

THE INPUT FUNCTION OF THE LANGUAGE

Nelu Vicol, Assoc. Prof., PhD and Angela Gârleanu, MA Student, The Institute for Education Sciences, Chişinău, Moldova

Abstract: The present text treats the issue of estimating the three types of language or the three styles. They are identified according to the input of humanistic education of a person, requiring the person to think, to feel, to perceive and to act adequately in socio-professional context.

Keywords: types of language, functions/value of input, style, behavior, humanistic education.

În literatura psihologică, (psiho)lingvistică și psihopedagogică limbajul este vizualizat nu doar ca material de construcție a comunicării interumane, ci și ca stil propriu de gândire, ca stil propriu de simțire și ca stil propriu de acțiune umană.

Delimitările și interpretările conceptuale privind această problematică demonstrează că limbajul este examinat în complexitatea și în multitudinea aspectelor teoretice și practice, susținute de o amplă informație de natură interdisciplinară, pe care nu o putem insera aici dată fiind tipologia de stiluri variate și ample ca interpretare și explicitare teoretică și metodologică (artistic, științific, pedagogic, juridic, medical, ecologic, managerial, retoric etc.).

În expunerea noastră ne vom referi la trei tipuri de limbaj sau de stiluri/tipare de limbaj cărora le atribuim *valoare de input în educația umanistică* a ființei umane, în general, și a elevilor, în particular. O atare viziune se impune deoarece gândirea, simțirea și acțiunea elevilor în context educațional le solicită să gândească, să simtă, să perceapă și să acționeze și în contexte sociale[1], dată fiind realitatea că școala este o instituție socială și elevii săi sunt socializați în contextul educației pentru și prin valorile societății (educația *ad valorem*). Aceste stiluri nu trebuie privite (cum se încearcă de obicei) doar ca ceva secundar, ca un factor exterior lipsit de importanță și colateral, și care nu are decât o valoare estetică, aceasta, cred unii cercetători, că are sorginea în stilistică și care nu influențează cu nimic eficacitatea activității omului.

În viața sa obișnuită omul se (auto)caracterizează prin comportament și prin maniera de acțiune. În această configurație rolul decisiv îl are limbajul, care motivează „ceea ce se realizează” și modul „cum se realizează” gândirea, simțirea, acțiunea/activitatea omului, dat fiind că *limbajul fundează stilul de gândire, stilul de simțire și stilul de acțiune umană / interumană / interpersonală; limbajul semnifică modalitatea psiholingvistică de optimizare a activității sociale și profesionale a omului, concretizându-se în funcția de input al formării și al dezvoltării personalității sale integrale*. Este elocventă mențiunea lui Demetrios (sec. I d Ch.)[2] că măreția stilului are trei izvoare și anume: gândirea, expresia (cuvântul) lu structura frazei; or, elaborarea unui discurs sau exercitarea unei acțiuni presupune existența unei forțe meditative transfiguratoare a spiritului uman, deoarece gândirea umană și expresia acesteia în discursuri, în acțiuni sunt esențial analogice („cum gândești tot astfel și acționezi”), atabilind corelații între fapte disparate, pe care le numește prin punți asociative[3]. Astfel, stilul își are viața în limbaj, iar acesta – în cuvânt, și acesta din urmă, conform frumoasei definiții a filosofului sofist și retor Gorgias, este numit „suveranul atotputernic” care „este capabil să oprească panica, să alunge durerea, să sporească mila și să producă binele”[4]. În atare contexte limbajul reprezintă pentru om viziunea sa asupra lumii, ea fiind atât individualizată, reflexivă, cât și complexă, holistică ori colectivă, în ipostaza sa de homo contemplativus, homo faber, homo sapiens, homo constructivus, homo creativus, homo activus[5]. De aceea, tot ceea ce face omul, el măsoară cu mintea, deoarece lumea

sensibilă nu este ceea ce pare, dar ceea ce reprezintă substratul ei, acesta fiind adevărul, iar adevărul este al omului, fiindcă ceea ce este util aparține omului. În această lume unica valoare ce fundamentează adevărul o semnifică omul și mintea lui, deci *sophós*-ul, adică „înțeleptul, îndemânatecul, abilul”. Or, omul are conștiința esenței sale și măsoară toate lucrurile cu mintea, cu gândirea sa pentru a se cunoaște pe sine însuși (*mensura mentis: Nosce te ipsum, nam mentem metiri*) și le conferă valoare: măsura (din greacă *métron*, care înseamnă *pe cât, în ce măsură, pe cât este, în măsura în care este*; acest cuvânt se trage din sanscritul *mātram*, care înseamnă *a măsura, a prețui, a aprecia, a judeca după* și din latinescul *metiri*, a măsura) este reprezentată de *etalon*, iar lucrurile înseamnă *realitățile* și de aici reiese că omul este etalonul tuturor realităților și gândirea sa este măsura lor.

Dar nu poate fi ceva măsurat, etalonat, decât în raport cu altceva, pe a cărui dimensiune o măsoară și de aceea între etalon și realitate se stabilește *relația*, care înseamnă *cunoaștere*, dat fiind că orice cunoaștere este senzație, omul fiind aici etalon (măsură), iar cele ce există, lucrurile, sunt măsurate pentru a le cunoaște, pentru a fi descoperite și pentru a fi utile lui; omul apreciază și judecă lucrurile, realitățile, prin *cogito*-ul său. Acesta înseamnă a cunoaște și a se vedea ce relație, ce raport există între aceea ce este măsurat și etalonul cu care măsurăm, adică adevărul, și ceea ce este măsurat semnifică cele ce există și cele ce nu există. Prin urmare, existența este măsurată, etalonată, și acela care face această etalonare este omul, *sophós*-ul, și toate existențele (realitățile) sunt etalonate ontologic cu măsura pe care o reprezintă existența umană, deci *ego sum sive existo*, sunt atâta cât exist sau *ego metior*, eu măsoar, eu apreciez, eu judec lucrurile, existențele, realitățile, lumea cu ajutorul limbajului în funcția sa de input care îi oferă două posibilități să se cunoască pe sine în aceste existențe sau în realitatea vieții și în lume:

a) el se oglindește în societate și propria individualitate îi apare ca reflectarea opiniilor celorlalți despre ceea ce este el în manifestările sale exterioare (complexul oglinzilor), deci aceasta este o determinare prin accident;

b) figura, ființa însăși a omului, prin „deschiderea ochilor”, prin descoperirea a ceea ce reprezintă el ca individualitate și structură corporală, ca pătrundere în propria lui ființă, înțelepciunea de a se cunoaște pe sine însuși, deci prin intrarea intelectului în funcția sa dublă, aceea de a fi subiect cunoscător și obiect de cunoaștere (al cunoașterii), deci cunoașterea de sine însuși, căci multe vedem cu ajutorul intelectului.

Funcția de input a limbajului desvăluie esența ființei umane care este *eul individual*, adică stările psihice concrete în care, în orice moment, se realizează viața noastră conștientă, prelungită în subconștient, ce provoacă sau interzice unele acțiuni în mod introvertit sau extravertit. Din natura individuală a omului accesibilă simțurilor și din natura principială care determină umanitatea sa accesibilă intelectului, iar intelectul, mai mult decât orice, este omul, acesta din urmă a câștigat cunoașterea sensibilă (estetică) și cunoașterea noetică (intelectuală), având unicitatea și conștiința esenței sale ca stare de *sophía*, ca înțelepciune.

Toate aceste precizări se referă la natura umană, la ceea ce este esențial pentru dotarea unică a omului – umanitatea, aflată în cetatea psihologică a eului său. Așadar, omul gândește lumea și chiar pe sine însuși, cu etalonul cel mai important din univers care este *inteligența omenească*, aceea care luminează totul și dă o valoare și un sens oricărui lucru și că aceasta este cel mai mare miracol că omul are capacitatea de a cunoaște lumea.

Pe acest om-minune anume *limbajul* l-a adus la lumina lumii și cuvântul lui a prins sens care trece de imaginea concretă și devine un simbol (de când lucrurile au fost despărțite prin cuvinte, a început domnia cuvintelor, deoarece cuvintele servesc să fixeze ideile, realitățile, existențele vieții omenești). Omul își trăiește atât unicitatea cât și complexitatea sa în și prin limbaj care semnifică o preocupare culturală constantă și reversibilă a sa. De aici noi, aceia de astăzi, suntem, din punct de vedere intelectual, produsul tuturor eforturilor făcute de oamenii de pretutindeni și de totdeauna și a face abstracție de ceea ce au realizat

predecesorii noștri înseamnă a ne priva de tezaurul cultural și ideologic ce privește perfecțiunea umană, virtuțile și moralitatea umană. De aceea limbajul, ca esență culturală și morală a omului și ca singura instanță de apel pentru depășirea dezechilibrului compusului uman semnifică lupta, activismul pentru luminarea minții sale. Iată de ce *cultivarea limbajului* face ca tot mai mult tezaurul de cunoștințe să fie accesibil tuturor, și faptul însuși că omul poate lua contact cu sine semnifică lucrul cel mai extraordinar din univers, care face din om ceva unic cuprinzând totul. Or, limbajul răspunde la întrebarea ce este omul și care este imaginea sa ideală spre care se orientează întreaga lui activitate chiar și atunci când rămâne concentrat în el însuși și când are contact doar cu el însuși și în el însuși care înseamnă acțiunea de a gândi înăuntru. De aceea nu putem transmite nimic decât prin limbaj fără a nu întrebuița cuvinte care pregătesc și dezvăluiesc înțelegerea a ceea ce este în realitate sau ce a fost cândva.

Așadar, limbajul îi conferă omului realizarea, calitatea intelectuală, afirmarea, autoritatea, recunoașterea culturală și uneori pretenții intelectuale, titluri și merite intelectuale. În acest context, semiotic vorbind, omul trăiește/retrăiește o serie de sentimente și situații/stări prin dorința ori voința-de-a-fi sau prin voința-de-a-nu-fi în ipostaze existențiale ori în stare virtualizată, pe *imaginea disforică* a unui subiect realizat de încărcătura modală a voinței. Aici funcționează mecanisme și asociații dintre experiența emoțională și cea semiotică, dat fiind că între acțiune și raționament se derulează mai multe *câmpuri lexico-semantică*, așezate în varii contexte, iar relațiile acestea conduc în subconștient la combinații simbolice capabile să viabilizeze ori să cripteze mesajul: în subconștient asociațiile de sens sunt determinate deopotrivă de *fluxul gândului și de acela al emoției traduse în cuvinte* (sau în cuvinte-imagini) ce conservă informația esențială.

În cadrul social există varietatea stilurilor sau a limbajelor/a tiparelor de limbaj, iar în cel profesional se evidențiază eficacitatea acestora, ce se reflectă și se manifestă în gradul de utilizare a competențelor profesionale ale omului de știință, ale pedagogului, ale artistului, ale managerului, ale medicului etc. Astfel, datorită stilului propriu de gândire, omul de știință, pedagogul, medicul etc. asigură claritatea și precizia produselor științifice, educaționale, medicale etc. în concordanță cu exigențele impuse în aceste domenii. Din perspectivă praxiologică, stilul propriu de gândire poate stimula ori poate frâna inițiativa omului în activitatea sa de muncă.

Cele expuse pâna aici ne incită viziunea noastră că trebuie să tratăm stilurile proprii de gândire, de simțire și de acțiune umană/interumană/interpersonală din perspectiva limbajului, care, pentru elevi, în mod deosebit, este „*laptele matern*” al inițierii lor în lume și al construirii realului și care este mod, valoare și funcție de exprimare a gândirii, a simțirii, a acțiunii, care este *energie și forță intelectuală transpusă cultural* în stilurile de învățare, de gândire, de simțire și de acțiune, deoarece stilul constituie *lentila[6] ce concentrează conținutul într-o viziune de gândire, de simțire și de acțiune sau de activitate proprie de învățare*, și din această perspectivă limbajul semnifică *inputul procesului de formare și dezvoltare a personalității lor integrale prin stilurile respective*.

Pentru ca să putem ști cum să facem ca ideile să ne fie clare, trebuie să însușim normele și regulile pe care se fundează limbajul, acesta exercitând capacitatea sau înclinațiile noastre de a ne dirija gândirea într-o formă stabilă. Atare capacitate este legată de *reprezentarea posibilă în semne lingvistice* (în cuvinte) a lumii într-o *comunitate comunicativă a ființelor care gândesc*. Astfel, oamenii, datorită interrelațiilor lor și a relațiilor lor cu lucrurile, cu obiectele, construiesc cunoașterea realului, care presupune perpetuu o *inferență ipotetică* pe baza afectării și a calității de semne a datelor psihice (a codurilor psihice în câmpul limbajului[7]); cunoașterea nu semnifică nici ceva impus de lucrul/obiectul în sine, nici intuiție a datelor nemijlocite, ci mijlocire – *mediation* – a unei opinii consistente asupra realului, adică *reprezentare* a faptelor exterioare. În acest context

se întrevide „întâlnirea” pe plan fizic-fiziologic a subiectului cu obiectul; atare interferență indică existența lor și lasă în urmă, în multitudinea de date senzoriale, acel semn al expresiei calitative sau echivalent (*icons*) al „felului de existență” a lor, care se reduce la inferența ipotetică – *abducția*[8] – conceptul (*conception*) a ceva ca ceva în forma unui simbol interpretator (interpretant) la unitatea – la *comuniunea comunicativă* – asupra faptelor exterioare. Aceasta semnifică implicit reprezentarea semiotico-ipotetică a cunoașterii, care evidențiază:

- *calitatea* sau *expresia* lucrului astfel cum este dat el prin gândire/simțire/simțuri;
- *relația* sau *confruntarea* subiectului cu faptele brute;
- *reprezentarea* faptelor prin „mijlocirea” unei ipoteze pe baza datelor gândirii/simțirii/simțurilor care duce la a reprezenta ceva ca ceva. De aceea, realitatea este identificată de Ch.S.Peirce[9] cu ceea ce este cognoscibil de către o comunitate nelimitată a oamenilor, capabilă să înfăptuiască *sporirea cunoașterii prin limbaj ca stil de gândire, de simțire și de acțiune*.

În experiența noastră, ca oameni, se prezintă perpetuu „comportamentul” lucrurilor ce înregistrează anumite repetări (imitații) care stau la baza termenilor generali. Noi, oamenii, plecând de la acești termeni generali, ne formăm noi înșine un „comportament” pe care îl instalăm în cadrul unor „obișnuințe” (*habitus*) călăuzite de anumite reguli ale gândirii, ale simțirii și ale acțiunii noastre. Acest demers metodologic a fost expus de Ch.S.Peirce în preabine cunoscuta „*maximă pragmatică*”[10], din care putem detașa următorul nucleu al acesteia: semnificația unui concept intelectual (cunoașterea științifică, artistică, senzorială sau pragmatică) implică o relație esențială între acțiune și experiență în așa fel că atunci când este înfăptuită o acțiune sau alta rezultă cu necesitate unele consecințe experimentale sau altele, punându-se, așadar, în legătura lor *planul conceptelor cu planul acțiunii* corespunderea conceptelor în lucruri.

În contextul dat, poate apărea întrebarea: ce valoare, ce funcție are limbajul în mecanismul cunoașterii? Răspunsul rezidă în aceea că elucidarea conceptelor, a gândirii în general, sub aspectul funcționării ei, depinde de înțelegerea prealabilă a semnelor (cuvinte, simboluri) și funcționării lor în limbaj. Or, limbajul (*gândirea în semne*) implică anumite circumstanțe și condiții de funcționare a semnelor, iar acestea sunt relevate de stilurile proprii de gândire, de simțire și de acțiune umană, ele constituind un anumit *uzaj pragmatic și semnificativ* în cunoașterea lumii și a realității, a realului. De aceea, folosirea semnelor angajează nu numai sfera conștiinței, ci și sfera comportamentului, nu numai conștiința monadică, ci și sfera comunicării interpersonale; în acest cadru se evidențiază aspectele sintactic și semantic ale folosirii semnelor în legătură cu aspectul pragmatic. Folosirea semnelor este calificată ca un comportament în care se relevă *dimensiunea interactivă* a acestei folosiri. Or, în corpusul limbajului semnele sunt privite din perspectiva comunicării soldate cu înțelegerea, deoarece semnul nu este altceva decât „*ceva care ține locul pentru altceva*” (un *reprezentamen*) și este adresat cuiva, creând astfel în spiritul adresantului un semn echivalent. Acel ceva al cărui loc îl ține semnul este obiectul; semnul nu ține niciodată locul întregului obiect; referința sa este un decupaj al obiectului, o idee despre obiect; semnul echivalent suscitată în spiritul adresantului este *interpretantul*, care constituie obișnuința de comportament și această obișnuință fundează stilurile proprii de gândire, de simțire și de acțiune. Așadar, *în viața omului mai întâi este relevant limbajul care l-a făcut să accepte transhumanța de a se smulge pe sine dintre celelalte creaturi ale naturii și prin limbaj omul își gândește viața sa, o simte cum respiră, cum se materializează intelectual, cum „curge” cultural, social, profesional, material, biologic, spațial, temporal etc.*, adică el o (auto)încadrează în stilurile proprii de gândire, de simțire și de acțiune. Aceasta, de fapt, semnifică (auto)educația umanistică a sa, prin mijloace și modele de exprimare (verbală,

scrisă, iconică/simbolică), ele fiind și moduri de exprimare a gândirii științifice, artistice (metaforice, estetice, pragmatice) etc., prin imagini specifice științei, artei, literaturii etc.

Stilul sau maniera de comportare, de raportare la societate avansează două realități reciproc ireductibile – *individul și societatea* –, care sunt în același timp inseparabile, deoarece indivizii sunt purtători ai unor determinații psihosociale concrete, integrați unei comunități în care își pot „interpreta” rolurile sociale[11] prin stilurile lor proprii de a gândi, de a simți și de a acționa socialmente; societatea este punctul de plecare, dar și de destinație, al (auto)educației omului. Or, stilurile proprii conduc și spre anumite *intervenții (auto)educative*. Din perspectiva logicii afectivității, autorității și socialității, C. Sălăvăstru[12] diferențiază trei tipuri de intervenții educative: intervenții educative prin sine (autointervenții educative); intervenții educative prin altul; intervenții educative prin „mentalități comunitare”; în acest context educația se realizează atât între subiect și obiect care este aceeași persoană, cât și ca o relație între un subiect (individual sau colectiv) și obiect.

Problematika raporturilor dintre individ și societate trebuie privită din punct de vedere sociologic și din punct de vedere axiologic[13]; sociologic vorbind, individul om este dependent de societate și interesului comunitar i se subordonează interesele individuale¹; axiologic vorbind, desăvârșirea ființei este primordială prin asimilarea valorilor, chiar dacă „depozitarul” acestora este societatea.

Ireductibilitatea și inseparabilitatea acestor două realități constituite istoricește – individul și societatea – rezidă în aceea că în liantul sau lanțul obiectiv al cauzalității se identifică primordialitatea faptelor sociale în raport cu acțiunile individuale, iar *în ceea ce privește însă idealul umanist, ca scop de realizat, perfecționarea umană a omului, educația sa umanistică, este primordială*. De aceea, în mediul educațional, se prefigurează *școala orientată spre elev*, unde elevul devine partener activ în procesul propriei învățări, unde nevoile și disponibilitățile lui sunt armonizate la nevoile și cerințele mediului, bazat pe toleranță, înțelegere, sprijin, responsabilitate și libertate.

Elevii învață diferențiat, ca urmare a *stilului și tipului de învățare* preferat: (1) stilul auditiv, (2) stilul vizual, (3) stilul practic, deci, cognitiv (a învăța să știi), acțional-practic (a învăța să faci), socio-afectiv (a învăța să colaborezi), atitudinal (a învăța să fii) și valoric/axiologic (a învăța să partajezi). Acestea constituie *filtrele cognitive* în procesul de învățare, ele consistând în convingerile personale, în procesarea mentală și înțelegerea ce rezultă din acumulări de cunoștințe și interpretări anterioare. Ele devin pentru fiecare elev fundamentul construirii realității și al interpretării experiențelor de viață, având sprijinul constructiv al stilurilor proprii de gândire, de simțire și de acțiune interumană. Stilurile respectice și filtrele cognitive îi conduc pe copii spre căutarea experiențelor de viață care le aduc satisfacție; această „căutare” a copiilor orientată spre găsirea satisfacției în experiențele de viață a fost exprimată de A.Maslow astfel: *Lăsați copiii să crească!* C. Rogers afirmă că scopul final al educației este dezvoltarea capacităților și tehnicilor de învățare astfel ca

¹ **Notă:** În acest context este necesar, credem, să ne referim la intervențiile comunității asupra configurației culturale/axiologice a individului, adică la acel raport ce se stabilește între individ și lucruri, acest raport fiind un fel de a fi, sau mai mult decât un stil, el este o stare de spirit, o atitudine ce se cristalizează în obiecte. Este vorba despre *kitsch*, el fiind „negarea autenticului și opusul simplității” (Abraham Moles, Psihologia kitschului, București, Ed. Meridiane, 1980, p. 8) și având sensul de „a face ceva de mântuieală”, „a fușeri” (din germanul *kitschen*) ori „a substitui, a măslui”, adică a da cuiva altceva decât crede el că primește (din germanul *verkitschen*). De aici provin sensurile ce indică marfa/produsul de proastă calitate pentru indivizii amatori de experiențe estetice ușoare, iar astăzi acest termen desemnează un produs cu intenții artistice, dar de prost gust, un lucru ieftin din toate punctele de vedere, făcut să înlocuiască adevărata artă și să satisfacă nevoia vulgară de frumos-derizoriu, adică de drăgălaș. De aceea el poate fi definit ca artă, pentru că înfrumusețează viața de toate zilele cu o serie de rituri ornamentale care o decorează, prin aceasta îndeplinind și o funcție socială (vezi mai detaliat la Gheorghe Achiței, Frumosul dincolo de artă, București, Ed. Meridiane, 1988, p. 249).

educația să plece și să revină la elev. Abordarea umanistică asupra educației a lui A. Combs se bazează pe teoria cognitivistă[14], susținând că toate comportamentele unei persoane sunt rezultatul direct al câmpului perceptiv dim momentul comportării sale. Așadar, A. Combs crede că modul în care o persoană se percepe pe sine este de o importanță vitală și formulează scopul educării care este să-l ajute pe copil să-și dezvolte o imagine pozitivă despre sine și, adăugăm noi, despre celălalt, despre semenul său. În acest context este bine a preciza că *relația cu celălalt* este mai originară decât percepția obiectelor, ea izvorând din relația mamă-copil. Julia Didier[15] pune următoarea întrebare retorică: „Poate semenul constitui obiect de cunoaștere?”. Răspunsul e clarificat astfel: îl cunoaștem (putem să îl cunoaștem) pe semen prin expresiile sale fizice, prin comportamentul său, prin discursurile sau realizările sale (actele sau operele sale); însă semenul, ca personalitate, rămâne întotdeauna dincolo de discursurile și de actele sale, deoarece, ca un „centru de acte”, omul rămâne mereu susceptibil de acțiuni surprinzătoare și imprevizibile prin chiar faptul că el este *expresia unei libertăți*. Astfel semenul nu este de explicat, ci de înțeles și de aceea mulți se dau cu părerea că putem să îl înțelegem pe celălalt prin transfer, pe care îl putem numi *proiecție* sau *analogie*: ne punem în locul persoanei respective și proiectăm în ea ceea ce am resimțit în locul ei. Atare *atitudine excentrică* duce la interpretări greșite, deoarece semenul este altul decât mine și poate resimți lucrurile în mod diferit. Deschiderea către semen trebuie mai degrabă să fie o disponibilitate cu privire la celălalt. În societatea actuală, semenul nostru, care ar trebui să fie martorul social al Eu-lui nostru, a suferit o mutație în esența sa. Celălalt, fie că este un muncitor anonim sau un reprezentant al forței publice, a devenit o ființă stranie, față de care Eu mă simt străin, adică celălalt există ca „omul oarecare” prin intermediul mijloacelor mass-media; omul cunoaște societatea mult mai puțin printr-un *contact afectiv* cu o imagine concretă a acesteia (semenul meu) decât, mai cu seamă, prin intermediul produselor fabricate care iau locul naturii, izgonită dincolo de lăcașele umane. De aceea Patterson consideră că *educatorii umaniști* sunt un facilitator, un asistent al copilului, că ei sunt un antidot al crizei cunoașterii și educației. A.L.Brown propune și descrie *educația confluentă*, adică o imbinare a elementelor afective cu cele cognitive[16], iar A. Cosmovici și L. Iacob consideră că *mișcarea umanistică a educației* avansează acordarea atenției sporite față de aspectele afective ale învățării, față de imbinările elementelor afective cu cele cognitive[17]. Astfel putem să identificăm ipoteza că stilurile de învățare și stilurile proprii de gândire, de simțire și de acțiune interumană conduc spre semnificația relației dintre imaginea de sine și succesul școlar sau de muncă: modul în care se comportă elevii la școală depinde în foarte mare măsură de modul în care se percep pe ei înșiși, iar modul în care se comportă adulții în societate depinde în foarte mare măsură de stilurile lor proprii de gândire, de simțire, de acțiune interumană în care se percep ei înșiși. De aici pornește *învățarea invitațională și acțiunea invitațională*.

Printre premisele obiective și subiective ale structurării acestei învățări și acțiuni invitaționale putem evidența relația dintre stilul propriu și particularitățile temperamentale, inteligența emoțională, însușirile aptitudinale, ponderile pe care le ocupă „logica inconștientului” și „logica rațională” în acest proces. Aceste premise derivă din conceptul de stil, „*life style*” (G. Adler), prin care se evidențiază unicitatea și individualitatea unei persoane, felul de a fi, de a simți, modul de a gândi și de a acționa, care se datoresc unor particularități ale personalității, adică „*Le style est l’homme même*” (Buffon), - stilul este omul însuși, stilul este fața sufletului, stilul oamenilor seamănă cu viața lor („*Oratio vultus animi est*” - Vorba este chipul sufletului, Seneca). G. W. Allport[18] observa că dacă dorim să cunoaștem cu adevărat o persoană, nu e suficient să-i știm notele la testele de personalitate, nici biografii; înțelegerea noastră față de persoana respectivă pretinde ca noi să o luăm ca pe o ființă unică în lumea sa, să căutăm a înțelege *stilul cognitiv* - modul de a recepționa și de a prelucra informația, să căutăm a descifra *modul de a gândi caracteristic*

persoanei: cum vor colora valorile și orientările principale, judecățile, atitudinile și conduita; stilul, în ultimă instanță, constituie structura complexă și completă a *comportamentului expresiv*, care se identifică prin limbajul verbal ori nonverbal, deoarece în viața obișnuită acordăm atenție comportamentului unei persoane – ceea ce spune, ceea ce face și cum spune și cum face. De aceea maniera și stilul propriu expresiv, stilul propriu de gândire, stilul propriu de simțire, stilul propriu de acțiune, stilul propriu de viață constituie factori importanți pentru înțelegerea personalității integrale umane, aceasta dat fiind că ceea ce gândește o persoană se referă la conținut, însă modul său de a gândi se referă la stilul cognitiv din diversele domenii de activitate: știință, educație, literatură, acțiuni practice. Din această perspectivă, formarea și educarea personalității integrale se desfășoară în *liantul stilurilor universale cu stilurile individuale/proprii*, adică toate categoriile de artă ale unei epoci și varietatea și specificitatea lor în domeniul științific, educațional/pedagogic, tehnic, artistic, medical, juridic, sportiv etc., dat fiind că omul își orientează gândirea în direcția unui anumit mod de efectuare a respectivei activități, iar „orientarea gândirii sale în direcția valorificării unor anumitor modalități, procedee, maniere de realizare a unei activități dă naștere stilului propriu”[19], iar toate aceste oportunități și stiluri sunt produsul limbajului în funcția sa de input și care dă identitate acțiunii, profesiei, vieții personalității umane.

În acest context, în educație este cât se poate de necesar a se opera cu trei stiluri importante formării și dezvoltării personalității elevilor, și anume stilul educațional în familie, stilul ecologic și stilul național.

Stilul educațional în familie se identifică prin atitudinea părinților față de copil, prin caracterul controlului activității și conduitei copilului, prin natura cerințelor, prin formele de stimulare și prin cele de pedeapsă[20]; părinții se identifică din aceste perspective în fața propriilor copii ca părinți democrați și ca părinți autoritari și indiferenți.

Stilul ecologic se pretează la *importanța psihologică a mediului uman și a celui înconjurător*; ecologia are atât un conținut „natural” cât și unul „umanitar”, deoarece în preocupările ei face parte și interacțiunea omului cu mediul înconjurător – perceperea mediului și influența acestuia asupra omului, și anume influența chimică, fizică, biologică, psihologică. De aceea, stilul ecologic este structurat în „mediul intern” al omului, care semnifică acea *microlume spirituală* a omului ce trezește în inconștiința lui o gamă de stări și senzații plăcute și neplăcute, legate de desfășurarea proceselor organice din organism. Există însă și un „mediu intern” care cuprinde lumea spirituală a omului, pe care o simte și de care este conștient fiecare individ dezvoltat normal: lumea gândurilor, ideilor, sentimentelor, atitudinilor, adică tot ceea ce îl face pe om să se considere personalitate, să simtă și să-și conștientizeze propriul eu. Aceste două „tipuri” de mediu fac sinteza *mediului psihologic* în care iau naștere curiozitatea, mirarea, uimirea, bucuria, tristețea, încăpățănarea, mânia, frica, acestea fiind rezonanța subiectivă a omului, trăită intim și în mod relațional față de schimbările din mediul intern sau extern. De aceea este necesar ca în școala preuniversitară să se studieze psihologia pentru elevi, logica elementară, ecologia elementară și bioetica.

Stilul național semnifică esența „păstrării caracterului național în literatură, în artă, în muzică, în educație, în viață, deoarece în fiecare etapă istorică, fiecare generație de oameni ai culturii, științei, artei, literaturii, educației etc., fiecare efort individual de activitate aduc în acest stil momente noi. Or, stilul național este, din această retro-și prospecție, în devenire, se schimbă, se dezvoltă.

În cadrul disciplinelor de învățământ școlar, cele din aria socioumanistică trebuie studiate inter- și transdisciplinar, deoarece tocmai aici se unesc punctele istoric, estetic, etic și psihologic ale națiunii în artă, arhitectură, literatură, coregrafie, muzică, istorie, folclor, cultură, educație. Astfel, elevii trebuie să înțeleagă adevărul că în fiecare epocă istorică, la fiecare națiune există factori unici și irepetabili, care își lasă amprenta asupra psihicului

național și de aceea *conștiința socială sau conștiința națională* a propriei națiuni se deosebește într-o etapă anumită de dezvoltare anume prin ceva, deosebit, specific, de conștiința socială a altor națiuni. De aici, elevii trebuie educați în stilul național ca să înțeleagă și ei că fiecare generație adaugă la multitudinea elementelor conștiinței naționale „stratul” său propriu[21].

În concluzia textului nostru, putem menționa că stilurile interrelaționează prin *cunoașterea omogenă* a regulilor generale, prin *cunoașterea eterogenă* a informațiilor specifice fiecărei activități, prin *cunoașterea interactivă* obținută printr-o viziune policulară, prin *cunoașterea mutualizatoare*, interrelativă generatoare de pattern. O atare abordare a stilurilor proprii de gândire, de simțire și de acțiune interumană este imanentă limbajului în procesul formării și dezvoltării personalității umane, care are funcția sa de input al acestui proces: gândirea, simțirea, și acțiunea înseamnă cunoaștere științifică, artistică, senzorială și pragmatică.

Bibliografie citată:

1. Vezi: Bontaș Ioan, *Tratat de pedagogie*. – București, 2007, p.34-48
2. Demetrius, *Tratatul despre stil* (Traducere și comentarii de C. Balmuș). Iași, 1943
3. Biberi I., *Poezia, mod de existență*. București: E.P.L., 1968, p. 162-179
4. Vezi: Țigănuș V.N., *Retorica*. Galați: EFU „Dunărea de Jos”, 2005, p. 45
5. Vezi: Rusu L., *Viziunea lumii în poezia noastră populară*. București: E.P.L., 1967
6. Vezi: Kramar Mihai, *Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană*. – Iași, Polirom, 2002
7. Vezi: Vicol Nelu, *Valori psiholingvistice și psihopedagogice ale comunicării interpersonale*. – Chișinău, Univers Pedagogic, 2007
8. Ecco Umberto, *Tratat de semiotică generală*. – București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1982, p. 178-181
9. Peirce Ch. S., *Câteva consecințe a patru incapacități*, in: Peirce Ch. S., *Semnificație și acțiune*. – București, Humanitas, 1990, p. 67-107
10. Peirce Ch. S., *Semnificație...*, p. 212-226
11. Iosifescu Viorel, *Duplicitate și educație morală*.- București, Aramis,2004, p. 6-21
12. Sălăvăstru C., *ogică și limbaj educațional*. – București, EDP, 1995, p. 18
13. Roth A., *Individ și societate*. – București, Editura Politică, 1986, p.18-19
14. Popa Carmen Maria, *O școală orientată spre elev*. - București, Aramis, 2009, p.25
15. Didier J., *Dicționar de filosofie*. – București, Univers enciclopedic gold, 2009, p. 51-52
16. Brown A. L., *Educarea umană pentru o învățare umană*.- București., EDP, 1971, p. 4
17. Cosmovici A., Iacob L., *Psihopedagogie școlară*. – Iași, Polirom, 1999, p. 283
18. Allport G.W., *Structura și dezvoltarea personalității*. - București, EDP, 1981, p. 273-274, 487
19. Kramar M., *Op. cit*, p. 19
20. Vezi mai detaliat: Гаврилова Т. П., *Учитель и семья школьника//Знание*, nr.9, Москва, 1988, стр. 50
21. Roșianu N., *Universal și național în folclor. Eseuri despre folclor*. - București, Editura Univers, 1981