători în capacitatea noastră de a distinge între un consens adevărat și unul înșelător; dacă nu ar fi așa, vorbirea nu ar avea sens și comunicarea curentă nu ar fi posibilă. Sensul vorbirii constă în următorul aspect: cel puțin două persoane – vorbitorul și ascultătorul – se înțeleg asupra a ceva, iar această înțelegere este una reală.

Am încercat să prezentăm o altă abordare asupra discursului, ca instrument generator al conceptului înțelegerii reale a comunicării didactice. Nu am făcut însă nici o referire la conținutul manifest al discursului, mai precis la informațiile - pe care le putem obține din analiza sa de conținut - care ar facilita înțelegerea mai profundă a intențiilor autorului și textului în sine și ne-ar putea permite astfel înțelegerea mesajului transmis dincolo de cuvinte.

TEMA (UI) XI

TITLUL UNITĂȚII: Strategii didactice de comunicare (2)

Cuprinsul unității:

XI.1 Explicație și înțelegere

XI.2. Tipologia explicațiilor

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Distingă între explicație și înțelegere;
- Particularizeze diversele tipologii de explicații pe situații concrete, legate de experiența individuală.

Conținutul temei (UI)

XI.1. Explicație și înțelegere

Inexistența unei distincții nete între „a explica” și „a înțelege”, a necesitat, în vederea evitării confuziilor, începând cu monismul metodologic al pozitiviștilor, mai multe încercări de a le delimita și clarifica. Dihotomia metodologică „explicație și înțelegere” introdusă de istoricul și filosoful german Droysen, adept al antipozitivismului, a liniștit polemicele, prin asocierea explicației cu științele naturii ca metodă specifică acestora și identificarea scopului istoriei drept „înțelegerea fenomenelor care cad în domeniul ei” (WRIGHT 1995, p. 29). Practic, despre orice explicație, fie ea „cauzală, teleologică sau de oricare alt tip, se poate spune că favorizează înțelegerea lucrurilor” (ibidem). Raportat la explicație, înțelegerea incumbă o latură psihologică, fiind asociată la un moment dat de Simmel cu o formă de empatie și o dimensiune intențională sau semantică, asemeni comunicării.

Ion Albulescu realizează o sistematizare a multiplelor perspective polisemantice ale cuvântului „explicație”, identificând:

- a) abordarea logică, în termeni de implicație, subsumare la legi;
- b) abordarea psihologică în termeni de înțelegere, clarificare, identificare, cunoaștere, observare;
- c) abordarea lingvistică, în termeni de enunțare, definire, descriere, discurs;
- d) abordarea sistemică în termeni de legătură, conexiune, desfășurare, funcționare, interacțiune;
- e) abordarea de tip rezolvare de probleme, în termeni de întrebare, ipoteză, răspuns, soluție, model, structură (ALBULESCU 2008, p. 104).

Ne-am propus identificarea factorilor și contextelor care generează/ facilitează înțelegerea cunoștințelor de către elevi, prin intermediul explicațiilor oferite de profesor. Astfel, în perspectivă didactică prin explicare, se pot desemna acțiuni a căror finalitate, pentru elevi, constă în: clarificarea înțelesului conceptelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii; descrierea și enunțarea legilor de producere și manifestare a fenomenelor; stabilirea conexiunilor dintre datele particulare și legile generale; prezentarea modului în care un eveniment, fenomen se raportează la o cauză explicativă; modelul prin care poate fi ilustrat generalul prin date și fapte particulare (apud ibidem).

Prin discursul profesorului, bazat pe manuale, materiale didactice auxiliare și alte surse de informare, precum și prin participarea directă la activitățile didactice, elevii își pun bazele culturii generale, își creează propriul sistem de valori și mai presus de toate își reconstruiesc permanent experiența prin raportarea la noi situații de cunoaștere. În situația dată însă, este foarte important modul în care profesorul își construiește explicația, deoarece în acest caz este vorba de un tip special de explicație, cea științifică, integrată într-un demers

explicativ didactic obișnuit. Măiestria didactică își spune acum cuvântul, deoarece, explicația științifică, de cele mai multe ori greu accesibilă chiar și celor cu un nivel superior de instruire, este necesar a fi proiectată, accesibilizată, și chiar „tradusă” astfel încât cunoștințele transmise să poată fi înțelese și învățate cu ușurință. În concluzie, subliniază Ion Albușescu, dacă scopul profesorului este facilitarea învățării, devine necesar ca orice explicație științifică ce se dorește a fi transmisă elevilor, să fie transpusă într-o explicație didactică.

În paginile prezente, s-au conturat două tipuri de explicație: științifică și didactică. Explicația științifică, este „o structură și un proces rațional prin care este satisfăcut idealul anti-entropic al științei, și care permite constituirea unui echilibru între experiență și sistemul teoretic, pentru ca particularul și generalul să se intercondiționeze valorificator și euristic.” (DIMA 1980, p. 8). Acest tip de explicație permite o abordare multiplă, având în vedere trei dimensiuni principale: istorică, ce vrea să evidențieze procesul prin care a evoluat și s-a perfecționat explicația științifică; cea clarificatoare, prin care se încearcă stabilirea unei punți între contextele neștiințifice și cele științifice prin intermediul înțelegerii; sistematizatoare în care sunt însumate analize din domeniul logicii, semioticii și filosofiei științei (idem, p. 9).

Indiferent de faptul că este științifică, didactică sau de altă natură, în structura explicației se identifică următoarele elemente: *explanans/ explicatum* sau bazele explicației ce constă din două feluri de premise: ansamblul enunțurilor singulare care descriu condițiile inițiale relevante în care s-a petrecut evenimentul și ansamblul legilor generale care subsumează evenimentul de explicat; un enunț *explanandum/ explicandum* sau obiectul explicației, referitor evenimente, fapte, principii, legi; reguli ale logicii care permit deducerea din *explanans* a *explanandumului* care descrie evenimentul (idem, p. 57).

Într-o manieră originală, Ernst Nagel a încercat să evidențieze pattern-urile și structurile prezente în explicațiile științifice, pornind de la zece exemple provenite din diferite domenii de investigație științifică reale și umaniste, ca răspunsuri la întrebarea de ce?, având ca rezultat patru pattern-uri diferite: deductiv (incluzând explicația cauzală), probabilistic, funcțional/ teleologic și genetic.

Prin generalizare, putem considera explicația „o structură teoretică complexă, coerentă și comprehensivă, construită pe cale deductivă sau inductivă, cu scopul de a înțelege de ce evenimentele dintr-un domeniu al realității se petrec într-un anumit fel, de ce legile acționează specific și ce mecanisme dau sens devenirii.” (DIMA 1980, p. 75).

Din punct de vedere epistemologic, explicația științifică va trebui să îndeplinească trei condiții: precizie, completitudine, și desăvârșire, care din nefericire nu pot fi satisfăcute

simultan. Acest aspect a constituit criteriul clasificării explicațiilor, în științifice și neștiințifice.

Deoarece transpunerea explicației științifice în cea didactică și discursul explicativ sunt activități complexe, simultane și aproximativ permanente în practica pedagogică, necesită implicarea mai multor operații ale gândirii profesorului: analiza, sinteza, generalizarea, abstractizarea, comparația. Mai mult, informația transmisă elevilor prin discursul explicativ trebuie să fie credibilă și ușor de integrat în registrul cunoștințelor deținute în legătură cu acel subiect. Dacă profesorul va fi capabil ca prin explicații și interpretări să clarifice sensul și semnificația cunoștințelor transmise, înțelegerea acestora de către elevi nu va întâmpina obstacole deosebite.

Explicația didactică, parte integrantă a discursului didactic, este valoroasă atât pentru profesor, prin dubla sa calitate de metodă euristică și instrument al cunoașterii, cât și pentru elevi, ca fundament și posibilitate de a-și clădi edificiul cunoștințelor.

XI.2. Tipologia explicațiilor

În paginile anterioare am prezentat dimensiunile și structura explicației, câteva tipuri de explicații, condițiile epistemologice pe care ar fi de dorit să la satisfacă o explicație. Pornind de la aceste condiții și luând în considerare factorii care generează și exprimă obiectul explicației/ concluzia (*explanandum*) precum și bazele acesteia/ premisele (*explanans*), în *Explicație și înțelegere*, Teodor Dima a realizat o clasificare și descriere amplă a tipurilor de explicații logice. Vom încerca adaptarea exemplurilor la subiectul lucrării de față și la discursul didactic, asociat demersului de predare-învățare.

O primă clasificare majoră, în neștiințifice și științifice, este realizată pornind de la condițiile epistemologice ale explicației. La rândul lor, explicațiile neștiințifice pot fi oferite în contexte: individuale (psihologice) și în contexte preștiințifice.

XI.2.1. Explicații neștiințifice în contexte individuale (psihologice)

Universul discursului sau contextul, este reprezentat în viziunea lui Dima, de „mulțimea de cuvinte, organizată în propoziții și fraze, care conține cuvântul sau expresia de clarificat” (DIMA 1980, p. 76). Contextul, de obicei nedefinit, se constituie pe parcursul conversațiilor, fiind asemenea materiei, în continuă mișcare și transformare, această mobilitate fiind impusă de conversația însăși, care de cele mai multe ori este aleatorie. Dacă este individualizat, intervine latura umană a sentimentelor, atitudinilor personale deci apar interpretările subiective. Aceste aspecte am putea spune că sunt caracteristice comunicării didactice, când atât profesorul cât și elevii, pe parcursul explicațiilor imprimă doza de subiectivism în funcție de: gradul în care stăpânesc subiectul la care se face referire, interesele, intențiile, caracterul și temperamentul celui implicat.

Asemenea relațiilor omului cu lumea, explicațiile neștiințifice în contexte individuale, pot fi abordate din punct de vedere teoretic și practic.

a. Explicațiile teoretice din contexte individuale se constituie ca răspunsuri la întrebări gen De ce Q?, unde Q reprezintă ceea ce este de explicat. Expresia detaliată a acestui tip de întrebare are forma: Care este P astfel încât Q deoarece P, unde Q este obiectul explicației (explanandum), care în contexte neștiințifice poate exprima un eveniment, o proprietate, o interpretare a evenimentelor, un cuvânt sau o expresie etc. P este rațiunea (temeiul) sau ceea ce îl explică pe Q, fapt pentru care este numit explanans și de cele mai multe ori nu este un enunț singular (idem, p. 77-87).

De exemplu, un răspuns la întrebarea De ce elevul Popescu a rupt această foaie din caiet? ar putea fi : Popescu a rupt foaia din caiet deoarece rezolvarea temei de pe această foaie era greșită. Propoziția „rezolvarea temei de pe această foaie era greșită” dată drept rațiune nu impune de la sine explanandum-ul și de aceea ea nu formează întregul *e x p l a n a n s*. Pentru ca explicația să fie satisfăcătoare, este necesar un plus de informație pe care l-ar putea da generalizarea:Elevul Popescu rupe foile din caiet pentru toate temele greșite. În acest mod, *e x p l a n a n s*-ul va fi format din cel puțin două feluri de propoziții:o generalizare (G) și un enunț singular asupra circumstanțelor antecedente (C). Răspunsul complet la întrebarea De ce elevul Popescu a rupt această foaie din caiet? va fi explicația satisfăcătoare structurată astfel:

Explanans

Elevul Popescu rupe foile din caiet pentru toate temele greșite (G)

Rezolvarea temei de pe această foaie era greșită (C).

Explanandum

Elevul Popescu a rupt această foaie din caiet (E)

Dacă locul generalizărilor este luat de reguli (norme, precepte), acestea vor fi invocate în *explanans*, realizându-se apoi doi pași argumentativi pentru obținerea *explanandum*-ului.

(1) Toate experimentele greșite de elevi trebuie repetate (R)

Acest experiment era greșit (C)

Acest experiment trebuie repetat (E 1)

(2) Ceea ce trebuie repetat, face elevul (G)

Acest experiment trebuie repetat (E 1)

Elevul a repetat acest experiment (E)

Explanans-ul trebuie să îndeplinească o condiție esențială - relevanța, dar în contexte individuale determinate sau influențate de capacitatea celui care oferă explicația, subiectivismul își pune din nou amprenta asupra generalizărilor și circumstanțelor antecedente care îl formează, fapt pentru care satisfacerea acestei condiții poate fi pusă sub semnul întrebării, fiind relativă. În acest tip de explicații, frecvent în viața cotidiană deoarece este legat de evenimente, generalizările din explanans nu sunt legi, iar regulile se referă cu precădere la comportamentul individual. Structura logică a explicațiilor neștiințifice, asemănătoare atât pentru cele realizate în contexte individuale, cât și pentru cele în contexte științifice și științifice, nu este urmată în completitudine, precizia și desăvârșirea ei, la aceasta contribuind și limbajul folosit, un limbaj natural, colocvial, adesea ambiguu și polisemantic.

Categoriile explicațiilor teoretice individuale frecvente în procesul instructiv-educativ, vor fi exemplificate în cele ce urmează:

b. Explicația unui cuvânt este foarte des întâlnită în activitatea la clasă. Profesorul poate folosi dicționarele explicative ca instrument edificator, sau poate da o explicație aproximativă legată de cunoștințele și experiența elevilor, care să producă înțelegerea. În situația în care explicația se produce într-un context științific, va lua forma unei definiții riguroase și consistente. Definiția nu este o explicație deoarece, pentru aprecierea și analiza ei sunt folosite alte criterii.

În acest context, în cadrul unei ore de geometrie când se vorbește pentru prima oară despre teoremă, profesorul va da elevilor cea mai simplă explicație posibilă, spunând că acesta este asemănător unei probleme care trebuie demonstrată, dar spre deosebire de problema clasică necesar a fi demonstrată de fiecare dată, teorema se demonstrează o singură dată, ulterior fiind doar aplicată. Elevilor din clasele mai mari, mai familiarizați cu geometria, le va explica faptul că teorema reprezintă un enunț în care cu ajutorul demonstrațiilor, se stabilesc anumite proprietăți ale unui obiect sau ansamblu de obiecte matematice. Acest enunț, constituit din ipoteză și concluzie, urmează a fi demonstrat.

În cazul în care se vorbește despre teoremă într-un mediu de specialiști, vom fi în situația explicației într-un context științific, unde teorema va fi definită drept „ceva dovedit într-un sistem logic sau într-un calcul logic. Din punct de vedere formal, ultima treaptă a unei demonstrații” (BLACKBURN 1999, p. 391).

c. Explicația unui text prin interpretarea sa este o altă situație frecventă în practica pedagogică. În situația în care un elev solicită explicații din partea profesorului pentru un anumit text dintr-un manual, auxiliar sau o altă carte indicată pentru studiu, explicațiile profesorului vor consta în comentarea și interpretarea textului împreună cu elevul, în vederea clarificării sensului acestuia, proces ce presupune: identificarea intențiilor autorului, respectiv problematicii propuse, a argumentelor aduse pentru susținerea acesteia; „citirea printre rânduri”, adică identificarea celor nespuse de autor dar transmise de text și formularea unui punct de vedere personal față de cele „citite”, sau interpretarea personală finalizată cu concluzii și impresii. Și în acest caz, ceea ce ține de cotidian, se plasează sub auspiciile relativității.

d. Reinterpretările corectoare sunt realizate cu scopul de a diminua sau chiar înlătura neînțelegerile sau înțelegerile greșite, perspectivele greșite de abordare, unele echivoci etc. Remediul constă într-o altă interpretare în care profesorul va oferi explicații suplimentare sau va prezenta aceleași aspecte într-o altă manieră, cu nivel sporit de inteligibilitate. De exemplu, în Chimia de clasa a VII-a, o lecție dificilă este cea legată de structura atomului și repartitia electronilor pe straturi. Majoritatea elevilor nu își pot imagina structura atomului și mai ales nivelurile energetice ale învelișului electronic, motiv pentru care nu își vor putea însuși algoritmul repartizării electronilor pe straturi pe baza regulilor de completare. Dacă profesorul va reveni cu explicații detaliate oferind ca exemple modelul planetar pentru atom, mișcarea de rotație și revoluție a Pământului pentru mișcările electronului, sau va folosi calculatorul pentru a vizualiza aceste modele tridimensionale, se vor diminua confuziile și neînțelegerile elevilor.

e. Explicația ca justificare morală se petrece în situația în care cerem unei alte persoane să explice o acțiune cu care suntem în dezacord. De exemplu, profesorul cere unui elev să explice de ce a copiat.

f. Explicația a „cum a fost posibil”? se realizează atunci când profesorul cere unui elev să relateze modul în care fie a obținut o performanță neașteptată (un loc fruntaș la o competiție, olimpiadă, concurs), fie a reușit să facă ceva ce părea de nerealizat (să proiecteze, să inventeze etc.).

g. Explicații practice sunt orientate spre activitate, prin aceasta deosebindu-se de cele teoretice al căror sens este îndreptat spre înțelegere și cunoaștere. Întrebările caracteristice

explicațiilor practice sunt cum...?, și au forma Cum se face X?, exprimând prin răspunsuri modul de lucru în vederea atingerii unor anumite obiective. De exemplu, într-o lecție de fizică la clasa a VI-a, despre Volum, profesorul a definit volumul ca mărime fizică și totodată proprietate măsurabilă și a vorbit elevilor despre modalitățile de determinare a acestuia, urmată de determinări practice ale volumului corpurilor cu formă regulată și neregulată. Referitor la determinările volumului, profesorul a dat explicații și indicații privind materialele necesare: riglă, cilindru gradat, apă, corpuri cu formă geometrică regulată (cub, paralelipiped dreptunghic, sferă etc.) și neregulată (cartof); și modul de lucru: măsurarea dimensiunilor corpului cu formă geometrică regulată și aplicarea formulelor de calcul matematic pentru determinarea volumului, respectiv măsurarea nivelului apei din cilindrul gradat înainte și după introducerea corpului cu forma geometrică neregulată și determinarea volumului prin diferența dintre valoarea finală și cea inițială a nivelului apei din măsură.

XI.2.2. Explicații în contexte preștiințifice

Experiența zilnică este cea care furnizează fiecăruia dintre noi un bagaj consistent de informații, astfel încât în urma trecerii acestora prin filtrul rațiunii personale, putem spune că se formează elementele de cunoaștere preștiințifică, ce se vor constitui în temelia cunoașterii științifice. Nu ne-am propus prezentarea nivelurilor cunoașterii, deși etapele *experiență comună*, *cunoaștere preștiințifică* și *științifică* spre așa ceva ar tinde; am dorit să aducem din nou în atenție faptul că omul întotdeauna a crezut în veridicitatea cunoașterii comune, validitatea acesteia fiind dată de realizările practice, mărturii de necontestat a evoluției istorice umane, a cunoașterii lui de la comun, empiric la științific, însoțite de răspunsuri tot mai complexe la întrebări de tipul *De ce?*, ceea ce demonstrează că și explicațiile au evoluat de la nivelul contextelor individuale, la al celor preștiințifice și științifice.

Explicațiile în contexte preștiințifice sunt clasificate în trei mari categorii: *neprecise*, *incomplete* și *nedesăvârșite*, fiecare dintre ele fiind divizate în alte tipuri. Se observă că, în această clasificare, Teodor Dima a avut în vedere condițiile epistemologice ale explicației științifice: *precizie*, *completitudine*, *desăvârșire*.

a. Explicațiile neprecise la rândul lor, se clasifică în: explicații prin reducere la familiar; explicații neprecise datorate ambiguității limbajului preștiințific; explicații prin analogie; diagnoza sau interpretarea faptelor și explicații care conțin erori de informații.

b. Explicația prin reducere la familiar se bazează pe reducerea la fapte și principii cu care suntem obișnuiți, pe care le cunoaștem pentru ca, pornind de la acestea, să se poată introduce concepte, legi, cu un grad mai ridicat de abstractizare. În acest tip de explicații

„explanans-ul conține concepte și principii care au fost îndelung folosite în descrierea și explicarea unor tipuri familiare de fenomene” (DIMA 1980, p. 89).

De exemplu, într-o lecție de Fizică la clasa a VII-a în care trebuie discutate *Tipurile de forțe*, pentru vizualizarea și înțelegerea sensului și direcției de acțiune a forțelor elastice și plastice, profesorul demonstrează explică și elevilor faptul că trăgând de capetele elasticului, el se va întinde, dar va reveni la dimensiunile inițiale imediat de acțiunea a încetat. Dacă turtim însă o bilă din plastilină, ea nu-și va mai reveni la forma inițială. Astfel, elevii vor înțelege ce sunt forțele elastice și plastice, ce înseamnă deformarea, care este efectul deformării, cum se aplică principiul acțiunilor reciproce, etc. și vor avea o dovadă în plus a legăturii dintre teorie și practică, dintre cunoașterea cotidiană și cea științifică, iar obiectul cunoașterii va fi mai accesibil și mai inteligibil.

c. Explicații neprecise datorate ambiguității limbajului preștiințific.

Limbajul este cel ce ne oferă posibilitatea exprimării și comunicării însă cu toate acestea, deseori apar neînțelegeri, mai ales în situația în care în limbajul comun apar termeni științifici sau invers. Neclaritatea limbajului preștiințific se datorează polisemiei termenilor utilizați, impreciziilor și echivocității expresiilor, ceea ce are ca efect dificultăți în formularea *explanans*-ului, *explanandum*-ului și explicației în sine.

Relevant în acest sens, este tot un exemplu din fizică, *Dilatarea corpurilor*, când în *explanans* se folosește o lege calitativă, deși *explanandum* cere o lege cantitativă: astfel, profesorul explică de ce o bilă de fier se dilată în timpul t cu x mm. Inițial, el va lua o bilă de fier la temperatura camerei, o va suspenda de un stativ și va demonstra elevilor că bila trece printr-un inel al cărui diametru este comparabil cu cel al bilei. Se propune ca *explanans* generalizarea că firul se dilată prin încălzire., la care se adaugă observarea și constatarea elevilor că, după ce încălzirea bilei în timpul t , explicația este neprecisă, deoarece se demonstrează faptul că bila s-a dilatat (nu mai poate trece prin inel), dar nu cu câți mm, și mai ales cu cei x mm din *explanans*. Explicația prezentată este atât neprecisă cât și parțială, deoarece ia în considerare numai aspectul calitativ, nu și pe cel cantitativ al cunoașterii.

d. Explicația prin analogie strâns legată de explicația prin reducere la familiar, prin utilizarea unor evenimente, fenomene asemănătoare celor de explicat, cu alte cuvinte familiare, pentru înțelegerea celor neobișnuite. Adeseori, profesorul este tentat să înceapă acest tip de explicație cu sintagma „după cum știți...”, altfel spus utilizează analogii cu fapte cunoscute pentru ca elevii să asimileze mai ușor ceea ce le este mai puțin cunoscut sau chiar străin. În această etapă, merită să ne oprim asupra nivelurilor descrierii evenimentelor, fenomenelor (cărora considerăm că le corespund niveluri ale înțelegerii gradului de abstractizare), ce asigură trecerea de la contexte preștiințifice la cele științifice, anume

asemănarea, analogia și modelarea, niveluri ce realizează trecerea de la concret la abstract, mai precis de la real la ideal.

e. Diagnoza sau interpretarea faptelor este o explicație neprecisă realizată la nivel preștiințific, bazată pe o cunoaștere parțială a evenimentelor, faptelor, fenomenelor. Exemplul pe care îl putem avea în acest sens este cel al clasificării claselor în bune și slabe, pe care involuntar îl realizăm ca profesori, la începutul fiecărui an școlar. După prima oră pe care o avem la clase noi, pe același nivel de studiu, în urma răspunsurilor mai mult sau mai puțin satisfăcătoare obținute de la unii elevi, punem diagnosticul de „clasă bună sau slabă”, fără a ține seama de faptul că nu ne-am raportat la toți elevii clasei, sau că poate există motive obiective ce i-au determinat să fie mai mult sau mai puțin activi. Am pus astfel un „diagnostic” și am interpretat fapte fără a fi însă în posesia tuturor informațiilor care să ne certifice că diagnosticul sau interpretarea noastră au fost obiective și pertinente.

f. Explicații neprecise care conțin erori de informație în care imprecizia este datorată calității informației utilizate în demersul explicativ, transmiterii și receptării acesteia, etc. Exemple relevante ar putea constitui următoarele definiții: dreptunghiul este figura geometrică cu patru unghiuri; substanța organică este orice compus chimic din natură (vezi ALBULESCU 2008, p. 115).

g. Explicații incomplete. În procesele de cunoaștere completitudinea este greu de atins. În cazul explicațiilor, această cerință ar putea fi satisfăcută dacă „explanans-ul conține numărul suficient de legi pentru subsumarea explanandum-ului, dar această cerință este amenințată de regresul la infinit”(DIMA 1980, p. 99), ceea ce determină ca fiecare explicație să fie mai bună, mai completă decât cea anterioară, dar nu poate fi integral completă sau perfectă. Mai mult, asemenea materiei, cunoașterea nu se sfârșește niciodată fiind într-un progres exponențial, astfel încât, orice act explicativ devine incomplet prin permanenta îmbogățire și rafinare a informației și înțelegerii ei.

Această categorie a explicațiilor este divizată în: explicații formulate eliptic; explicații ale faptelor singulare unice sau concrete; explicații parțiale și supradeterminări explicative.

h. Explicația formulată eliptic este caracterizată prin lipsa de completitudine a explanans-ului deoarece datele relevante nu sunt expuse în totalitatea lor. Exemplu: la o lecție de fizică Termodinamică, profesorul explică elevilor formarea și spargerea baloanelor de săpun prin creșterea, urmată de scăderea temperaturii aerului din baloane. Nu le explică însă că la acestea contribuie presiunea atmosferică, forțele de tensiune superficială și alți factori din mediu. În exemplul dat explanans-ul nu conține toate datele relevante, deci explicația nu este completă sub aspect cognitiv.

i. Explicația faptelor singulare unice sau concrete se realizează prin propoziții care descriu faptele sau fenomenele de explicat. Deși sunt concrete, acestor aspecte nu li se poate da o explicație completă, deoarece însuși noțiunea de concret implică multe aspecte particulare. În acest context este de dorit a se distinge între un eveniment dat și producerea unui exemplu particular al acestui eveniment. De exemplu, expresia „un lichid fierbe”, nu se explică deoarece este un fenomen care se descrie. „Apa este un lichid care fierbe la 100 grade Celsius” este o propoziție care relatează despre un fapt particular, de unde concluzionăm că „tot ceea ce trebuie explicat trebuie exprimat în propoziții.” (DIMA 1980, p. 107).

j. Explicația parțială este întâlnită în situațiile în care explanans-ul produs nu acoperă explanandum-ul, mai concret când o explicație nu este dată în întregime. De exemplu, profesorul definește chimia ca fiind știința care se ocupă cu studiul structurii atomilor, a modului în care se combină aceștia, domeniul ei fiind foarte vast deoarece include substanțele anorganice și organice.

k. Supradeterminarea explicativă apare atunci când sunt angajate explicații alternative, incomplete față de cerința exprimată în explanandum.

l. Explicații nedesăvârșite după cum le spune și numele, sugerează ceva bine realizat dar nefinalizat, o completitudine aparentă. În acest caz, sunt prezente toate elementele necesare dar schițate sau doar propuse, acestea fiind de altfel cele două tipuri de explicații nedesăvârșite.

m. Explicația schiță reprezintă situația în care explanans-ul conține toate elementele necesare unei explicații corecte: nu este incomplet, imprecis, nu oferă o explicație parțială explanandum-ului, dar apare ca un cadru aproximativ de explicație și sugerează cum pot fi completate generalizările și circumstanțele antecedente astfel încât din acestea să se deducă o explicație „rațional mulțumitoare” (idem, p. 112). Este utilizată în special în istorie, sociologie, psihologie, deci în aria curriculară a disciplinelor socio-umane.

n. Propunerea de explicație se realizează atunci când nu se poate oferi o explicație completă, desăvârșită din punct de vedere structural, situație în care explicația posibilă devine reală dacă se poate formula generalizarea presupusă și circumstanțele antecedente care formând explanans-ul, vor permite deducerea explanandum-ului. În general propunerile de explicație se fac în legătură cu anumite ipoteze care încă „nu au fost confruntate cu evidența factuală și nu s-a decis asupra valorii lor de adevăr” (idem, p. 113).

XI.2.3. Explicații științifice

În contexte științifice pot fi îndeplinite condițiile epistemologice ale explicației: precizie, completitudine și desăvârșire deoarece aici își spun cuvântul regulile, prin criterii obiective. Deși lumea tinde spre perfecțiune, spre o ordine perfectă și un ideal al cunoașterii, totuși nu pot exista explicații definitive și desăvârșite, deoarece acesta ar însemna încheierea progresului. S-ar constitui într-o adevărată tragedie momentul în care omenirea va înceta să-și mai pună întrebări. La nivelul cunoașterii existente, explicațiile științifice și neștiințifice reușesc, să satisfacă exigențele societății actuale. Să nu omitem faptul că trăim într-o societate bazată pe cunoaștere, ceea ce înseamnă că beneficiem de un fundament explicativ solid, care nu se constituie însă într-o limită a cunoașterii, ci dimpotrivă, într-o condiție a progresului.

Am încercat să prezentăm câteva exemple concrete de explicații preștiințifice din experiența didactică în învățământul preuniversitar, cu scopul de a crea premisele înțelegerii structurii logice a explicației științifice, pentru noi înșine și prin noi, elevilor și studenților noștri. Avem astfel posibilitatea de a evidenția corelarea tipurilor de explicație cu nivelurile înțelegerii: explicația preștiințifică asigură înțelegerea primară, iar cea științifică, deschide porțile interpretării, nivelul superior al înțelegerii.

Pe baza raportului de condiționare logică existent între *explanans* și *explanandum*, Teodor Dima a identificat o formulare generală a condiției logice de adecvare a tuturor modurilor de explicație științifică : atunci când *explanans*-ul este condiția suficientă a *explanandum*-ului, acesta urmează cu necesitate și rezultă o explicație științifică sub forma unei sistematizări deductive ; dacă *explanandum*-ul este condiția necesară a *explanans*-ului, acesta urmează cu posibilitate și avem o explicație științifică sub forma unei sistematizări inductive .

Indiferent de procedeul logic folosit de profesor în construirea explicației, inductiv sau deductiv, respectiv a demersului didactic, de la particular la general sau invers, explicația - ca metodă didactică - este menită să faciliteze elevilor formarea de priceperi și deprinderi, lărgirea orizontului cognitiv și mai presus de toate, obținerea înțelegerii și învățării. În perspectiva învățării activ-participative, centrată pe elev, înțelegerea noțiunilor și conceptelor este esențială, deoarece vor deveni fundamentul construcției propriilor explicații ale elevilor sub forma incipientă a argumentelor, antrenând astfel memoria de lungă durată, condiția învățării de-a lungul vieții.

Lucrare de verificare:

1. Din diversele tipologii de explicații, particularizați/exemplificați trei situații concrete legate de experiența personală.

TEMA (UI) XII

TITLUL UNITĂȚII: Strategii didactice de comunicare (3)

Cuprinsul unității:

XII.1. Argumentarea, proces de expunere, susținere și evaluare a concluziilor

XII.2. Discursul didactic argumentativ

Obiectivele învățării:

La sfârșitul acestei unități de învățare, studenții vor fi capabili să:

- Definească argumentarea și discursul didactic argumentativ.

Conținutul temei (UI)

XII.1. Argumentarea, proces de expunere, susținere și evaluare a concluziilor

În comunicarea didactică precum și în orice situație de comunicare, se urmărește schimbul de mesaje dintre emițător și receptor (profesor-elev și invers), în special sub aspectul informațiilor/ cunoștințelor vehiculate. Uneori, adevărul acestor cunoștințe nu poate fi pus la îndoială. Alteori, când profesorul și elevii se antrenează într-un dialog sau chiar o dezbatere colectivă pe o anumită temă, se pot identifica mai multe răspunsuri posibile al căror adevăr ar putea fi pus sub semnul întrebării. În aceste condiții, este necesară justificarea fiecărui răspuns pentru a putea fi determinat cel corect. Argumentarea, una dintre funcțiile importante ale comunicării, ne permite să-i convingem pe ceilalți să accepte un anumit răspuns sau să opteze pentru o anumită acțiune. Este posibilă deci următoarea secvență: pornind de la o teză sau idee, prin intermediul argumentelor, să convingem interlocutorul sau auditoriul să aleagă o anumită acțiune (vezi NĂSTĂȘEL/ URSU 1980, p. 53). În acest context, argumentarea devine un mijloc, un instrument de influențare a opiniei, atitudinii, comportamentului celor cu care comunicăm, ceea ce demonstrează că acest proces complex nu se poate reduce la o singură expresie sau la câteva cuvinte, deși în calitatea lor de semne, cuvintele sunt înzestrate cu putere de semnificare. Deci argumentarea presupune o succesiune de enunțuri pe aceeași temă, adică un discurs pe care Georges Vignaux îl definește ca „ansamblul strategiilor unui orator care se adresează unui auditor în vederea modificării judecății acestuia asupra unei situații sau asupra unui obiect” (apud SĂLĂVĂSTRU 1996, p. 34).

În forma sa cea mai avansată, discursul, acoperind conotația conceptului de limbaj, are menirea de a exprima produsele gândirii concretizate în noțiuni, judecăți, raționamente, astfel încât auditoriul nu poate rămâne indiferent la ceea ce i se spune.

În activitatea didactică, limbajul îmbracă haina limbajului educațional, iar discursul educațional, corespunzător, poate lua diferite forme: argumentativ, explicativ, descriptiv, narativ; în funcție de procesul care îl generează, mai mult, discursul educațional devine acum

„ intervenție discursivă”, deoarece își propune să modifice judecăți, atitudini, comportamente ale receptorilor. Am folosit termenul de intervenție discursivă, pornind de la definiția intervenției educative a lui Constantin Sălăvăstru:

„(...) orice act uman cu funcție semnalică distinctă, care, receptat de către un individ, este capabil să producă o modificare determinabilă în sfera personalității acestuia din urmă” (SĂLĂVĂSTRU 1996, p. 9).

Reținem, în cazul discursului argumentativ, importanța legăturii dintre intervenția discursivă și rezultatele obținute.

Dacă avem în vedere faptul că unitatea de bază a unei expresii, și implicit a unui discurs este cuvântul, structura internă și mecanismele intervenției discursive pot fi descoperite prin analogia cu cercetarea semnului din perspectiva lui Charles Morris. Astfel putem identifica dimensiunea sintactică, semantică și pragmatică a discursului argumentativ.

Perspectiva sintactică privește logica internă a discursului și va analiza strategiile discursive utilizate de intervenient în producerea discursului. Latura semantică urmărește „schematizarea discursivă sau imaginea sumară, dar esențială pe care, orice intervenient discursiv o are asupra temei dezvoltată în fața auditoriului” (idem, p. 11).

Schematizarea discursivă este rezultatul operațiilor: de selecție (profesorul selectează din cunoștințele de care dispune numai ceea ce este util și potrivit rezultatului urmărit prin discurs); de denotare (profesorul încearcă să definească adecvat, clar conceptele de bază ale intervenției sale); de restricție și de ordine (când profesorul elimină elementele care l-ar defavoriza și le ordonează pe cele care l-ar putea ajuta în obținerea rezultatului dorit). Coerența discursivă, cheia succesului intervenției discursive argumentative, se poate obține prin respectarea operațiilor mai sus amintite care dau verosimilitudine schematizărilor discursive și îndeplinirea condițiilor de receptabilitate a discursului și acceptabilitate a reprezentărilor asupra temei (vezi ibidem).

Dimensiunea pragmatică este responsabilă de efectele intervenției discursive asupra auditoriului și permite obținerea răspunsurilor la întrebări de genul: Ce tipuri de performanță sunt urmărite prin discurs?

Intervenția discursivă, vizează obținerea a patru tipuri de performanță, ierarhizate pe niveluri, până la înțelegere și dincolo de ea, după cum urmează: acceptarea, înțelegerea, convingerea și trăirea afectivă (BEJAN 2003, p. 62).

Ca formă inițială a înțelegerii, acceptarea sau acordul constituie atât fundamentul unei discuții dintre două persoane, deci condiție a unei situații de comunicare, cât și rezultat al acesteia. Dacă din diverse motive, pornind de exemplu chiar de la timbrul și tonalitatea vocii, profesorul nu este agreat de elevi, aceștia își vor manifesta dezinteresul, ceea ce va duce

la eșecul intervenției discursive. Mai mult, dacă nici tema aleasă nu stârnește interesul elevilor, oricât de bine structurată ar fi, argumentarea nu va avea nici un efect.

Pentru a obține acceptarea relației comunicaționale, este necesară intervenția înțelegerii întărită de convingere.

Concept propriu hermeneuticii, înțelegerea se referă la delimitarea sensului și semnificației cuvintelor, fiind favorizată de contactul cu locutorul și discursul acestuia. Altfel spus, nivelul înțelegerii va fi mai ridicat în situația în care elevul ascultă discursul argumentativ al profesorului în clasă, față de situația în care el citește din manual tema indicată. Pentru a favoriza înțelegerea, profesorul nu va supune discursul său „briului lui Occam”, deoarece modul în care își structurează și prezintă mesajul, mijloacele stilistice folosite, nu vor conduce doar la înțelegere, ci vor crea și puntea către nivelul superior, c o n v i n g e r e a .

Dacă elevii acceptă relația comunicațională și înțeleg conținutul discursului, vor considera ca adevărate conținuturile vehiculate, această considerație fiind numită c o n v i n g e r e , metodele și mijloacele de realizare fiind probe ale creativității și ingeniozității profesorului. Dacă această considerare este valabilă numai pentru un anumit elev și provine dintr-o particularitate a subiectului prezentat, vorbim despre p e r s u a d a r e . Immanuel Kant, cel care a realizat distincția dintre convingere și p e r s u a d a r e , consideră că de fapt la baza acesteia stă relația dintre obiectiv și subiectiv, în sensul că o considerare a adevărului bazată pe obiectivitate rațională generează convingeri, în timp ce fundamentarea pe subiectivitate individuală se concretizează în persuadare.

Efectul performativ al intervenției discursive îl constituie trăirea afectivă, când prin utilizarea procedeelor și figurilor retorice, deci prin abordarea afectivă a argumentării, elevii se identifică cu tema și profesorul, devenind parte integrantă a demersului întreprins.

Fiecare om posedă convingeri și opinii pe care le consideră adevărate și prin urmare demne de încredere. Prin opinie înțelegem un „punct de vedere pe care o persoană și l-a format asupra unui subiect” (ALBULESCU 2008, p. 131), schimbul de opinii având o pondere însemnată în comunicarea interpersonală, chiar dacă ar fi vorba de simple discuții întâmplătoare sau dezbateri organizate pe marginea unor probleme importante. Indiferent însă de modul în care omul a ajuns să-și formeze propriile opinii și convingeri, în momentul în care le afirmă în fața altora, el trebuie să fie capabil să le susțină astfel încât, prin argumentare, să câștige adeziunea receptorilor. Acum argumentarea poate fi definită ca un „proces de interacțiune între sursă și receptor, în cadrul căreia are loc expunerea unor teze, susținerea lor cu suporturi raționale, analiza unor teze contrarii și evaluarea concluziilor” (NĂSTĂȘEL/ URSU 1980, p. 60). Argumentarea nu înseamnă un discurs unidirecțional locutor-interlocutor, ci un proces complex în care interlocutorii pot veni cu contraargumente, în urma

schimbului de idei putând fi alese soluțiile adevărate, indiferent dacă aparțin locutorului sau unuia dintre interlocutori. Eficiența argumentării poate fi apreciată după gradul de modificare a opiniei, atitudinii sau comportamentului receptorului. Astfel, discursul argumentativ, orientat și performant, se prezintă ca o construcție cognitivă ridicată gradat, pe fundamentul cunoștințelor și informațiilor pe care le are, în cazul nostru, profesorul, în legătură cu teza sau tema supusă discuției, având ca scop obținerea adeziunii elevilor la soluțiile propuse.

XII.2. Discursul didactic argumentativ

În toate etapele dezvoltării psihice, explicația și argumentarea apar în ponderi diferite, de la explicații neștiințifice ale unor cuvinte în fragedă copilărie, explicații didactice și argumentare în perioada vârstei școlare, explicații științifice și argumentare logică în perioada maturității până la argumentare, preponderentă în ultima perioadă a vieții. Prin parcurgerea acestor etape, omul urcă treptele de la cunoaștere spre înțelepciune, traseu ascendent condiționat de permanenta înțelegere a ființelor, lucrurilor înconjurătoare precum și a evenimentelor care au loc. Ajungem să afirmăm că înțelegerea este borna kilometrică a trecerii omului prin viață. Pe măsură ce crește numărul kilometrilor parcurși, sporirea nivelului înțelegerii solicită mai multe cunoștințe pentru a fi atins, ceea ce determină parcurgerea simultană a drumului spre argumentare, pornind de la simpla definiție, prin descriere, demonstrație și explicație, fiecare dintre ele fiind reprezentate printr-un șir de cuvinte organizate în propoziții cu ajutorul regulilor gramaticale, adică prin enunțuri care constituie un discurs. Enunțurile pot fi adevărate sau false, nefiind incluse în această categorie propozițiile exclamative și interogative. Comunicând cu ajutorul enunțurilor, din dorința de a convinge asupra adevărului acestora, argumentăm instinctiv, fără a cunoaște și respecta normele specifice.

Prin argument înțelegem „un șir de afirmații din care una (concluzia) este prezentată ca adevărată întrucât decurge în mod logic din alte afirmații considerate adevărate (premisele)” (NĂSTĂȘEL/ URSU 1980, p. 176). Forma generală a acestuia va cuprinde: unul sau mai multe enunțuri-suport denumite premise (evidențe, fapte, rațiuni, temeuri) care conțin concluzia; un enunț numit concluzie care derivă în mod logic din premise; un indicator logic care realizează legătura între premise și concluzie, reprezentat prin unul sau mai multe cuvinte care ne arată că urmează o concluzie, cel mai frecvent utilizate fiind deci..., întrucât..., deoarece..., având în vedere că..., rezultă că...etc. (ibidem). Topica folosită de regulă în argument este premisă-indicator logic-concluzie, dar poate fi și inversată, neexistând reguli stricte în acest sens. În multe situații, topica este stabilită în funcție de particularitățile auditoriului.

Un argument este deci structurat în propoziții aflate în anumite relații unele cu altele, ceea ce va permite aprecierea susținerii sau respingerii concluziei (tezei). Dacă premisele și teza sunt în relație de condiționare, avem o situație de susținere a tezei; dacă relațiile sunt de opoziție, teza este respinsă. Teza și propozițiile argumentative constituie un raționament sau inferență, definit ca „operația prin care derivăm un enunț din cel precedent sau prin care extragem dintr-un fapt sau afirmație consecințele care pot rezulta în mod logic” (idem, p. 174).

Raționamentele pot fi împărțite în două mari categorii, inductive și deductive, în funcție de mersul gândirii ca operație mintală: de la particular la general în inducție și invers pentru deducție. Forma raționamentului va fi următoarea: dacă premisele sunt adevărate, atunci concluzia este adevărată - în cazul raționamentului deductiv -, respectiv dacă premisele sunt adevărate, atunci concluzia este probabil adevărată - pentru raționamentul inductiv.

Un tip special de argument este analogia fundamentată pe ideea conform căreia „un anumit grad de asemănare între două lucruri la un anumit nivel implică similitudini de ordin general între acestea”. (SĂVULESCU 2001, p. 142).

Argumentele prin analogie au un rol deosebit de important în activitatea didactică, fiind folosite pe parcursul învățării prin descoperire când profesorul utilizează metode euristice (de exemplu analogia atomului cu sistemul planetar).

Corectitudinea argumentelor oferite elevilor ar trebui să fie permanent în centrul atenției profesorului. Putem considera un argument ca fiind corect, dacă satisface două condiții: premisele sale să fie adevărate și să fie valid din punct de vedere logic, când concluzia rezultă în mod necesar din premise. Deoarece enunțurile pot fi adevărate sau false și argumentele pe care le formează pot fi valide sau nevalide. O exprimare de genul enunț valid sau argument fals este greșită.

Pornind de la premisa că profesorul va utiliza argumente valide în discursul argumentativ pe care îl pregătește, pe lângă teza pe care o va susține, va fi necesară și stabilirea unei strategii discursive, rezultat al experienței și tactului pedagogic, care se poate baza pe două tipuri diferite de abordare a argumentării: logică și afectivă. În timp ce argumentarea logică este folosită atunci când profesorul face apel la capacitățile de analiză, sinteză, interpretare a datelor și cunoștințelor primite de elev, argumentarea afectivă se bazează pe capacitatea elevului de a se transpune în situația prezentată pe parcursul discursului, de a simți și trăi emoțiile împreună cu profesorul.

În urma paralelismului realizat între strategiile logice și elementele constitutive ale unui discurs argumentativ, Grize a identificat trei funcții ale acestui tip de discurs: *schematizantă* – care permite receptorului să-și formeze o idee de ansamblu asupra temei supusă dezbaterii prin identificare obiectelor asupra cărora se poartă discursul și a relațiilor dintre ele); *justificatoare* – intervine atunci când propozițiile prezentate de profesor, suficiente prin ele însele, justifică argumentarea propusă, sau când, nefiind suficiente necesită suplimentarea secvențelor argumentative pentru susținere); *organizatoare* – manifestată între propoziții și între obiecte) (SĂLĂVĂSTRU 1996, p.35). Din punct de vedere logico-semiotic, cele trei funcții corespund celor trei nivele de constituire a discursului argumentativ: *semantic*, al semnificației, răspunzător de tema argumentării, *logic*, al întemeierii, al cărui apanaj îl constituie temeiurile argumentării și *sintactic*, al relațiilor dintre secvențele discursive, responsabil de construcția argumentării prin intermediul conectorilor sintagmatici și intersintagmatici.

Argumentarea apare încă o dată un proces complex, care, și pentru profesor, presupune parcurgerea mai multor etape: identificarea opiniilor, atitudinilor, cunoștințelor pe care le au elevii referitor la subiectul ce urmează a fi prezentat; stabilirea conținuturilor ce urmează a fi prezentate, construcția argumentelor și a strategiei discursive, transmiterea mesajului către elevi, schimbul de argumente și opinii cu elevii care va determina sau nu aderarea elevilor la opinia profesorului, deci acceptarea sau respingerea tezei. Din multitudinea de argumente pregătite pentru susținerea tezei, timpul limitat al orei de curs obligă profesorul la selectarea celor mai relevante dintre acestea, suficiente pentru a obține adeziunea elevilor la o idee/ concluzie, în funcție de importanța conceptelor prezentate, a soluțiilor propuse, a particularităților de vârstă și individuale ale clasei de elevi etc. Eugen Năstășel și Ioana Ursu, realizează o clasificare a concluziilor prezentate într-o argumentare după cum urmează:

- concluzii care prezintă fapte, întâlnite sub forma unui enunț prin care se afirmă adevărul unui fapt, adeziunea obținută fiind pe baza datelor obiective prezentate. De exemplu: la clasa a VII-a C, media rezultatelor obținute de elevi în urma extemporalului la chimie la lecția „Atomul”, a fost 9,05;

- concluzii care prezintă aprecieri ce au forma evaluărilor despre idei, lucruri, persoane, situații. Exemplu: În clasa a VII-a C sunt mulți elevi sânguincioși;

- concluziile care prezintă acțiuni, propun receptorului activități la care acesta trebuie să adere și să participe. Exemplu: Măine trebuie să organizăm o acțiune de colectarea deșeurilor de hârtie.

Eficiența argumentării depinde nu numai de claritatea concluziilor și identificarea corectă a premiselor utilizate ca fundament de către profesor pe baza analizei atente a disponibilităților elevilor, ci și de coerența mesajelor transmise acestora.

În tripla sa calitate de emițător, „proiectant” și „constructor” al discursului argumentativ, este de dorit ca profesorul să întrunească o serie de calități: autoritatea epistemică sau capacitatea cognitivă a profesorului de a stăpâni tema discutată; capacitatea de a structura, stabilind relații și ierarhii de idei sau identificând legătura dintre concluzie și premisele ce o susțin; abilitatea de operare cu detalii, instrument indispensabil în construirea argumentelor; spirit practic și strategic, manifestat prin alegerea celor mai potrivite acțiuni pentru situații specifice, precum și a strategiilor corecte, adaptate tipului de argument susținut; capacitatea de concentrare, condiție a oricărei activități intelectuale, cu atât mai mult a argumentării; sensibilitatea, manifestată prin bogăția și expresivitatea actului comunicativ, afecțiune și grijă față de elevi, receptivitate la părerile acestora (apud NĂSTĂȘEL/ URSU 1980, p. 249).

Toate aceste calități realizează competența argumentativă a profesorului, element constituent al competenței de comunicare. Competența argumentativă presupune respectarea corectitudinii logice în construcția argumentelor, alegerea celor mai potrivite argumente pentru susținerea unei teze, respectarea particularităților auditoriului, claritate și obiectivitate în formularea mesajelor, dinamism și flexibilitate intelectuală, stăpânirea tehnicilor de leadership și negociere etc., astfel încât performanța argumentativă va fi direct proporțională cu nivelul acestui tip de competență.

Argumentarea presupune invocarea unor temeiuri pro- sau contra unei idei, în cadrul unui tip specific de discurs, cu efecte importante, în sensul că modifică atitudinile și comportamentele elevilor nu prin constrângeri, ci prin forța persuasivă a profesorului, care nu ar trebui să piardă din vedere nici o secundă faptul că interesul, gradul de satisfacție pe care îl asigură prin informațiile transmise și relațiile interpersonale cu elevii, toate acestea contribuie, alături de autoritatea sa epistemică, la succesul și performanța acestui demers.

Lucrare de verificare:

Motivați de ce argumentarea favorizează înțelegerea mesajului?

Bibliografie:

AFLOROAIEI, Ștefan (coord.), *Limite ale interpretării*, Editura Fundației Axis, Iași, 2001.

- AGABRIAN, Mircea, *Analiza de conținut*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- ALBULESCU, Ion, *Pragmatica predării: activitatea profesorului între rutină și creativitate*, ediție revizuită și adăugită, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
- ANTONESEI, Liviu (coord.) et al., *Ghid pentru cercetarea educației. Un „abecedar” pentru studenți, masteranzi, profesori*, Editura Polirom, Iași, 2009.
- ARISTOTEL, *Politica*, Traducere de El. Bezdechi, Antet XX Press, Filipeștii de Târg, 2005.
- AUGUSTIN, *De dialectica*, traducere, note și comentarii de Eugen Munteanu, Editura Humanitas, București, 1991.
- BAYLON, Christian, Mignot, Xavier, *Comunicarea*, traducere de Ioana Ocneanu și Ana Zăstroiu, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, 2000.
- BĂBAN, Adriana, *Metodologia cercetării calitative*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
- BEJAN, Ștefania, *Discursul educației*, Editura Fundației Axis, Iași, 2003.
- BELL, T., *Teoria și practica traducerii*, trad. rom de Cătălina Gazi, Editura Polirom, Iași, 2000.
- BENVENISTE, Emil, *Problème de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1966.
- BERELSON, B, *Content analysis in communication research*, Free Press, Glencoe, IL, ¹1952, ²1971.
- BLACKBURN, Simon, *Oxford Dicționar de filozofie*, trad. rom. de Cătălina Iricinschi, Laurian Sabin Kertes, Liliana Torres și Mihaela Czobor, Editura Univers Enciclopedic, București, 1999.
- BOBOC, Al., *Hermeneutică și ontologie. Prolegomene la o reconstrucție modernă în filosofia culturii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.
- BOGDAN-TUCICOV, A., CHELCEA, S., GOLU, M., GOLU, P., MAMALI, C., PÂNZARU, P., *Dicționar de psihologie socială*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
- BORȚUN Dumitru, SĂVULESCU Silvia, *Analiza discursului public*, SNSPA, 2004.
- BOTEZATU, Petre, *Introducere în logică*, Editura Polirom, Iași, 1997.
- BOTEZATU, Petre, *Semiotica sau teoria generală a semnelor la răspântia interpretărilor filosofice*, în *Interpretări logico-filosofice, 1937-1981*, Editura Junimea, Iași, 1982, p. 42-53.
- BOUGNOUX, Daniel, *Introducere în științele comunicării*, traducere de Monica Mitarcă, Editura Polirom, Iași, 2000.
- BROWN, G., și YULE, G, *Discourse analysis*, Cambridge University PRESS, Cambridge 1983.
- CARPOV, Maria, *Captarea sensurilor*, Editura Eminescu, București, 1987.
- CASSIRER, Ernst, *Eseu despre om. O introducere în filozofia culturii umane*, traducere de Constantin Coșman, Humanitas, București, 1994.
- CHEȚAN, O., SOMMER, R., (coord.), *Dicționar de filozofie*, Editura Politică, București, 1978.

- CHELCEA, S., IVAN, L., CHELCEA, A., *Comunicarea nonverbală: gesturile și postura*, Editura Comunicare.ro, București, 2005.
- CODOBAN, Aurel, *Semn și interpretare. O introducere postmodernă în semiologie și hermeneutică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
- CONSTANTINESCU-DOBRIDOR, Gheorghe, *Mic dicționar de terminologie lingvistică*, Editura Albatros, București, 1980.
- CORNEA, Paul, *Interpretare și raționalitate*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- COSMOVICI, Andrei, IACOB, Luminița; coordonatori, *Psihologie școlară*, Editura Iași, Polirom, 1999.
- COȘERIU, Eugen, *Semn, simbol, cuvânt*, versiune românească de Eugen Munteanu, în *Analele științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, Lingvistică*, tomul XXXIX, 1993, p. 5-22.
- COTEAU, I., SECHE, L., SECHE, M., (coordonatori), *Dicționar explicativ al limbii române*, Editura Academiei, 1975.
- CUILENBURG, J. J. Van, SCHOLTEN O, NOOMEN G. W., *Știința comunicării*, trad. rom. de Tudor Olteanu, Editura Humanitas, București, 1998.
- DEELY, John, *Bazele semioticii*, traducere de Mariana Neț, Editura All, 1997.
- DESCARTES, René, *Discours de la Méthode*, Introduction d'Alain et Paul Valéry, Édition établie, présentée et annotée par Samuel S. de Sacy, Gallimard, Paris, 1970.
- DESCARTES, Renee, *Două tratate filozofice: Reguli de îndreptare a minții și Meditație despre filozofia primară*, trad. rom. de Constantin Noica, Humanitas, București, 1992.
- DEVITO, J., *Human Communication, The Basic Course*, Harper&Row, Inc, New York, 1998.
- DIJK, T. A. Van, *Discourse analysis: its development and application to the structure of news*, în „European Journal of Communication”, 1983, pp. 20-43.
- DILTHEY, Wilhelm, *Construcția lumii istorice în științele spiritului*, trad. rom. de Virgil Drăghici, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1999.
- DIMA, Teodor, *Explicație și înțelegere*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980.
- DOSPINESCU, Vasile, *Semne și cunoaștere în discursul didactic*, Editura Junimea, Iași, 1998.
- DRĂGAN, Ioan, *Comunicarea paradigme și teorii*, vol. I, RAO International Publishing Company, București, 2007.
- DUCROT, Oswald, Todorov, Tzvetan, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Editions du Seuil, Paris, 1972.
- ECO, Umberto, *Limitele interpretării*, trad. rom. de Ștefania Mincu și Daniela Crăciun, Polirom, Iași, 2007.
- ECO, Umberto, *O teorie a semioticii*, traducere din limba engleză de Cezar Radu și Costin

- Popescu, Editura Trei, București, 2008.
- ELISSALDE, Y., *Critique de l'interpretation*, Vrin, Paris, 1986
- ENESCU, Gheorghe, *Dicționar de logică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985.
- FÂRTE, Gheorghe-Ilie, *Comunicarea o abordare praxiologică*, Casa Editorială Demiurg, Iași, 2004.
- FISKE, John, *Introducere în științele comunicării*, traducere de Monica Mitarcă, Editura Polirom, Iași, 2003.
- FOUCAULT, Michel, *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris, 1969.
- FREGE, Gottlob, *Sens și semnificație*, în *Materialismul dialectic și științele moderne*, vol. XI, *Logică și filozofie în logica modernă și fundamentele matematicii*, Editura Politică, București, 1966.
- GADAMER, H. G., *Gesammelte Werke. Hermeneutik*, vol. I; *Wahrheit und Methode*, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tubingen, 1960/1990 (*Verite et Methode. Les grandes lignes d'une Hermeneutique philosophique*, édition integrale revue et complète, trad. fr. de Pierre Fruchon, Jean Grondin, Gilbert Merlio, Seuil, Paris, 1996).
- GADAMER, H. G., *Cercul comprehensiunii*, trad.rom. de Al. Boboc în „Revista de filozofie”, tomul LIV, nr.1-2, Editura Academiei Române, București, 2007.
- GAMBLE, T.K., Gamble, M., *Communication Works*, McGraw-Hill, New York, 1993
- GORGOS, Constantin (coord.), *Dicționar enciclopedic de psihiatrie*, Editura Medicală, București, 1992.
- GORMAN, Alfred H., *Teachers and Learners; The Interactive Process of Education*, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1970.
- GREIMAS, Algirdas Julien, *Despre sens. Eseuri semiotice*, text tradus și prefăcut de Maria Carpov, Editura Univers, București, 1975.
- GUIRAUD, Pierre, *La sémiologie*, PUF, Paris, 1971.
- GUSKE, Iris, *Celebrating Saussure's 150-th and Halliday's 80-th Birthday: Meaning-Making in the First and the Last Quarter of the 20-th Century: Aligning Hallidayan Social Semiotic Theory with Saussure's Programme for Semiology* în „Revista română de comunicare și relații publice” nr.12/2008, Editor Facultatea de Comunicare și Relații Publice - SNSPA, București, 2008.
- HABERMAS, Jurgen, *Cunoaștere și comunicare*, prefăcută și îngrijirea versiunii în limba română Andrei Marga, traducere din limba germană: Andrei Marga, Walter Roth, Iosif Wolf, Editura Politică, București, 1983.
- HEIDEGGER, M., *Ființă și timp*, trad. rom. de Gabriel Liiceanu și Cătălin Cioabă, Editura Humanitas, București, 2003.

- HOLSTI, O.R., *Content analysis for the social sciences and humanities*, Addison-Wesley Pub. Co., Reading, MA, 1969.
- ILUȚ, P., *Abordarea calitativă a socioumanului: concepte și metode*, Polirom, Iași, 1997.
- IUCU, B. Romiță, *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2006.
- IUCU, B. Romiță, MANOLESCU, Marin, *Elemente de pedagogie*, Editura Credis, Universitatea din București, 2004.
- JAKOBSON, Roman, *Concluding Statement: Linguistics and Poetics*, in Thomas A. Sebeok, *Style in Language*, Cambridge Mass, 1960.
- KELTNER, John, W., *Interpersonal Speech Communication: Elements and Structures*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, 1970.
- KLEIBER, Georges, *Sens, référence et existence: que faire de l'extra-linguistique?*, în „Langages”, 1997, nr. 127, p. 9-37.
- KRIPPENDORFF, K., *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, Thousand Oaks, CA, Sage 2004.
- LOHISSE, Jean, *Comunicarea de la transmiterea mecanică la interacțiune*, trad. de Gabriela Scurtu Ilovan, Editura Polirom, Iași, 2002.
- MARSHALL, G., *Oxford Dicționar de sociologie*, Univers Enciclopedic, București, 2003.
- MATTELART, Armand, Mattelart, Michele, *Istoria teoriilor comunicării*, traducere Ioan Pânzaru, Editura Polirom, Iași, 2003.
- MCQUAIL, Denis, *Comunicarea*, traducere de Daniela Rusu, prefață de Ioan Drăgan, Institutul European, Iași, 1999.
- NĂSTĂȘEL, Eugen, URSU, Ioana, *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
- OLIVESI, Stephane, *Comunicarea-joc social și miză a societății. Contribuția lui Pierre Bourdieu în Științele Comunicării*, trad. Rom. de Otilia Calindere, Valentina Pricopie, în „Revista Română de Jurnalism și Comunicare”, anul I, nr.2-3, 2006, Publicație editată de Facultatea de Jurnalism și Științele Comunicării, Universitatea din București.
- PEIRCE, Charles Sanders, *Semnificație și acțiune*, prefață de Andrei Marga, traducere de Delia Marga, Editura Humanitas, București, 1990.
- RÂMBU, Nicolae, *Prelegeri de hermeneutică*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1998.
- RICOEUR, Paul, *Eseuri de hermeneutică*, traducere de Vasile Tonoiu, Editura Humanitas, București, 1995.
- RIEDEL, Manfred, *Comprehensiune sau explicare? Despre teoria și istoria științelor*

- hermeneutice*, traducere din limba germană și prefată de Andrei Marga, Editura Dacia, Cluj, 1989.
- ROTARIU, T., *Metode și tehnici de cercetare sociologică (curs)*, Universitatea „Babeș Bolyai”, Cluj-Napoca, 1986.
- ROVENȚA-FRUMUȘANI, Daniela, *Analiza discursului: ipoteze și ipostaze*, Tritonic, București, 2005.
- ROVENȚA-FRUMUȘANI, Daniela, *Semiotică, societate, cultură*, Editura Institutul European, 1999.
- RUGHINIȘ, Cosima, *Explicația sociologică*, Editura Polirom, Iași, 2007.
- SAUSSURE, Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, avec la collaboration de Albert Riedlinger, Payot, Paris, 1968.
- SAUSSURE, Ferdinand de, *Scrieri de lingvistică generală*, text stabilit și editat de Simon Bouquet și Rudolf Engler, cu colaborarea lui Antoinette Weil, traducere de Luminița Botoșineanu, Polirom, Iași, 2004.
- SĂLĂVĂSTRU, Constantin, *Logică și limbaj educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. București, 1995.
- SĂLĂVĂSTRU, Constantin, *Modele argumentative în discursul educațional*, Editura Academiei Române, București, 1996.
- SĂLĂVĂSTRU, Dorina, *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004.
- SĂVULESCU, Silvia, *Retorică și teoria argumentării*, Editura SNSPA, București, 2001.
- SCHAFF, Adam, *Langage et réalité*, în *Problèmes du langage*, É. Benveniste et alii, NRF, Paris, 1966.
- SEARLE, John, *Realitatea ca proiect social*, traducere de Andreea Deciu, prefată de Monica Spiridon, Editura Polirom, Iași, 2000.
- SEBEOK, Thomas A., *Semnele: o introducere în semiotică*, traducere de Sorin Mărculescu, Humanitas, București, 2002.
- SFEZ, Lucien, *Comunicarea*, traducere de Margareta Samoilă, prefată de Dan Lungu, Institutul European, Iași, 2002.
- SILLAMY, Norbert, *Dicționar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1996.
- SOLA, Pool, Ithiel de, *Trends in content analysis: papers of the work conference on content...*, Champaign, IL: University of Illinois Press, 1959.
- STĂNCIULESCU, Traian D., *La început a fost semnul. O altă introducere în semiotică*, Editura Performantica, Iași, 2004.
- SURDU, Alexandru, *Filosofia modernă-orientări fundamentale*, Editura Paideia, București, 2002.
- SURDU, Alexandru, *Teoria formelor logico-clasice*, Editura Tehnică, București, 2008.
- ȘERBAN, Henrieta Anișoara, *Noua epistemologie și filosofia americană contemporană* în Revista

- de filozofie, tomul LIV, nr.1-2, Editura Academiei Române, București, 2007.
- ȘOITU, Laurențiu, *Comunicare scrisă și orală*, Note de curs, Masteratul Negociere și relații publice, FEAA, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2001.
- ȘOITU, Laurențiu, *Comunicare și acțiune*, Institutul European, Iași, 1997.
- ȘOITU, Laurențiu, *Pedagogia comunicării*, Editura Institutul European, Iași, 2001.
- ȘOITU, Laurențiu, *Retorică audio-vizuală*, Cronica, Iași, 1993.
- VIDAM, Teodor, *Originalitatea gândirii blagiene în peisajul filosofic contemporan* în „Revista de filozofie”, tomul LV, nr.5-6, Editura Academiei Române, București, 2008.
- VIDAM, Teodor, *Reflecții asupra ființei, limbajului și comunicării* în „Revista de filozofie”, tomul LV, nr.3-4, Editura Academiei Române, București, 2008.
- VINȚANU, Nicolae, *Teoria instruirii școlare*, Editura Zerana Flores, București, 2008.
- WALD, Henri, *Dialectica simbolului*, în Coteanu, I., Wald, L. (coordonatori), *Semantica și semiotică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.
- WATZLAWIK, Paul, Beavin, Janet, Jakson, Don, *Une logique de la communication*, Paris, Edition du Seuil, 1972.
- WEBER, R. Ph, *Basic Content Analysis*, Sage Publications, Newbury Park, CA, ²1990.
- WRIGHT, G. H. von, *Explicație și înțelegere*, notă introductivă de Mircea Flonta, traducere de Mihai D. Vasile, Editura Humanitas, București, 1995.

Surse online

- <http://comunicareaprinCorp.html>, 14.04.2014, 22:06
- <http://psihointegrativa.ro/comunicareanonverbala>, 13.04.2014, 21:16
- <http://cursdedansuri.ro/comunicareanonverbalaindans>, 12.05.2014, 20:53
- www.scientia.ro, traducere Alexandru Hutupanu, Lost in translation body language. Myths and reality, publicat de New Scientis, 30.04.2014, 15:22
- <http://psihologdeserviciu.ro/portofolio/self-help/citirea-limbajului-corpului/>, 1.04.2014, 14:30

- <http://www.scientia.ro/homo-humanus/51-psihiologie/4958-limbajul-corpului-mit-si-realitate.html>, articol scris de Caroline Williams, 23.04.2013, 22:10
- <http://www.despresuflet.ro/forum/emotii-f106/expresiile-faciale-sunt-oglinda-emotiilor-noastre-t2446.html>, articol realizat de Gabriela Diaconescu, psiholog, 20.03.2014, 11:30
- www.diane.ro/2010/11/interpretareaexpresiilorfetei.html, 9.04.2014, 21:40
- http://adevarul.ro/life-style/stil-de-viata/studiu-oamenii-timizi-maestri-descifrareaexpresiilor-faciale-1_517ced3a053c7dd83f54d038/index.html, studiu făcut la reuniunea Asociației Americane de Psihologie, Florida, 06.04.2014, 13:43
- <https://marinbodrug.wordpress.com/tag/paul-ekman/>, 15.04.2014, 16:30
- <http://psihologiesociala.uv.ro/comunicareanonverbala>, 10.04.2014, 21:06
- <http://www.rasfoiesc.com/business/marketing/comunicare/SEMNALELE-CORPULUI-UMAN-Kinezi76.php>, 28.03.2014, 17:00
- <http://psihointegrativa.ro/comunicarea-nonverbala>, 29.03.2013, 11:20
- <http://enachescupsihiologie.wordpress.com/comunicare>, 3.04.2014, 13:43
- <http://www.rasfoiesc.com/business/marketing/comunicare/SEMNALELE-CORPULUI-UMAN-Kinezi76.php>, 28.03.2014, 17:00
- <http://psihologiesociala.uv.ro/comunicareanonverbala>, 28 martie, 20:48
- <http://www.scribd.com/doc/171384425/Dinu-Mihai-COMUNICAREA-Repere-Fundamentale>, 8.06.2014, 15:42
- <http://enachescupsihiologie.wordpress.com/comunicare/>, 8.06.2014, 14:47

Bibliografie: