

Argumentarea în discursul didactic

Dorina SĂLĂVĂSTRU¹

1. Ce este argumentarea?

Argumentarea face parte din viața noastră cotidiană. Fiecare în felul nostru, în anumite momente, este obligat să argumenteze pentru a-și pleda cauza, să aducă probe pentru a putea convinge, pentru a justifica o anumită conduită ori, pur și simplu, pentru a influența – cu mijloacele discursului – un anumit public în efectuarea unei alegeri sau în luarea unei decizii.

Conceptul de *argumentare* a beneficiat de interpretări și semnificații dintre cele mai diferite. Uneori, argumentarea a fost identificată drept „o manieră de a prezenta și a dispune argumentele”, după cum nu de puține ori ea a fost văzută ca un „procedeu de a-i convinge pe alții”. Să subliniem că argumentarea a fost înțeleasă și tratată ca o configurație de raționamente ordonate cu un scop bine determinat (convingerea), iar mai nou argumentarea este privită, alături de demonstrație, ca o formă de întemeiere (fundamentare) a tezelor. Oricum, nu putem trece cu vederea că demersul argumentativ este prezent în cvasimajoritatea domeniilor cogniției umane: în domeniile juridic, politic, educațional, moral, filosofic, științific, ca și în multe altele. Adeseori, mai ales în epoca modernă, ea a fost resimțită ca un atentat în calea libertății umane, evident, mult mai subtil decât altele, dar prin aceasta nu mai puțin pervers. De aici și până la a teoretiza legătura dintre argumentare și violență nu e decât un pas, pe care, fără prea mari remușcări, timpurile noastre l-au și făcut!

Primul autor care a dezvoltat o concepție sistematică despre argumentare este Aristotel. Atunci când caracterizează argumentarea, Aristotel vorbește despre dialectică și retorică, prima sintetizând o artă a dezbaterilor contradictorii, cea de-a doua trimițând la ceea ce înțelegem prin arta discursului oratoric.

¹ Universitatea „Al.I. Cuza” Iași.

Dialectica, înțeleasă în antichitatea greacă drept *tehnică a discuției*, este tratată de Aristotel în cea de-a patra carte a *Organon*-ului, *Topica*. Stagiritul își afirmă răspicat intenția chiar de la început, avertizând că „scopul tratatului nostru este de a găsi o metodă prin care putem argumenta despre orice problemă propusă, pornind de la propoziții probabile și prin care putem evita de a cădea în contradicție, când trebuie să apărăm o argumentare” (Aristotel, 1998, pp. 297-298).

Punând argumentarea sub semnul raționamentului, părintele logicii face distincția între raționamentul *demonstrativ* (în care concluzia se sprijină pe premise adevărate și prime), raționamentul *dialectic* (în care concluzia rezultă din premise probabile) și raționamentul *eristic* (fundat pe premise în aparență probabile, dar nu în realitate). Argumentarea se fundează, potrivit lui Aristotel, pe raționamentul dialectic, deoarece probabilul este una dintre modalitățile opinabile care asigură în cel mai înalt grad un suport pentru susțineri și respingeri reciproce. Plecând de la presup poziția că *discuția* este mediul în care se ajunge la adevăr (scopul suprem al cunoașterii pentru întreaga gândire a antichității grecești), Stagiritul vede în *dialectică* o metodă de întemeiere de factură argumentativă (în termenii modernității), care constă în opunerea de teze și susținerea lor prin silogisme.

Dialectica, în calitate de artă a controverselor, a argumentării pro și contra, în calitate de *tehnică a discuțiilor*, este bine legată, în investigațiile aristotelice, cu *retorica*. Retorica este o „ramură” a dialecticii (ce este numită chiar „antistrofa dialecticii”), deoarece amândouă urmăresc să obțină prin cuvânt o convingere, să persuadeze auditoriul, dar fiecare în felul său și cu accentele și dominatele sale. Retorica apelează la pasiunile auditoriului, dialectica la silogism și inducție, independent de pasiuni, fiindcă ținta ei este să facă să triumfe o convingere prin discuție.

De la starea înfloritoare pe care cele două arte o aveau în timpul lui Aristotel (și din punctul de vedere al demersului teoretic, dar, mai ales, din punctul de vedere al practicii discursive), dialectica și retorica au pierdut teren destul de simțitor, astfel încât nimic comparabil nu s-a mai făcut vreme de sute de ani în acest domeniu. Prin dialectică s-a înțeles, treptat, nu atât un procedeu de dobândire a adevărului, cât o „artă a disputei” (Petrus Ramus), nu o dată sterilă în rezultatele sale, iar retorica a devenit o „artă a vorbirii elegante” (Quintilian), fără prea mare semnificație într-o epocă în care eleganța a fost de atâtea ori sacrificată în favoarea unui pragmatism îngust și impardonabil.

Reabilitarea teoriei argumentării, pe linia inaugurată de scrierile aristotelice, este realizată în deceniile postbelice, de doi autori belgieni, Chaim Perelman și Lucie Olbrechts-Tyteca prin lucrarea de referință intitulată sugestiv *La nouvelle*

rhétorique – Traité de l'argumentation (PUF, Paris, 1958). De altfel, timpul din urmă, cu diversificarea impresionantă a formelor discursive și a canalelor de contact cu receptorul, a impus, credem, o asemenea revigorare pe care tratatul autorilor belgieni a inițiat-o. Iată ce citim într-o încercare recentă asupra teoriei discursivității: „oamenii sunt din ce în ce mai numeroși. Ei sunt de asemenea din ce în ce mai divizați. Se desfășoară adesea războaie pentru a rezolva problemele. Dar ei pot, de asemenea, să vorbească pentru a negocia și a discuta ceea ce îi opune. Acesta este momentul în care au nevoie de retorică. Ea dă iluzia de abolire a distanțelor, iar uneori, în mod misterios, reușește. Tot interesul retoricii stă în acest mister. (...). Retorica renaște totdeauna atunci când ideologiile se înfruntă. Ceea ce era obiect al certitudinii devine atunci problematic și supus discuției. Din acest punct de vedere, epoca noastră poate fi comparată cu debutul Democrației ateniene sau cu Renașterea italiană, două mari perioade pentru retorică” (Meyer, 1993, pp. 5; 7).

Obiectul teoriei argumentării este, potrivit autorilor tratatului, „studiul tehnicilor discursive care permit provocarea sau creșterea adeziunii spiritelor la tezele care li se prezintă în vederea asentimentului lor” (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958, p. 5). Reluarea distincției aristotelice între demonstrație și argumentare este un prilej de creditare a argumentării ca formă de întemeiere a tezelor: „când este vorba de a demonstra o propoziție, este suficient să se indice cu ajutorul căror procedee poate fi ea obținută ca ultimă expresie a unei suite deductive ale cărei prime elemente sunt furnizate de cel care a construit sistemul axiomatic în interiorul căruia se efectuează demonstrația... Dar când este vorba de a argumenta, de a influența cu mijloacele discursului asupra intensității adeziunii unui auditoriu la unele teze, nu este posibil a neglija complet, considerându-le irelevante, condițiile psihice sau sociale în afara cărora argumentarea ar putea fi fără obiect și fără efect. Căci orice argumentare vizează adeziunea spiritelor și, chiar prin acest fapt, presupune existența unui contact intelectual” (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958, p. 18).

În aceste condiții, preocuparea de prim ordin a argumentării este găsirea mijloacelor prin intermediul cărora se vor produce convingerea și persuadarea auditoriului, iar marea artă a celui care argumentează este aceea de a ști să adapteze aceste tehnici discursive în funcție de auditoriu. Prin urmare, în această nouă interpretare asupra argumentării, conceptul de *auditoriu* este central. În funcție de exigențele acestei realități (auditoriul) are loc o diferențiere a aspectelor logice, structurale ale argumentării, de aspectele ei retorice. Dacă prin auditoriu se desemnează mulțimea acelor pe care oratorul dorește să-i influențeze prin discurs, atunci relația orator-auditoriu este esențială pentru reușita oricărui act argumentativ.

Autorii belgieni disting între mai multe categorii de auditoriu: *auditoriul universal* (specific discursului oratoric), un *singur auditor* (specific discursului dialogal) și *auditoriul identificat cu subiectul însuși* (monologul interior). Distincția între un auditoriu particular și un auditoriu universal fundamentează distincția între argumentele persuasive și argumentele convingătoare: „ne propunem să numim persuasivă o argumentare care nu pretinde a avea valoare decât pentru un auditoriu particular și să numim convingătoare pe aceea care urmărește să obțină adeziunea tuturor ființelor dotate cu rațiune” (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958, p. 36). Așadar, în perspectiva neoreticiei, convingerea este intrinsec legată de ceea ce se numește auditoriul universal, iar persuadarea se manifestă în raport cu auditoriul particular.

Discursul argumentativ este un discurs performativ, un discurs orientat către o anumită finalitate: convingerea și persuadarea auditoriului. De ce această distincție între argumentări care conving și argumentări care persuadează? Pentru intervenientul preocupat mai mult de rezultatul discursului, ceea ce contează este actul persuadării, în timp ce pentru acela preocupat de mijloacele de obținere a rezultatului, mult mai important este actul convingerii. În timp ce convingerea unui auditoriu se realizează prin apelul la argumente de ordin logic și rațional, persuadarea se realizează prin mijloace psihologice, contextuale.

Nu intrăm în detaliile neoreticiei promovate de Perelman, dar vrem să subliniem că ideile ei au rodit în timp, au fost amplificate și redirecționate și au dat naștere la noi orientări pe terenul destul de vast al argumentării. Una dintre aceste orientări este aceea cunoscută sub numele de *logică discursivă*, inițiată la Centrul de Cercetări Semiologice al Universității din Neuchâtel (Elveția) de către Jean-Blaise Grize și continuată de numeroși colaboratori (Denis Miéville, Georges Vignaux, Marie-Jeanne Borel etc.). Pentru reprezentanții logicii discursive, argumentarea este una dintre strategiile discursive posibile pe care le poate înfrunta un anumit receptor, dintre cele mai profitabile pentru relația discursivă, care se îmbină cu alte asemenea strategii (explicație, narațiune, descripție etc.). Intenția logicii discursive – cel puțin în legătură cu demersul argumentativ – este aceea de a descoperi, în discursurile argumentative obișnuite, structurile logice, psihologice, retorice care servesc, pe de o parte, convingerea receptorului, pe de altă parte, persuadarea lui.

O definiție simplă și operațională a argumentării ne este oferită de un psiholog, Pierre Oléron: „argumentarea este demersul pe care o persoană – sau un grup – îl întreprinde pentru a determina un auditoriu să adopte o poziție, recurgând la prezentări sau aserțiuni, argumente care vizează să arate validitatea sau buna întemeiere” (Oléron, 1983, pp. 4-5). Această definiție pune în evidență trei caracteristici de bază ale argumentării:

- (a) argumentarea presupune prezența mai multor persoane: cele care produc argumentarea, cele care o recepționează și, eventual, un public; argumentarea este deci un *fenomen social*;
- (b) argumentarea nu este un exercițiu speculativ, cum ar fi, de exemplu, nararea unui eveniment; ea este un demers prin care una dintre persoane urmărește să exercite o *influență* asupra celeilalte; argumentarea este un *fenomen de influență*;
- (c) argumentarea apelează la justificări, la dovezi în favoarea tezei apărute; ea este deci o procedură care comportă elemente raționale și are astfel legături cu raționamentul și logica.

Pierre Oléron concepe argumentarea ca pe o articulare între două aspecte opuse: pe de o parte, componenta logică, rațională care se bazează pe legături între propoziții și, pe de altă parte, componenta care vizează influențarea auditoriului și obținerea adeziunii acestuia la tezele puse în discuție prin utilizarea unor tehnici de persuadare.

2. Condiții de eficiență a argumentării didactice

Ca strategie de influențare a unui auditoriu oarecare (prin convingere sau persuadare), argumentarea este prezentă, cum am mai avut ocazia să subliniem, într-o multitudine de domenii ale cunoașterii umane. Ne interesează, în cadrul de investigație pe care-l urmărim, funcționalitatea argumentării în domeniul didactic, mai exact, în predarea cunoștințelor de psihologie. O serie de caracteristici se desfășoară în aceste condiții, deoarece avem de-a face cu un auditoriu special (clasa școlară), ale cărui particularități își pun amprenta pe orice încercare de intervenție discursivă.

Noile orientări în didactica științelor au făcut să crească, în ultimul timp, cererea privind construcția unor strategii eficiente în planul comunicării educaționale. Argumentarea este una dintre componentele acestor strategii, poate cea mai importantă, dacă avem în vedere faptul că „procesul de instruire/predare realizează alături de funcția de informare și o alta, specială, subordonată celei formative, înscrisă sub numele de persuasiune” (Neacșu, 1990, p. 162).

Analiza strategiilor argumentative implicate în discursul educațional reprezintă o exigență a oricărei didactici, din cel puțin două motive: în primul rând, argumentarea este unul dintre mijloacele prin care putem influența opinia, atitudinea sau comportamentul celor cu care comunicăm. Or, acesta este unul dintre scopurile majore ale învățământului. În al doilea rând, învățarea rezultată din exersarea funcțiilor demonstrative și argumentative ale metodelor de instruire școlară nu va fi una dominant conceptuală, ci una fundamental

operativă și interactivă. Printr-un discurs argumentativ, profesorul va urmări să obțină aderarea auditoriului la ideile care îi sunt expuse, ceea ce implică atât *convingerea* pe cale rațională, cât și *persuadarea* auditoriului prin sensibilizarea resorturilor afectiv-motivaționale ale acestuia din urmă. Așadar, discursul argumentativ, indiferent de domeniul în care se manifestă, vizează un anumit *auditoriu*. Acest auditoriu își pune amprenta asupra strategiilor și a modelelor argumentative utilizate în discurs.

În condițiile argumentării didactice, clasa școlară este un tip special de auditoriu, caracterizat printr-o anumită omogenitate (de vârstă, de interese, de dorințe, de aspirații etc.), o activitate dominantă (activitatea de instrucție și educație), un anumit nivel al dezvoltării fizice și intelectuale. Cel care își pregătește argumentarea are întotdeauna o imagine despre auditoriul căruia urmează să i se adreseze. O condiție a unei argumentări didactice eficiente este ca *imaginea pe care profesorul și-a format-o în legătură cu auditoriul-clasă să fie cât mai apropiată de realitate*. Crearea unei imagini adecvate este rezultatul experienței și al contactului direct cu clasa de elevi, ceea ce permite evaluarea exactă a valorilor pe care aceștia le acceptă, a cunoștințelor pe care le au etc. O imagine corectă asupra auditoriului-clasă poate influența nu numai alegerea tipurilor de argumente favorabile, ci chiar și ponderea acordată componentelor raționale și afective.

Argumentul reprezintă o probă ce funcționează în această calitate doar în măsura în care este adaptat la teză și la interlocutor. Cu alte cuvinte, atunci când își construiește argumentarea, profesorul trebuie să aleagă acele argumente care să determine maximum de efect, deoarece, conform afirmației făcute de Perelman și Olbrechts-Tyteca „important, în argumentare, nu este să știm ce consideră oratorul ca fiind adevărat sau probant, ci care este părerea celor cărora li se adresează”. Se acceptă drept regulă generală faptul că orice argument este recepționat de auditoriu în funcție de: dispoziția lui sufletească, practicile culturale ale mediului în care trăiește, posibilitățile de înțelegere și receptare a problemelor, certitudinea unor efecte pozitive ca urmare a adoptării și integrării lor în sistemul cognitiv personal.

O altă condiție ce trebuie îndeplinită pentru a obține adeziunea auditoriului la argumentele unui mesaj este *credibilitatea oratorului*. Factorului credibilitate i-au fost dedicate numeroase studii de psihologie și sociologie, unele referindu-se strict la elementele de ordin subiectiv care dau credibilitate sursei, altele căutând factori de ordinul raționalității care fac ca mesajul emis de o anumită sursă, și deci indirect și sursa, să fie credibili.

Credibilitatea, ca imagine pe care și-o formează receptorul asupra celui care desfășoară o argumentare, poate fi determinată atât de factori de ordin subiectiv

(aspectul fizic, impresia de sinceritate pe care o face oratorul etc.), cât și de factori de ordin rațional (forța argumentelor, organizarea mesajului etc.). E. Năstășel și I. Ursu identifică următoarele elemente ale credibilității unui orator (Năstășel, Ursu, 1980, pp. 261-262):

- (a) competența sursei în domeniul pe care îl abordează;
- (b) gradul de încredere pe care îl inspiră sursa;
- (c) modalitatea de expunere a argumentelor, manifestată prin mimică, gestică și ritm;
- (d) reputația de care se bucură autorul mesajului în rândul auditoriului;
- (e) impresia de sinceritate pe care o creează sursa;
- (f) gradul în care receptorul identifică, din mesaj, similitudinea cu propriul său sistem de valori;
- (g) organizarea logică a mesajului.

Problema credibilității profesorului are o mare importanță în argumentarea didactică pentru că gradul de receptivitate a mesajului, captarea auditoriului-clasă, atmosfera favorabilă sau defavorabilă în raport cu intervenția argumentativă sunt dependente de această credibilitate.

Credibilitatea profesorului poate fi anterioară intervenției argumentative propriu-zise datorită reputației de care acesta se bucură; ea se poate câștiga pe parcursul intervenției argumentative dacă profesorul știe să exploateze toate elementele credibilității sau poate fi pierdută pe parcursul intervenției dacă așteptările clasei de elevi sunt prea mari în raport cu realitatea.

Este interesant de menționat faptul că această dinamică a credibilității celui care argumentează depinde și de ceea ce s-a numit *efect de atmosferă* (Neț, 1989, p. 17). Prin *atmosferă* nu se denumește ceea ce noi numim *context*, ci mai degrabă „atitudinea unui grup într-un context dat”. Atmosfera este determinată de concordanța sau discordanța dintre așteptările unui subiect și ceea ce i se oferă prin intermediul intervenției argumentative. Pentru ca intervenția profesorului să aibă efect este necesară nu numai cunoașterea clasei de elevi căreia i se va adresa, ci și o anticipare a atmosferei în care va intra, a stării de spirit a auditoriului în raport cu persoana sa, cu tema propusă sau cu disciplina pe care o predă.

Am putea spune că profesorul de psihologie se află într-o situație fericită pentru că beneficiază de o atmosferă favorabilă intervenției sale, atmosferă rezultată din așteptările foarte mari pe care le au elevii în raport cu disciplina psihologie. Aceste așteptări vin din faptul că la vârsta de 16-17 ani elevii devin mai reflexivi, încearcă să se cunoască și să se înțeleagă mai bine, caută să-și explice anumite probleme emoționale și ei au convingerea că psihologia îi poate ajuta în acest sens. Or, profesorul trebuie să anticipeze această atmosferă și să o

valorifice. Cadrul favorizant deja existent poate fi amplificat de personalitatea profesorului, de actualitatea și profunzimea temei pe care o propune, de concordanța între problematica expusă și ierarhizările valorice ale auditoriului-clasă.

Evocând orele de curs ale profesorului Vasile Pavelcu, Adrian Neculau ne oferă o imagine deosebit de sugestivă privind efectul de atmosferă: „Ștefan Bârsănescu, format la școala germană, avea un discurs riguros organizat, un curs sistematic, ușor de urmărit și de notat. Vasile Pavelcu ne părea mai degrabă un artist: maiestuos, ne impresiona prin modul de a dialoga cu noi, de a «construi» cursul pe loc. Ideile se nășteau atunci și noi participam la acest efort creativ. Nu puteam lua notițe; o pagină sau două de însemnări disparate, de expresii memorabile, un gând, un nume. Nu se putea învăța după aceste notițe. Nici nu ne solicita acest lucru la examen. Era un artist și ne cerea să re-creăm universul în care ne-a introdus (...). Cursul său avea virtuțile unui spectacol, cu un singur actor, dând impresia publicului că participă la creație. Poate că și participa, efectele discursului îl stimulau” (Neculau, 1999, p. 12).

Cercetările care au urmărit creșterea eficienței argumentării nu s-au limitat la determinarea acestor condiții de ordin psihologic, ci au dezvoltat analize mai ales asupra condițiilor de ordinul raționalității, precum: modalitatea de construire a discursului, regulile sintactice, semantice și pragmatice ale actelor argumentative, tipurile de argumente folosite etc. Marie-Jeanne Borel determină, în acest sens, o serie de condiții care au rolul de a asigura coerența unui discurs și, implicit, succesul unei intervenții discursive argumentative (Borel, 1983, p. 76).

Prima condiție este *receptabilitatea* discursului. Această condiție exprimă exigența ca limbajul în care este formulat un mesaj să poată fi receptat și înțeles de către interlocutor, pentru că altfel comunicarea este pusă sub semnul întrebării. În cazul argumentării didactice, această condiție este de maximă importanță deoarece discursul educațional urmărește să determine anumite modificări în sfera receptorului (elevului), lucru care nu se poate realiza dacă mesajul și argumentele nu sunt receptate în mod clar și distinct. Claritatea și distincția se pot obține numai în măsura în care sensurile termenilor sunt precise și ele sunt asumate de către elev. Se impune, așadar, folosirea riguroasă de către profesor a limbajului psihologic, introducerea corectă și, pe cât posibil, explicită a conceptelor și, bineînțeles, urmărirea însușirii și întrebuițării adecvate, riguroase a acestora de către elevi.

Practica educațională demonstrează că multe dintre dificultățile pe care le au elevii în însușirea și, mai ales, în operarea cu cunoștințele de psihologie se datorează faptului că profesorul nu realizează explicitări conceptuale corecte și complete. În psihologie, precizarea sensului termenilor folosiți este cu atât mai

necesară, cu cât există pericolul unor interferențe între sensul comun și sensul științific al conceptelor. De aceea, afirmația lui Voltaire, „dacă doriți să discutați cu mine, mai întâi trebuie să vă definiți termenii” ar putea fi pusă drept cuvânt de ordine al fiecărei lecții de psihologie.

Definirea termenilor încă de la prima lor introducere în expunere reprezintă o cerință majoră a unei comunicări educaționale eficiente. O definiție trebuie să fie corectă din punct de vedere logic, dar ea trebuie să fie și inteligibilă pentru a fi ușor asumată și operaționalizată de către elevi. Dacă sunt termeni deja întâlniți, utilizați în cadrul lecțiilor precedente, înțelesul lor poate fi reamintit sau reconstituit cu ajutorul elevilor. De asemenea, o atenție deosebită trebuie acordată semnificației pe care o iau în context conceptele care au fost definite. Numai așa se va ajunge la un limbaj clar, nuanțat, lipsit de ambiguitate și va fi evitată însușirea formală și deformată a conceptelor psihologice. Exigențele foarte stricte, formulate de Augustin în *De Dialectica* și în *De Magistro*, referitoare la folosirea cuvintelor, la evitarea ambiguității și obscurității ni se par deosebit de relevante și astăzi și demne de toată atenția în practica educațională: „...însăși folosința cuvintelor trebuie să treacă înaintea cuvintelor: căci cuvintele există pentru ca să le folosim și le folosim pentru a învăța...” (Augustin, 1994, p. 91).

O a doua condiție a unei argumentări eficiente ar fi – după M.-J. Borel – *verosimilitudinea schematizărilor discursive* propuse. Altfel spus, argumentele aduse în fața auditoriului-clasă trebuie să fie raționale și, în același timp, credibile, în acord cu ceea ce elevul știe deja. În acest sens, unii autori recomandă ca procesul de argumentare să înceapă cu prezentarea acelor idei, opinii sau date care sunt apropiate, similare sau acceptate de interlocutor și abia apoi să se introducă progresiv elementele ce diferențiază sau distanțează cei doi locutori (Neacșu, 1990, p. 333).

Sigur că un mesaj argumentativ aduce elemente noi, care solicită aderarea interlocutorului. Aceasta se obține însă mai ușor dacă se apelează la experiența interlocutorilor, pe baza căreia se pot confirma unele aspecte exprese. Este un aspect asupra căruia ne-am referit pe larg în capitolul dedicat particularităților însușirii limbajului psihologic, când am subliniat necesitatea cunoașterii de către profesor a experienței anterioare a elevului în vederea valorificării și restructurării conținutului ei.

Alteori, verosimilitudinea argumentării și, respectiv, aderarea auditoriului la teză se obțin dacă locutorul (profesorul) apelează la un număr mare de fapte, date, informații, mărturii, opinii etc. Aceste „dovezi” trebuie selectate de profesor în așa fel încât să fie semnificative, să exprime valoarea pe care le-o acordă cadrul didactic, să fie actuale și să fie organizate într-o secvență logică.

În sfârșit, cea de-a treia condiție este *acceptabilitatea* temei discursului de către auditoriu. O discuție asupra unei teme pe care auditoriul nu o acceptă sau în legătură cu care are serioase rezerve este, din chiar punctul de pornire, serios afectată în consecințele ei. Sigur că aici libertatea auditoriului special care este clasa școlară este limitată, temele programei sunt obligatorii atât pentru profesor, cât, mai ales, pentru elevi, dar nu putem trece prea ușor cu vederea că reticența la temă este un obstacol serios în calea succesului școlar. Am putea spune că o precauție elementară care trebuie să însoțească orice act de argumentare este acordul inițial între cel care argumentează și cel care este supus actului argumentativ. De multe ori, interesul pentru ceea ce urmează a se transmite este suscitată încă de la început de către profesorul însuși, dacă acesta îi va arăta sau îi va demonstra elevului utilitatea cunoștințelor de psihologie, îi va trezi curiozitatea pentru aplicațiile practice ale psihologiei și va anticipa problemele la care acesta așteaptă răspuns. O greșeală care poate duce la îndepărtarea elevilor de psihologie o reprezintă prezentarea seacă a datelor sau faptelor, pornind de la premisa că ele vorbesc de la sine și, prin aceasta, asigură adeziunea celui ce receptează.

3. Demersuri discursive argumentative

O argumentare este eficientă dacă duce la rezultatul vizat de cel care argumentează, anume obținerea acordului la teză al celor cărora le este adresată, iar acest acord și convingerea în legătură cu justețea lui sunt un efect al argumentelor ce se prezintă auditoriului. Dacă admitem că argumentarea este o formă de întemeiere, alături de demonstrație, înseamnă că ea presupune, ca orice întemeiere, *inferența* și deci anumite reguli de derivare a căror repetare constituie condiția necesară a validității.

Într-o lucrare scrisă în 1958 și intitulată *The Uses of Argument*, epistemologul Stephen Toulmin arată că logica argumentării nu contrazice regulile logicii demonstrației; ea relevă noi temeuri pentru derivare, în afara celor strict logico-formale, temeuri „materiale”. Dar nu ar mai fi logică dacă ar abandona complet cerințele logice ce se impun în cazul demonstrației. Toulmin consideră că logica argumentării este o „logică practică”, adică o logică a utilizării categoriilor de argumente în diferite contexte discursive. În procesul de comunicare cotidiană, fiecare individ prezintă *date* sau o evidență care sunt legate prin *justificare* sau *raționament* de o *concluzie*. Îmbinarea argumentelor este corelativă diferitelor forme de raționament utilizate. Formele clasice ale raționamentului sunt deducția, inducția și analogia. Fiecare dintre aceste forme are o valoare argumentativă.

Deducția este derivarea riguroasă a unei propoziții, numită *concluzie*, din alte propoziții date, numite *premise*. Caracteristica principală a raționamentului deductiv este aceea că dacă premisele sunt adevărate, concluzia nu poate fi falsă (dacă raționamentul deductiv e valid, corect). Concluzia acestui tip de raționament decurge în mod necesar din premise (este implicată în ele), deoarece nu afirmă nimic în afară de ceea ce se află deja în premise. În cazul unei argumentări deductive, sensul concluziei este implicat de sensul premiselor. A argumenta deductiv înseamnă a explicita în concluzie ceea ce se află, implicit, în premise.

În ceea ce privește raționamentul inductiv, el este menționat de Aristotel în *Topica* și constă în „a pleca de la cazuri individuale pentru a accede la universal”. Putem defini *inducția* drept o metodă de generalizare nelimitată pornind de la faptele particulare ale experienței. Dacă în raționamentul deductiv concluzia derivată din premise adevărate este cu certitudine adevărată, în raționamentul inductiv, concluzia este doar *probabilă*, chiar dacă ea a fost obținută din premise sigur adevărate. Explicația se află în faptul că, într-un raționament inductiv, concluzia spune mai mult (este mai generală) decât premisele din care ea a fost obținută. În același timp însă, aceste premise nu conțin o informație suficientă pentru a permite inferarea cu certitudine a concluziei din premise. Petre Botezatu exprima specificul celor două tipuri de raționament în felul următor: „este sigur că toate proprietățile genului sunt și proprietăți ale speciei sale, dar este cu totul nesigur ce proprietăți ale speciilor sunt și proprietăți ale genului” (Botezatu, 1971, p. 7).

A fost o vreme când s-a considerat că inducția și deducția vin în conflict. S-a subliniat că inducția este metoda științei și unicul produs de cunoaștere reală. Deducția a fost socotită o metodă pur formală, fără valoare în descoperirea adevărului factual. În prezent însă, s-a ajuns la concluzia că, chiar dacă unele științe operează preponderent deductiv (de exemplu, matematica sau logica), iar altele preponderent inductiv (de exemplu, chimia, fizica), dezvoltarea unei științe n-ar fi posibilă fără cooperarea între inferențele inductive și inferențele deductive, care se completează și se sprijină reciproc.

La fel se întâmplă și în procesul predării. Rolul profesorului nu este numai să prezinte cunoștințele, dar să le și explice, să le argumenteze, astfel încât ele să fie efectiv înțelese. Cu cât în predare se caută mai mult să se înlesnească însușirea cunoștințelor, cu cât se utilizează în cadrul ei mai multe demonstrații și argumente, cu atât ea se bazează mai mult pe logică. Din acest motiv, în predarea psihologiei profesorul va folosi ambele tipuri de demersuri: atât *demersul deductiv*, cât și *demersul inductiv*. Uneori se pornește de la exemple, de la fapte concrete pentru a se ajunge – prin analiză, sinteză și generalizare – la

definiția unei noțiuni, la enunțul unei reguli; alteleori se introduc de la început definiții ori descrieri concise ale unui fenomen psihic, care se ilustrează apoi cu ajutorul datelor concrete.

3.1. Argumentarea prin inducție

Analiza psihologică a mecanismelor însușirii cunoștințelor la diferite discipline de învățământ (I. Radu, 1983, pp. 78-119) a pus în evidență faptul că însușirea cunoștințelor noi presupune stăpânirea unor reprezentări sau noțiuni anterioare care oferă premisele pentru însușirea noilor cunoștințe. Altfel spus, nu se pot construi demersuri de instruire eficiente fără să se țină cont de cunoștințele anterioare ale elevilor. Luarea în considerare a cunoștințelor și noțiunilor empirice ale elevilor în vederea valorificării sau a restructurării conținutului lor face ca, în realizarea procesului de instruire, profesorul să aleagă demersurile inductive. În plus, și principiile didactice recomandă ca însușirea noilor cunoștințe să se facă parcurgând drumul de la ușor la greu, de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract.

Organizarea demersului didactic pornind de la cunoștințele anterioare ale elevilor modifică esențial relațiile dintre profesor și elevi. Elevii se văd implicați în procesul de instruire, devin activi și motivați, așteptând o apreciere a contribuției lor. Instruirea câștigă astfel în eficacitate, căci copilul învață mult mai temeinic ceea ce și-a însușit prin efort propriu și printr-o trecere naturală de la cunoștințele anterioare, de la experiența lui de viață la cunoștințele noi. A. Herbert Smith este de părere că învățarea prin inducție – adică acea învățare prin intermediul căreia elevul își construiește mai mult sau mai puțin singur generalizările, concluziile – este de preferat învățării deductive, în care concluziile sunt gata prezentate și atunci elevul nu are decât a le memora.

În plan metodic, argumentarea pe baza procedurilor inductive îl obligă pe profesor să pornească de la exemple, fapte concrete, cazuri particulare, pentru a ajunge prin analiză, sinteză și generalizare, la definiția unei noțiuni, la enunțul unei reguli etc. În lecțiile de psihologie, profesorul folosește deseori acest procedeu, pentru că elevii au astfel posibilitatea să descopere singuri notele caracteristice ale unui fenomen psihic și, în plus, se asigură menținerea relației psihologiei cu viața.

Descrierea se integrează, în ipostaza invocată, *strategiilor inductive* de structurare și întemeiere a informației, în care noțiunile se formează pe baza desprinderii notelor comune unui grup de obiecte (fapte) sau exemple prezentate. Prin descriere, profesorul aduce în fața elevilor date concrete, fapte de observație, din a căror examinare se va desprinde esențialul, relațiile constante

dintre fapte, condensate în anumite generalizări empirice: noțiuni, legi, principii. Așadar, însușindu-și cunoștințe, elevul trece de la datele percepției la noțiuni, de la examinarea faptelor brute la generalizări sau principii.

Formarea noțiunii nu se reduce însă la simpla selecție a notelor comune, ci înseamnă, totodată, și o prelucrare. Datele percepției nemijlocite sunt transformate, prelucrate în concept grație activității de abstractizare și generalizare, diferențiere și asimilare. Structurarea materialului, organizarea ofertei de date/exemple sunt foarte importante în procesul de conceptualizare. Contează nu numai numărul, cât mai ales varietatea exemplelor prezentate. Ilustrarea unilaterală, variația insuficientă sau inadecvată a datelor și faptelor care servesc la introducerea definiției pot duce fie la o *îngustare* a conținutului noțiunii, fie la o *lărgire* sau extensie nepermisă a acestuia (Radu, 1983, p. 54).

Respectarea exigențelor conceptualizării nu este un lucru ușor de realizat în demersul didactic. Din acest motiv, profesorul preferă deseori calea deductivă în predarea cunoștințelor. Chiar dacă presupune anumite dificultăți, uneori chiar abateri de la exigențele unei conceptualizări, opțiunea profesorului pentru un demers inductiv în momentul familiarizării elevului cu un fenomen psihic poate spori gradul de implicare a elevului în desfășurarea lecției, îi trezește interesul, îi menține atenția și sporește, astfel, durata reținerii și eficiența utilizării cunoștințelor. Atractivitatea cunoștințelor de psihologie va fi mult sporită dacă elevul va descoperi faptul psihologic în spatele unor situații de viață cu care el este zilnic confruntat.

Nu se poate concepe, de exemplu, predarea cunoștințelor de psihologia personalității fără a lua drept cadru de observație viața codidiană și fără a descrie ceea ce se impune atenției în legătură cu o persoană, adică faptele sale de conduită, aspectul fizic, relațiile cu ceilalți, activitățile pe care le desfășoară, performanțele la care ajunge etc. Informația de start este deci cu precădere, una observațională, formată dintr-o colecție de date de ordin calitativ despre fapte, activități, relații. Prin descriere, elevul ia cunoștință de o serie de comportamente specifice ale omului, consemnate în situații dintre cele mai diferite. Aceste date empirice vor servi drept *cadru de clasificare provizoriu* al trăsăturilor de personalitate.

Pentru a obține datele empirice care să constituie baza de plecare în studiul trăsăturilor de personalitate, sugerăm cadrelor didactice să organizeze următorul exercițiu cu elevii:

„Gândiți-vă, fiecare dintre voi, la cineva de același sex pe care îl cunoașteți bine, apoi îl (o) descrieți, scriind cuvinte, propoziții sau fraze care să exprime ceea ce credeți că reprezintă caracteristici esențiale (definitorii) ale acestei persoane”.

Se pot face liste cu trăsăturile descrise de elevi, care vor fi grupate în categorii temperamentale, aptitudinale și caracteriale. Urmează apoi ca, în analizele ce se vor face fiecărei trăsături de personalitate, datele preliminare să fie completate cu noi observații, cu explicații și interpretări care să permită reducerea varietății datelor inițiale la anumiți „invarianți”.

Un demers oarecum asemănător poate fi aplicat pentru familiarizarea elevilor cu specificul proceselor afective. Se cere elevilor să descrie în cuvinte sau propoziții care sunt trăirile lor subiective (ceea ce simte fiecare) atunci când sunt confrunțați cu următoarele situații concrete:

- (1) Te prezinți nepregătit la examen.
- (2) Ești prins copiind la teză.
- (3) Câștigi o sumă importantă de bani la Loto.
- (4) Vizionezi un film horror.
- (5) Te desparți de un prieten care se mută în altă localitate.
- (6) Ai aflat că a apărut un nou roman al scriitorului preferat.
- (7) Ești pedepsit pe nedrept (de exemplu, primești nota doi pe motiv că ai suflat colegului, ceea ce nu e adevărat).

Răspunsurile elevilor vor fi folosite pentru a arăta că evenimentele, situațiile cu care ne confruntăm nu ne lasă indiferenți, ci determină anumite trăiri afective: unele evenimente ne bucură (apariția romanului scriitorului preferat), altele ne întristează (despărțirea de prietenul ce se mută într-o altă localitate), unele fapte trezesc entuziasm (câștigul de la Loto), în timp ce altele determină indignarea (pedepsirea pe nedrept). Natura acestor trăiri este în strânsă legătură cu trebuințele, interesele și aspirațiile persoanei.

Prin afectivitate trăim subiectiv relațiile noastre cu mediul înconjurător, reflectăm aceste relații, punem în relief măsura în care necesitățile noastre interne sunt sau nu satisfăcute. Fiecare individ își reflectă propriile trăiri, situații și împrejurări de viață, de unde și diversitatea deconcertantă a trăirilor afective. Dezvăluind elevilor semnificația psihologică a reacțiilor și comportamentelor lor în anumite situații, îi provocăm (cognitiv și emoțional, firește) la o judecată proprie cât mai obiectivă atât asupra conduitei personale, cât și asupra conduitei celorlalți.

Un alt exemplu de utilizare a demersului inductiv este în cazul temei „Motivația”. Pentru ca elevii să ajungă să înțeleagă ce este motivația și care este gama motivațiilor conduitei umane, putem pleca de la analiza datelor obținute în urma răspunsurilor elevilor la următoarele întrebări: Ce anume vă determină să învățați la psihologie? Ce anume vă determină să nu învățați la psihologie? Ce anume vă determină să legați prietenii? Pe baza răspunsurilor elevilor vom alcătui liste cu motivele care i-au determinat să acționeze într-un anumit fel.

Profesorul poate formula o generalizare, și anume aceea că orice activitate umană este determinată de ceva, de un mobil sau un motiv. Dacă uneori nu ne dăm seama de ce întreprindem o acțiune sau alta, nu înseamnă că motivația este absentă. Putem spune, într-o primă aproximație, că „totalitatea mobilurilor interne care susțin energetic și direcționează activitatea umană poartă numele de motivație”.

Definiția motivației este, în acest caz, rezultatul unei inducții desfășurate la nivelul cunoașterii comune. Nu am epuizat, nicidecum, gama motivelor acțiunii umane prin inventarierea făcută, dar ea a oferit o bază de date suficientă pentru a face o generalizare și a fixa un enunț universal. Profesorul poate apoi să completeze și să ordoneze în categorii toate tipurile de structuri motivaționale.

Demersurile argumentative inductive sunt atractive pentru elevi deoarece presupun, pe de o parte, o valorificare a experienței de viață a elevului și, pe de altă parte, o coborâre a psihologiei din turnul ei de fildeș pentru a se ancora în realitatea imediată și a dezvălui mecanismele ce generează comportamentul cotidian.

3.2. Argumentarea prin deducție

Dacă analizăm modalitatea de organizare a cunoștințelor din manualul de psihologie, vom observa că multe teme debutează cu definirea fenomenului psihic studiat, definire urmată de caracterizări și apoi de ilustrări ale conținutului noțiunii. Opțiunea profesorului pentru un demers argumentativ deductiv poate fi determinată, pe de o parte, de modelul sugerat de manual, iar pe de altă parte, de credința că introducerea definiției la începutul lecției este mult mai eficientă, aceasta asigurând operarea permanentă cu însușirile esențiale, conducând astfel la asimilarea mai rapidă a cunoștințelor științifice. În plus, definițiile cuprind într-o formă concentrată însuși conținutul noțiunii și ele vor permite profesorului ca, prin analiza acestora, să dezvăluie notele esențiale ale noțiunii definite.

Așadar, în plan metodic, demersul argumentativ deductiv se realizează pornind de la definiții, caracterizări ale unui fenomen psihic, legi de manifestare și ajungând la analiza unor cazuri particulare. În felul acesta, elevii au posibilitatea de a constata modul specific în care se manifestă adevărurile generale în cazurile particulare studiate, dar și posibilitatea de a încadra anumite cazuri particulare într-o clasă sau lege generală.

Într-un demers deductiv, un rol deosebit de important îl au exemplele care dezvăluie, ilustrează conținutul unei noțiuni. Acest lucru este cu atât mai important în psihologie, cu cât conceptele cu care se operează au nu numai o valoare teoretică, ci și o valoare concret-intuitivă, care pune în relație abstracția con-

ceptuală cu faptele psihice observate. Excesul de abstracție poate să dăuneze efortului argumentativ. Dincolo de concepte și argumente, trebuie vizată mereu realitatea empirică și, din acest motiv, trebuie să recurgem la exemple bine alese, care pot acționa asupra sensibilității și imaginației elevului.

Ce este un exemplu? Exemplul reprezintă recursul la un fapt singular, la un caz particular, la un eveniment empiric. Exemplul desemnează o reprezentare concretă care permite a evita pura abstracție sau verbalismul, a controla într-un domeniu particular al analizei legitimitatea unei expresii sau noțiuni. Exemplul constituie o pavază împotriva unei abstracții lipsite de intuiție.

Unii autori fac distincție între exemplu și ilustrare: „... este bine ca ilustrarea să fie mai vie, să includă amănunte frapante, dar în același timp precise. Exemplul însă se recomandă să fie mai sobru, «despuiat prudent» de amănunte ce ar putea abate atenția auditoriului de la scopul principal pe care și-l propune argumentarea” (Năstășel, Ursu, 1980, pp. 238-240). Observația aceasta trebuie poate discutată mai atent. Într-adevăr, ilustrările vin să ne arate modul în care „lucrează” legea, noțiunea, abstracția într-o situație dată. Este motivul pentru care ele sunt însoțite de amănunte, de contexte favorabile, de factori favorizanți sau, dimpotrivă, obstacole. Exemplul însă este tipic pentru ambiția nemăsurată a cazului particular de a accede la lege. De aici, necesitatea ca el să fie ilustrativ pentru legea dată, esențial pentru categoria de fenomene pe care o ilustrează. Un bun exemplu este uneori suficient într-o argumentare pentru a asigura asumptia unei generalizări, în timp ce ilustrații multiple pot să rămână fără efect.

Care este deci rolul exemplului într-o argumentare? Exemplul nu poate substitui o argumentare. El vine și pune o probă importantă pentru sau contra a ceea ce argumentația urmărește să susțină sau să respingă. Exemplele sunt introduse cu scopul de a reda mai clar mesajul, de a-l face mai bine înțeles ori cu scopul de a-l preciza și întări: „să confirme, să precizeze, să ilustreze un concept sau un discurs logic – aceasta este treaba exemplului, servitor al conceptului care trebuie să rămână stăpânul. Cu alte cuvinte, conceptul sau ideea permit judecarea exemplului, iar nu invers: intelectul e cel care comandă și, în această perspectivă, trebuie să limităm strict întrebuintarea exemplelor și să le concepem, pe cât posibil, ca subordonate vederilor intelectului” (Russ, 1999, p. 174).

Cel care folosește exemplul trebuie să îl aleagă astfel încât să fie adecvat definiției, regulii sau legii pe care vrea s-o pună în evidență. De aceea nu trebuie nici să înmulțim exemplele, nici să le considerăm în ele însele, făcând abstracție de argumentare. Nerespectarea acestor cerințe poate crea auditoriului o stare de confuzie.

Am insistat asupra acestor exigențe ale folosirii exemplului într-un demers deductiv deoarece, în practica educațională, pot fi constatate erori diferite: fie profesorii disprețuiesc rolul exemplului în argumentație și atunci îl folosesc sau nu în funcție de inspirația de moment (deci fără o selecție și o pregătire prealabilă a exemplelor), fie exagerează rolul exemplului, considerând că el singur este suficient de grăitor pentru a surprinde esența unui fenomen psihic și, prin aceasta, elimină practic analiza conceptuală riguroasă.

Vom urmări acum desfășurarea unui demers argumentativ deductiv utilizat pentru predarea unei secvențe din lecția privitoare la atenție. În manualul de psihologie, prima secvență din lecție este consacrată caracterizării și definirii atenției. Pentru ca elevii să înțeleagă ce este atenția și care este rolul ei în viața psihică, profesorul poate alege un demers inductiv, fiind tentat mai ales de faptul că există suficiente comportamente manifeste, răspunsuri vizibile ale organismului la stimulii de mediu, care să constituie o bază de date suficientă ce ar putea fi discutată și analizată apoi cu elevii pentru a extrage caracteristicile și, respectiv, definiția atenției.

Credem însă că un asemenea demers, dacă nu este condus cu pricepere, riscă să rămână doar la o latură a fenomenului atenției, și anume la modul de exprimare a atenției în comportament și să piardă din vedere mecanismul neurofiziologic al atenției. Pentru a fi accesibil elevilor de liceu, fenomenul atenției este mult simplificat, însă regăsim, totuși, în fragmentul din manual, suficiente date care trimit atât către modelul fiziologic al atenției („atenția implică alte două stări neurofuncționale, și anume starea de veghe și starea de vigilență...”), cât și către dimensiunile psihice ale atenției.

În aceste condiții, dată fiind dificultatea conceptelor, ni se pare mai profitabil să apelăm la un demers deductiv, respectiv să pornim de la definiția atenției, apoi să analizăm și să ilustrăm fiecare caracteristică în baza acestei definiții. Atenția se definește drept „fenomenul psihic de activare selectivă, concentrare și orientare a energiei psihonervoase în vederea desfășurării optime a activității psihice, cu deosebire a proceselor senzoriale și cognitive”. Această definiție a atenției surprinde, sintetic, atât mecanismul, substratul fiziologic, cât și expresia comportamentală a atenției.

Selectivitatea este principala caracteristică a atenției. Vom înțelege mai bine acest lucru dacă ne gândim la faptul că omul este asaltat în permanență de nenumărați stimuli. Din această cantitate nu ajung în conștiință decât o mică parte dintre ei. Se realizează deci o importantă selecție a stimulărilor și, în acest proces, un rol central este îndeplinit de atenție. Atenția se manifestă ca un filtru activ care potențează acțiunea anumitor stimuli, favorizează anumite mesaje

către instanțele cerebrale superioare și, în același timp, suprimă sau ignoră mesajele lipsite de semnificație.

De exemplu, dacă citim cu interes o carte, textul ne absoarbe toate gândurile și ceea ce se petrece în jur (zgomote, conversație) nu este înregistrat. De asemenea, ni s-a întâmplat probabil multora dintre noi să ne aflăm într-o încăpere aglomerată unde se poartă mai multe conversații și noi să ne orientăm atenția spre o singură conversație, ignorându-le pe toate celelalte. Același lucru se întâmplă și când vorbim la telefon într-o încăpere în care se discută sau se urmărește televizorul. Toate aceste exemple arată că atenția selectează și suprimă în același timp. Atenția la un stimul înseamnă neatenția față de ceilalți stimuli.

O a doua caracteristică a atenției este *orientarea, direcționarea* spre un stimul prezent sau a cărei apariție este așteptată în viitorul apropiat (Floru, 1976, pp. 21-22). Există situații în care un stimul neașteptat (exemplu: un zgomot puternic, o lumină intensă, soneria telefonului) provoacă o *reacție de orientare* către sursa de stimulare, un răspuns reflex, involuntar, care este, de obicei, de scurtă durată. În alte situații însă, orientarea se manifestă sub forma unei atitudini persistente, de așteptare și de pregătire. Elevul care așteaptă subiectul lucrării scrise, pilotul care așteaptă permisiunea de a ateriza din partea turnului de control, sportivul la start care așteaptă semnalul de pornire sunt doar câteva exemple de orientare a atenției în vederea recepției optime și a răspunsului prompt la o categorie de stimuli ce urmează să apară. Putem spune deci că nu există atenție fără orientarea activității psihice într-o anumită direcție.

A treia caracteristică a atenției se referă la *intensificarea și concentrarea optimă a energiei psihonervoase* spre ceea ce constituie obiectul atenției. S-a demonstrat, prin înregistrări electroencefalografice, că atunci când subiectul este *atent*, undele electrice oscilează foarte rapid și sunt de voltaj scăzut. Un mecanism activator, dinamogen al creierului este pus în funcțiune ori de câte ori atenția este atrasă de un stimul extern ori îndreptată voluntar către un obiectiv anume. Nivelul activității psihice este mai ridicat în cursul concentrării atenției, ceea ce face ca obiectul atenției să fie reflectat mult mai clar, mai precis, mai pregnant în raport cu fondul.

S-a comparat „focarul atenției” cu un fascicul de raze luminoase înconjurat de o zonă de penumbră; obiectele situate în focar sunt prezente clar, cele situate la periferie dau o imagine mai puțin distinctă, deși ne dăm seama de prezența lor (Floru, 1976, p. 82). De exemplu, în timpul unui examen, concentrarea profundă asupra rezolvării subiectelor se datorează focalizării atenției în paralel cu inhibarea relativă a altor zone corticale și cu limitarea acțiunii stimulilor colaterali. Așadar, suntem atât de absorbiți de subiecte (care au o semnificație deosebită

pentru noi), încât facem abstracție de factorii perturbatori, interni sau externi (zgomot, oboseală, lumină proastă, frig sau căldură excesive). Concentrarea atenției asupra obiectelor și fenomenelor înconjurătoare sau asupra propriilor idei, reprezentări și acțiuni are ca efect creșterea eficienței activității de cunoaștere.

Aceste dimensiuni ale atenției – orientare, selecție, activare – pot fi analizate separat numai în condiții experimentale speciale; în condiții naturale ele sunt integrate într-un proces psihofiziologic unitar.

Organizarea informației în manieră deductivă, pornind de la definiție, caracteristici generale și trecând, cu ajutorul exemplelor, către manifestările particulare ale atenției ni s-a părut mai profitabilă deoarece, pe baza caracteristicii deja enunțate, elevii se orientează mult mai rapid și precis în determinarea cazurilor particulare. Profesorul poate completa această secvență discursivă cu mici exerciții demonstrative, poate solicita și elevilor exemple care ilustrează orientarea, selectivitatea și concentrarea atenției, astfel încât să se realizeze o bună pregătire pentru receptarea formelor de manifestare și a însușirilor atenției.

Alteori, profesorul poate să-și concretizeze expunerea apelând la exemple din biografii, memorii, literatură beletristică, filme și chiar din presa cotidiană. Ținem să reamintim însă faptul că exemplele din literatură se aduc cu scopul de a ilustra un aspect sau un proces psihic oarecare și nu pot reprezenta un mijloc de cunoaștere științifică a psihicului. Nu întâmplător, Vasile Pavelcu făcea următoarea observație cu privire la relația psihologiei cu arta: „desigur că opera unui Dostoievski poate servi ca material *ilustrativ* de primă mână pentru un psiholog, dar numai ca material intuitiv, de *ilustrare*. Observația unui romancier nu poate avea valoarea de constatare a unui om de știință, mai întâi pentru că pe romancier nu-l preocupă adevărul, ci efectul estetic (al ficțiunii sau al adevărului)” (Pavelcu, 1999, p. 72).

Profesorul poate face apel la exemplele din literatură mai ales la capitolele despre imaginație, voință, afectivitate, trăsături de personalitate.

Preocupați de procesul de formare, dar și de însușire a noțiunilor, psihologii au atras atenția asupra faptului că noțiunile sunt înțelese și utilizate nu atât în funcție de notele lor definitorii, cât de exemplele care le ilustrează. Exemplul care ne vine cel mai ușor în minte, în raport cu un concept, este numit *prototipul* acestuia. Și în procesul de predare, pentru a ilustra o noțiune, profesorul folosește cel mai adesea exemple cu valoare de *prototip*.

Ce este prototipul? Termenul de *prototip* are două accepțiuni ușor diferite (Miclea, 1999, pp. 146-150). Într-o primă accepțiune, prototipul se referă la unul sau mai multe exemplare reale, care apar cu cea mai mare frecvență când se cere

exemplificarea unei categorii. Acei membri ai categoriei cu tipicalitatea cea mai ridicată sunt socotiți prototipuri ale categoriilor respective. Se consideră că reprezentarea mentală a categoriei se face în aceste exemplare-tip sau prototipuri. De exemplu, mărul este de obicei prototip pentru fructe și el este mult mai ușor evocat decât grepfruit-ul, măslinea etc. În a doua accepțiune, prototipul nu vizează un *exemplar real* al categoriei, ci un *exemplar ideal*, un *portret-robot* care însumează caracteristicile mai multor membri ai categoriei. Se presupune că din contactul cu diverse exemplare ale unei categorii, subiectul uman abstrage tendința medie sau prototipul categoriei respective.

Ambele feluri de prototipuri sunt utilizate de profesor în predarea psihologiei pentru ilustrarea unei noțiuni, a unui anumit tip de problemă, a unor însușiri, a unei categorii de fenomene, ceea ce face ca elevii să rămână cantonați la nivelul acestor exemple-tip și să le utilizeze în locul conceptelor. În aceste condiții, exemplul tipic se transformă din mijloc de ilustrare a noțiunii în purtătorul ei (Radu, 1974). Așa se face că ori de câte ori este invocat un anumit concept psihologic, elevii se vor raporta la exemplul-tip și nu la notele caracteristice ale categoriei de fenomene pe care o reprezintă și care sunt mult mai dificil de reținut.

De exemplu, profesorul dă definiția percepției, văzută ca un „proces senzorial complex și, totodată, o imagine primară ce conține totalitatea informațiilor despre însușirile obiectelor și fenomenelor în condițiile acțiunii directe a acestora asupra analizatorilor”. Pentru a face mai bine înțeles acest concept, el ilustrează cu percepții vizuale. Le spune elevilor că este suficient să privească în jurul lor și vor avea imagini perceptive ale obiectelor din clasă (bănci, catedră, rechizite), ale colegilor etc. Așadar, ilustrarea cea mai frecventă a percepției se face prin percepții vizuale și mai puțin prin percepții auditive, olfactive, tactilo-kinestezice, ca să nu mai vorbim de percepția timpului ori a cauzalității. Așa se face că elevii rămân mereu la aceste exemple și vor asocia de fiecare dată percepția cu imaginea perceptivă vizuală, întâmpinând dificultăți în a recunoaște alte forme ale percepției. Puși în situația de a realiza un exercițiu aplicativ de genul: „Identificați tipurile de activități perceptive care sunt implicate în: activitatea de învățare, activitatea profesională a piloților, activitatea șoferilor, pictorilor, dactilografilor etc.”, elevii nu vor face apel la conceptul de „percepție”, ci la reprezentarea mentală pe care ei și-au format-o despre ceea ce înseamnă percepție. Or, acest lucru îi poate ajuta uneori să facă o identificare mai rapidă (atunci când este vorba de prezența percepției vizuale), după cum, alteori, îi poate orienta în direcții greșite.

Sunt situații în care profesorul exemplifică printr-un așa numit „portret-robot” care trimite la o constelație de trăsături comune ce vor permite

identificarea unor tipuri psihologice. Aceste trăsături comune, pe care G. Allport le definește drept „dispoziții generalizate în raport cu care oamenii pot fi în mod avantajos comparați” (Allport, 1991, p. 350), pot prezenta interes în măsura în care, luând act, de exemplu, de comportamentul unei persoane, îi punem o etichetă, o subsumăm unei categorii, unui anumit tip psihologic. Așadar, prin aceste trăsături comune nu facem decât să-i oferim elevului *indici* după care să poată judeca oamenii și să-i plaseze în categorii. O astfel de cunoaștere este utilă atâta timp cât celălalt este un reprezentant tipic al categoriei în care a fost plasat.

În același timp însă, dacă aceste „portrete-robot” ne ajută în cunoașterea apartenenței de grup a unei persoane, a statusului și rolurilor ei, a ne opri la aceste informații înseamnă a lipsi individualitatea de structură, a suprasimplifica. Toți oamenii, chiar și cei „tipici”, deviază în anumite privințe de la normele stereotipe. Referindu-se la această tentație a omului de a suprasimplifica și la faptul că este imposibil a reține tot atâtea variabile câte aspecte are o personalitate unică, Gordon Allport afirma că „nici cel mai lung roman, nici cea mai elaborată istorie a unui caz nu pot da un portret și o explicație completă asupra caracterului. Rapoartele mai scurte – inclusiv un psihograf – sunt aproape inevitabil caricaturi. De obicei, suntem pe deplin satisfăcuți să caracterizăm concis pe ceilalți oameni, dar protestăm energic dacă suntem lichidați printr-o analiză scurtă” (Allport, 1991, p. 513).

Atunci când profesorul prezintă portretele tipice ale celor patru temperamente: coleric, sangvinic, flegmatic și melancolic (în cadrul de clasificare propus inițial de Hippocrate și reluat apoi de mai mulți autori), trebuie să atragă atenția elevilor asupra faptului că, în practică, tipuri temperamentale pure se întâlnesc rar și că atunci când vor încerca să determine temperamentul unei persoane în baza trăsăturilor ce le-au fost prezentate, trebuie să țină seama de contextul/situația în care se manifestă (situație curentă, situație inedită, situație critică, situație limită). În plus, există mecanisme de compensare învățate în timpul vieții care pot să constituie indici falși asupra temperamentului unei persoane. Există, de exemplu, persoane care prezintă multe din caracteristicile temperamentului flegmatic: calm, răbdare, reactivitate emoțională mai redusă, meticulos, cugetat în tot ceea ce face, dar care să ascundă în realitate un temperament coleric. Prin exercițiu repetat, tenace, pot fi învinse sau corectate anumite deficiențe. Un exemplu de automodelare a trăsăturilor de personalitate și inclusiv a celor temperamentale ni-l oferă din nou Titu Maiorescu, care l-a făcut pe Șerban Cioculescu să afirme: „nu s-a născut olimpiu, ci a devenit ca atare, printr-o muncă laborioasă de modelare conștientă a propriei sale personalități. Cel care a trecut în ochii contemporanilor săi ca un om rece,

impasibil, glacial, a fost în adolescență și tinerețe, ca și autorul lui Werther, un neliniștit, un anxios, un pasionat” (cf. Comănescu, 1996, p. 137).

Așadar, trebuie să-i învățăm pe elevi să adune mai multe unități de informație și să nu se lase călăuziți doar de o singură categorie de indici sau doar de primele impresii atunci când doresc să-i înțeleagă pe ceilalți.

3.3. Persuadarea prin argumente afective

Argumentarea prin apelul la proceduri inductive sau deductive se înscrie în categoria argumentării logice, raționale, care pune accentul pe capacitatea receptorului de a analiza și de a sintetiza, de a trage concluzii pe baza unor generalizări acceptate. În același timp însă, pentru ca raționamentul să fie probant, trebuie să se adreseze voinței, afectivității, trebuie să intereseze și să placă. Procesul argumentării presupune deci și o abordare afectivă, care pune accentul pe capacitatea receptorului de a se transpune în situația descrisă prin mesaj, de a „ trăi ” și a „ simți ” emoțiile care îi sunt sugerate. Nu este vorba, în acest caz, de a deduce consecințele din premise, ci de a „ provoca ” sau a „ crește ” adeziunea spiritului la tezele care sunt supuse asentimentului său. De aceea, trebuie să convingem, dar să și persuadăm, adică să urmărim adeziunea completă – rațională și afectivă – a interlocutorului. Ca să convingem, ne adresăm direct intelectului, dar ca să persuadăm trebuie să ne adresăm întregii personalități a receptorului.

În psihologie sunt multe subiecte care pot fi abordate fie logic, fie afectiv, fie logic și afectiv simultan. Cel care alege abordarea logică va selecta anumite date pe care le va ordona în secvențe logice conform regulilor raționamentului inductiv sau deductiv, iar întregul mesaj se va adresa rațiunii interlocutorului sau auditoriului.

De exemplu, dacă profesorul vorbește despre rolul eredității și al învățării (educației) în dezvoltarea unei aptitudini, va face apel la rezultatele unor cercetări care indică faptul că aptitudinile sunt un „ aliaj ” între elementul înnăscut și cel dobândit prin exercițiu, fără a putea stabili cote pentru fiecare dintre cele două dimensiuni. Manualul de psihologie se rezumă la a descrie ce înseamnă o „ dotație nativă ”, respectiv care sunt premisele ereditare necesare pentru dezvoltarea aptitudinilor și a sublinia faptul că „ aptitudinea depinde de ereditate, dar nu este oferită nemijlocit de ea, ci se făurește în condițiile prilejuite de activitate ”.

Or, pentru ca această teză să fie credibilă și convingătoare, profesorul poate oferi exemple ale unor oameni celebri care au manifestat aptitudini pentru diferite domenii extrem de timpuriu: Mozart a compus un menuet la 5 ani,

Goethe a scris la 8 ani lucrări literare, Enescu a intrat la 7 ani la Conservatorul din Viena. Aceste exemple sunt un indiciu pentru existența unor predispoziții native aflate la baza aptitudinilor. În același timp, aptitudinile devin specifice datorită învățării. Marile creații nu au fost posibile numai grație dotației native, ci și datorită unui efort imens și durabil. Referindu-se la necesitatea exercițiului permanent în domeniul pianului, George Enescu obișnuia să spună: „Dacă nu cânt o singură zi, consecințele le simt numai eu; dacă nu exersez două zile, acest lucru este remarcat de colegii mei, iar dacă nu exersez trei zile, de aceasta își dă seama publicul din sală”.

Dacă profesorul vrea să construiască un mesaj care se adresează emoțiilor și sentimentelor, el nu se poate rezuma la o înșiruire seacă a acestor exemple. În primul rând, exemplele vor fi prezentate în contexte mai largi, prin intermediul fragmentelor de memorii (de exemplu, pentru cazul Goethe poate fi folosit volumul *Poezie și adevăr. Din viața mea*, trad. de Tudor Vianu, Editura pentru literatură, București, 1967), al biografiilor, chiar și al povestirilor cu caracter anecdotic, deoarece mijloacele literare au o puternică încărcătură afectivă și o forță de penetrare mult mai mare decât simpla descriere a unui fapt empiric.

În al doilea rând, prezentarea *verbală* a exemplelor menționate poate fi însoțită de o categorie diferită de mesaje. Putem apela la imagini (diapozitive, filme, fotografii), benzi audio, instrumente de comunicare cu un puternic conținut emoțional. În raport cu mesajul verbal, imaginea are un plus de forță, căci te face să vezi persoanele, evenimentele, acțiunile și să devii un fel de co-participant la evenimente. Limbajul nu are eficacitatea documentară și afectivă a imaginii pentru că el nu prezintă lucrurile, ci le evocă numai. Poate că nu totdeauna profesorul are timpul sau mijloacele materiale necesare pentru a apela la această categorie de mesaje, dar ar putea valorifica în oră secvențe din filme anterior vizionate de elevi la televiziune sau la cinematograf, cu scopul de a face mai convingătoare anumite aspecte referitoare la trăsăturile de personalitate, imaginație, creativitate, afectivitate.

În situația în care profesorul vorbește despre expresivitatea proceselor afective, analiza diferitelor tipuri de expresii emoționale trebuie neapărat făcută pe baza unui material-suport, respectiv imagini ale unor figuri umane care permit descrierea elementelor care participă la crearea unei expresii emoționale. Dacă aceste figuri umane ar putea fi văzute într-un anumit context de viață (prin prezentarea unui film), ar prilejui analize mult mai nuanțate ale modului de exteriorizare a proceselor afective și, în plus, informația ar fi mult mai relevantă și mai convingătoare.

În al treilea rând, profesorul poate obține persuadarea auditoriului printr-o serie de mijloace care țin atât de registrul retoric, cât și de trăsăturile lui de

personalitate. Altfel spus, puterea noastră de convingere se exprimă prin gest, intonație, întreaga gamă de expresii care constituie fondul afectiv, timic al cunoștințelor transmise, atitudinea față de conținutul intelectual al informației, adevărul față de știința obiectivă. Nu întâmplător studiile consacrate discursului didactic atrag atenția asupra faptului că se poate influența auditoriul nu numai prin mijloace logice, raționale, ci și prin modul în care comunicăm.

Exigențele retorice ale unui discurs didactic sunt foarte bine surprinse de Léon Daudet:

„Să nu fii niciodată plicticos. Fii totdeauna clar și nu te feri să fii chiar nostim din când în când. Spune-ți ție însuși că oamenii cărora te adresezi așteaptă de la tine trei lucruri: să afle ceva nou, ceva emoționant și detalii care să îi amuze. Acestea sunt regulile de aur ale meseriei. De tine depinde dacă le vei oferi sau nu ceea ce așteaptă. În timp ce vorbești, imaginează-te așezat în fotoliul unui ascultător și întreabă-te: ce mi-aș dori eu acum? Să se termine Schimbă deci tactica și nu-ți lăsa auditoriul să adoarmă, fiindcă nu-l vei mai putea trezi. Gândește-te la ceea ce caută el. Nu trebuie să fii vulgar, ci doar viu, activ. Nu te lăsa la îndemâna mulțimii, ridic-o la nivelul la care vrei tu să o menții. Nu uita că o vorbă de duh este câteodată un dar dumnezeiesc și că o imagine adecvată te duce spre cele mai bune raționamente. Vorbește fără hârtie ca să fii ascultat ș...ș. Fii vigilent, gata să intervii, să modifici ambianța ș...ș. Încearcă tot timpul să plăci. Nu fi prea lung, nu-i lăsa pe oameni să se plictisească, este cel mai bun mijloc de a-ți păstra tu însuși prospețimea” (cf. Ferréol, Flageul, 1998, p. 163).

Din nefericire, aceste exigențe nu sunt luate în considerare și respectate decât de o mică parte a cadrelor didactice. În concluzie, profesorul nu trebuie să uite faptul că expunerea aparține registrului oratoric și că efectele obținute depind de priceperea de a exploata tehnicile de persuasiune.

Referințe bibliografice

- Allport, G., *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991;
- Aristotel, *Organon II*, Editura IRI, București, 1998;
- Augustin, *De Magistro*, Editura Humanitas, 1994;
- Bârzea, C., *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995;
- Blaga, L., *Ființa istorică*, Editura Dacia, Cluj, 1977;
- Borel, Marie-Jeanne, Grize, Jean-Blaise, Miéville, Denis, *Essai de logique naturelle*, Peter Lang, Bern, Francfort, New-York, 1983;

- Botezatu, P., *Valoarea deducției*, Editura Științifică, București, 1971;
- Comănescu, I., *Autoeducația-Azi și Măine*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 1996;
- Cosmovici, A., *Psihologia simțului comun și relațiile interpersonale*, în Neculau, A., (coord.), *Psihologie socială*, Editura Polirom, Iași, 1996;
- Ferréol, G., Flageul, N., *Metode și tehnici de exprimare scrisă și orală*, Editura Polirom, Iași, 1998;
- Floru, R., *Atenția*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976;
- Grize, J.-B., *Logique de l'argumentation et discours argumentatif*, "Travaux du CdRS", nr. 7, Université de Neuchâtel, Suisse, 1971;
- Marga, A., *Raționalitate. Comunicare. Argumentare.*, Editura Dacia, Cluj, 1991;
- Miclea, M., *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iași, 1999;
- Năstășel, E., Ursu, I., *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980;
- Neacșu, I., *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1990;
- Neacșu, I., *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Editura Militară, București, 1990;
- Neculau, A., *Un "scriitor de psihologie" : Vasile Pavelcu*, prefață la volumul : Pavelcu, V., *Elogiul prostiei. Psihologie aplicată la viața cotidiană*, Editura Polirom, Iași, 1999;
- Neț, M., *O poetică a atmosferei*, Editura Univers, București, 1989;
- Oléron, P., *L'argumentation*, P.U.F., Paris, 1983;
- Pavelcu, V., *Culmi și abisuri ale personalității*, Editura Enciclopedică Română, București, 1974;
- Pavelcu, V., *Din viața sentimentelor*, Editura Enciclopedică Română, București, 1969;
- Pavelcu, V., *Drama psihologiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972;
- Pavelcu, V., *Elogiul prostiei. Psihologie aplicată la viața cotidiană*, Editura Polirom, Iași, 1999;
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L., *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, P.U.F., Paris, 1958;
- Radu, I., (coord.), *Psihologie socială*, Editura Exe, Cluj, 1994;
- Radu, I., *Introducere în psihologia contemporană*, Editura Sincron, Cluj, 1991;
- Radu, I., *Premisele psihologice ale însușirii cunoștințelor la unele discipline de învățământ*, în vol. Radu, I., (coord.), *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei, București, 1983;
- Radu, I., *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București, 1974;
- Radu, I., *Formarea noțiunilor; modelul psihologic al unei secvențe tipice de predare*, în Radu, I., (coord.) *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei, București, 1983;
- Reboul, O., *Le langage de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1984;
- Russ, J., *Metodele în filosofie*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1999;
- Zlate, M., *Empiric și științific în învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973;

Zlate, M., *Introducere în psihologie*, Editura Șansa SRL, București, 1994;
Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași, 1999;