

VERONICA BÂLICI

CONȘTIINȚA LINGVISTICĂ
O viziune teoretico-aplicativă

Chișinău, 2020

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
Institutul de Științe ale Educației

VERONICA BĂLICI

CONȘTIINȚA LINGVISTICĂ
O viziune teoretico-aplicativă

Chișinău • 2020

CZU 37.015:811.135.1'1(075)

B 22

**Aprobată la Consiliul Științifico-Didactic
din cadrul Institutului de Științe ale Educației**

**Proiect: 15.817.06.15.A Strategii pedagogice ale formării
vorbitorului cult de limbă română
din perspectiva educației europene pentru limbi**

■ **Coordonator: Maria Hadîrcă, dr., conf. cerc.**

RECENZENȚI:

Tatiana CALLO, dr. hab., prof. univ., ANACEC.

Nelu VICOL, dr., conf. univ., IȘE.

**Mariana MARIN, dr., conf. univ.,
„Învățătorul Modern”, AGIRoMd.**

■ **Redactor: STELA LUCA**

DREPTUL LA ÎNTREBARE

Din toate drepturile lumii
Pe unul singur nu-l cedez,
E strategia mea intimă
Și este singurul meu crez.

Nu-l dau chiar dacă vin la mine
Toate statuile călări,
E dreptul meu la îndoială
Și de a pune întrebări.

Nu l-au epuizat nici Hamlet
Deși l-a folosit de-ajuns,
Cred în puterea întrebării
Chiar dacă nu-i găsesc răspuns.

Ea mi-e religie în viață,
Cu ea termin, cu ea încep,
Eu, simplu cetățean al lumii,
Măcar atât mai am: întreb.

Cu pumnii strânși în fața morții
La fel copiii mi-i cultiv,
Ca neamul omenesc de-a pururi
Să fie interogativ.

Adrian PĂUNESCU

CUPRINS

Introducere	5
--------------------------	----------

CAPITOLUL I.

CONȘTIINȚA LINGVISTICĂ – FENOMEN UMAN ȘI VALOARE PEDAGOGICĂ.....	7
---	----------

1.1. Conștiința din perspectiva reprezentării educaționale.....	7
--	----------

1.2. Alternativele tipologice ale conștiinței ca problemă educațională.....	18
--	-----------

1.3. Conștiința lingvistică – referențial valoric formativ.....	29
--	-----------

CAPITOLUL II.

DIMENSIUNI STRATEGICE

ALE FORMĂRII CONȘTIINȚEI LINGVISTICE

A ELEVILOR	40
-------------------------	-----------

2.1. Conștiința lingvistică din respectiva vorbitorul cult de limba română	40
---	-----------

2.2. Strategii ale formării și dezvoltării conștiinței lingvistice a elevilor.....	47
---	-----------

INTRODUCERE

De ce a fost nevoie de o asemenea lucrare?

Deoarece nevoia de conștiință este dictată de cele mai grave crize ale omului modern: criza de *autocunoaștere*, marele deficit de moralitate, raționalitate, afectivitate etc. În plus, pentru că fenomenul *conștiință* este identificat cu însăși ființa umană. Conștiința se definește ca *valoare immanentă*, ca stare de fapt a ființei umane, ca dimensiune dinamică, ca *valoare in actu* a acesteia. Profesorii sunt ajutați să înțeleagă că scopul fundamental al educației și al vieții este trezirea conștiinței elevului. Iar lucrarea respectivă, care se prezintă ca un ghid teoretico-aplicativ pentru profesori, propune moduri sigure în care se poate realiza acest salt în devenirea umană.

Capitolul I, *Conștiința lingvistică ca fenomen uman și valoare pedagogică*, tratează fenomenul de conștiință din perspectiva reprezentării educaționale evidențiindu-se denotația pedagogică a conștiinței, alternativele tipologice ale fenomenului respectiv și sensul, rostul acestora privite ca probleme educaționale. Ființa umană nu există altfel decât **prin** limbă și **în** limbă, limba fiind originea ființei și relația ei cu lumea. Toate tipurile de conștiință se exprimă prin limbă, deci, fiind conștiința fenomenul care dă seama despre sine însuși, o formă aparținând conștiinței umane este *conștiința lingvistică*.

Valoarea fenomenului *educație lingvistică* se fortifică și se definește ca atare dacă formează conștiința lingvistică și se realizează în baza acestei

conștiințe. Conștiința lingvistică este dependentă de cultura elevului vorbitor și acest aspect rămâne de multe ori în afara intereselor educaționale ale profesorilor de limba și literatura română. Este nevoie de o renunțare la interpretările tradiționale ale predării limbii și o orientare sigură în raționalitatea procedurală a factorului cultură lingvistică, de la care poate fi „împrumutată” validitatea conceptului de conștiință lingvistică. Conștiința subiectului vorbitor, care știe intuitiv ce este o limbă, trebuie „trezită”.

Capitolul II, *Dimensiuni strategice ale formării conștiinței lingvistice a elevilor*, vizează conștiința lingvistică din respectiva vorbitorului cult de limba română, aceasta însemnând că ea reprezintă condiția *sine-qua-non* în formarea vorbitorului cult, dezvăluie poziția elevului în societate și constituie premisa fundamentală a umanității sale. Strategiile de formare și dezvoltare a conștiinței lingvistice a elevilor pot fi variate, pertinente, astfel încât elevii înșiși să le poată valorifica, pentru a se informa și a se forma. Ele se aleg în funcție de impactul pe care îl au / îl pot avea asupra elevilor.

Lucrarea *Conștiința lingvistică. O viziune teoretico-aplicativă* este un ghid teoretico-aplicativ destinat nu doar profesorilor de limba și literatura română, ci tuturor cadrelor didactice interesate de fenomenul *vorbitor cult* de limba română.

Autoarea

CAPITOLUL I.

CONȘTIINȚA LINGVISTICĂ – FENOMEN UMAN ȘI VALOARE PEDAGOGICĂ

1.1. CONȘTIINȚA DIN PERSPECTIVA REPREZENTĂRII EDUCAȚIONALE



*Educația va fi cu adevărat umană,
dacă va trezi conștiința celui care învață.*

Citiți cu luare aminte textul!

Extrageți câteva idei: cele noi pentru dumneavoastră, sau care v-au impresionat adânc, sau care v-au format o atitudine specială cu privire la problema abordată.

Conștiința, pentru cei mai mulți cugetători ai omenirii, este identificată cu însăși ființa umană. Ea se definește ca *valoare imanentă*, ca stare de fapt a ființei umane, ca dimensiune dinamică, ca *valoare in actu* a acesteia: conștiința *este*, dar mai ales conștiința *devine*. Conștiința reprezintă filonul personalității umane. Această metastructură, sau activitate cognitivă *sui-generis*, caracterizată printr-o emergență interogativă ireductibilă, se exprimă *prin limbă*, fiind fenomenul care dă seama despre sine însuși, adică se conștientizează pe sine. Conștiința este deci starea prin care fiecare om se simte participant și responsabil față de tot ceea ce se întâmplă în lume și în realitatea în care el trăiește.

Nevoia de conștiință este dictată de cea mai gravă criză a omului modern – criza de *autocunoaștere*, dar și de marele deficit de moralitate, raționalitate, afectivitate. Și deoarece conștiința „*ca fenomen spiritual este prezentă doar la om, pentru că doar omul posedă rațiune, care poate fi dezvoltată*”

și obiectivată prin educația voinței”, omul, cunoscându-se, prin schimbări profunde, ar putea trece spre o viață integră și ar crește până la cele mai înalte niveluri ale conștiinței [17, pp. 48-49]. Nivelurile înalte ale conștiinței conferă vieții energie vitală pozitivă, motivațională.

Termenul „conștiință” are originea în latinescul „*cum scientia*”. Aceasta ar însemna că fiecare procedează „*cu știință*”, cu înțelegere atunci când vine vorba de existență și de fapte [*ibidem*, p. 33].

Fundamentarea profundă a conceptului de *conștiință* o face filosoful german W. Hegel în *Fenomenologia spiritului* care afirmă că viața trimite la altceva decât ea și anume la conștiință. De aceea, Alexandre Kojève, în *Introducere la lectura lui Hegel*, va demonstra că a vorbi despre originea conștiinței ar însemna a vorbi despre lupta omului pentru recunoașterea propriei sale valori, a demnității sale umane. Însăși lupta sau dorința pentru această recunoaștere generează conștiința. Astfel că ființa umană își poate obține adevărata recunoaștere doar printr-o conștiință independentă [9, p. 9]. Prin urmare, esența conștiinței nu poate fi simpla existență a omului, ci *însăși certitudinea libertății sale* [9, p. 119; 7, p. 129].

Totuși funcția de conștiință este relevantă odată cu Socrate. Metoda maieutică – răsfângerea conștiinței asupra-și – dovedește posibilitățile oricărui cuget de a-și construi un corp de concepte sigure. Socrate devine prototipul celui care știe *încotro merge*, încotro își îndreaptă gândirea, iar preștiința conducătorului maieutic este expresia unei *unități a conștiinței*.

Descartes întemeiază principiul cunoașterii certe prin îndoiala sa metodică. *Gândesc, deci exist* îi oferă certitudinea sigură, astfel unica certitudine care rezistă îndoielii este *Cogito*-ul. Raționalismul lui Descartes adoptă o *atitudine critică* față de orice idee dogmatică încurajând libertatea cugetării, încrederea în judecata proprie și cunoașterea de sine [5, p. 68].

Deoarece conștiința ca problemă e foarte complexă, ea se caracterizează printr-o mulțime de niveluri. Iar forma ei deplină se manifestă atunci când ne imaginăm gândurile sub forma raționamentelor și argumentelor. K. Popper, filosof al științei, scrie: „Gândind articulat, *știm* într-adevăr că suntem conștienți” [18]. Conștiința realizează un control asupra mișcărilor noastre, multe dintre ele rămânând în afara controlului conștient inclusiv acelea care au fost foarte bine învățate și au coborât la nivelul controlului inconștient. În felul acesta aria conștiinței noastre este eliberată pentru a se face capabilă de urmărirea altor evenimente. O abilitate, o „dexteritate”,

intrate în domeniul *fiziologic* prin coborârea lor în subconștiență sunt mai prejos decât conștiința în sensul unei ierarhii a controlului. Doar *legile* deprinderii aparțin unui nivel problematic – *celui mai înalt* control care este întotdeauna cel conștient [*ibidem*].

Pentru J. Dewey nivelul conștiinței aproape depline, care pregătește și reflectă evoluția personalității, presupune judecată, reflecție, analiză, aptitudine decizională, deliberare. Conduitele specifice ale unui individ sunt declanșate și determinate de atitudinea lui – model de reacție care produce schimbări de semnificații și de obiceiuri [6, p. 201].

O teorie foarte subtilă asupra conștiinței, în care eul este considerat „*centru al gravitației narative*”, propune D.C. Dennett, autor marcant din domeniul filosofiei minții și al științelor cognitive din Statele Unite. Oamenii sunt mereu în curs de a se *reprézenta* prin limbaj și prin gest. Cuvintele „au tendința de a ne scăpa de sub control, spre a *ne crea*”; istorisirile noastre ne țin pe noi, nu noi pe ele. Creierul nu este atât de pătrunzător pentru a se înțelege pe sine în toată complexitatea sa. Conștiința este, prin urmare, o iluzie a utilizatorului [Apud 4]. Însă oricine trebuie să știe ce fel de lucru este el în această lume, să se descopere. Avem nevoie să ne extindem dincolo de identificarea semnelor exterioare, în scopul cunoașterii tendințelor, stărilor, forțelor noastre interne, și metoda ține de comunicare: cu voce tare, sau în liniște, cu multă eleganță. Este un proiect educațional major pentru *asumarea* responsabilități privind integritatea personală [*ibidem*].

De cele mai multe ori conștientizarea se produce atunci când survine o dificultate; conștiința se atestă printr-un efort special de atenție, indisociabilă de o înțelegere a situației *mele* în această lume, de o prezență de sine. Funcția conștiinței este de adaptare la mediul care este mereu schimbător. Ea este atentă la prezent, preocupată de viitor, raportată la trecut, pradă neliniștii și se naște pentru a releva o inițiativă de care obiceiurile noastre ne-au deposedat. Ea elimină reacțiile automate, reflexele. Conștiința este ezitare, îndoială de sine, oprire, diviziune între sine și sine. În acest sens, *cogito*-ul este descoperirea unui „principiu complet neîndoielnic”, adică rațional. Iar un lucru rațional „se îndoiește, concepe, afirmă, neagă, dorește sau nu, își imaginează și simte” [2, pp. 75-80]. De aceea, afirmă J.P. Ferrand, esența lucrului rațional este conștiința.

Majoritatea oamenilor *există*, dar nu au conștiința de a fi. Îndoiala îi face să înțeleagă că ei gândesc. O mare parte din acte rămân în afara conștiinței

clare și de aceea noi nu suntem conștienți că mergem, că vorbim, că simțim. Prin urmare, conștiința ne apare ca un efort de observație, de cunoaștere a operațiilor care susțin aceste operații [10].

Conștiința este condiționată de un contact permanent cu modul marilor creatori, este modelată de un efort de asimilare a operelor existente, de un exercițiu a facultăților spirituale angajate în asemenea preocupări. Ea oferă omului o libertate reală a spiritului. Conștiința se definește printr-o stare de luciditate distinctă cu privire la atitudinile de luat, este „un produs de supremă veghe a omului”, o serie de acte de reflectare ale gândirii asupra ei însăși. Conștiința poate fi considerată drept un „ceva” ce rămâne mereu de făcut și va fi constituită, menținută prin rafinate meditații asupra ființei, prin exersarea sensibilității [1, pp. 63-64].

Principiul cel mai adânc al omului de cultură este *conștiința devenirii întru ființă*. Această conștiință „scoate firea din starea ei de fire” și o ridică la starea de ființă. Fiind expresia reinnoirii ontologice și a desăvârșirii, conștiința devenirii întru ființă este devenirea întru ființă”, deoarece devenirea e deschidere neîncetată. Dacă ai conștiința devenirii întru ființă, spune C. Noica, te angajezi în devenirea aceasta. De altfel, conștiința devenirii întru ființă este chiar rațiunea. Funcția rațiunii ar fi „să transforme mersul fiecărei vieți individuale în mers comunitar organizat”, ca o superioară formă de unitate a lumii [13].

Gânditorul german K. Jaspers susține că „omul este mai mult decât ceea ce poate să știe el despre sine”. Prin urmare, conștiința noastră este în devenire continuă. Libertatea, independența interioară implică dialogul și conștiința demnității personale. Tot așa, existențialismul american, prin G.F. Kneller și M. van Cleve, concep sistemul lor filosofic ca pe o reflecție asupra conștiinței existenței și a responsabilității personale. Ei sunt preocupați de problema cum ar trebui elevii susținuți în aspirația lor de a fi ei înșiși. O idee extrem de valoroasă pentru noi este că omul ar fi „ocazia pentru apariția conștiinței, iar conștiința este ocazia pentru apariția omului”. Atunci „omul” și „conștiința existenței” devin termeni echivalenți; fundamentul oricărei reflecții trebuie să fie subiectivitatea umană și conștiința existenței personale. Prin urmare, *educația* va fi cu adevărat umană, dacă *va trezi conștiința celui care învață*. Iar dacă lărgim semnificația acestei constatări, putem afirma că *educația lingvistică este cu adevărat valoroasă, dacă formează conștiința lingvistică și se realizează în baza acestei conștiințe*.

Morris crede că scopul educației este dezvoltarea conștiinței unei anumite subiectivități private, aceea de *a fi conștient că ești*. Crearea condițiilor pentru trezirea conștiinței va provoca *descoperirea responsabilității* [Apud 3].

Dar ce înseamnă, de fapt, gândirea, reflecția sau rațiunea? Putem înțelege acestea prin exegeza unui sens, prin instaurarea unei vorbiri mai autentice, prin substituirea conștiinței imediate cu o conștiință mediată și instruită conform principiului realității care este Logosul. Reflecția, existența sunt sarcini. Actul de reflecție devine donator de sens și astfel se naște conștiința. Problema lui „a deveni conștient”, după P. Ricoeur, poate fi soluționată printr-o cale indirectă – o fenomenologie nouă – o metapsihologie hegeliană. Producerea *sinelui* sau devenirea conștientă este înțeleasă ca o producere prin sinteză progresivă [19].

J. Piaget substituie noțiunea de conștiință cu dinamismul conștientizărilor, diferențiind o „conștiință în act” și o „conștiință reflexivă” – priza de conștiință. Amintind „*legea conștientizării*” dedusă de Claparède, în virtutea căreia conștiința se ocupă mai întâi de împrejurările care împiedică o activitate, psihologul afirmă că devenim conștienți cu multă trudă și cu un efort de reflecție: suntem conștienți de rezultatele gândirii noastre și nu de mecanismele ei. Conștiința „nu poate fi comparată cu o lumină care, de îndată ce e aprinsă, ar produce un univers de semnificații gata făcute sau de intenții deja orientate” [15]. Propriul unei semnificații este de a fi relativă în raport cu alte semnificații, de a comporta un *minimum* de sistem de organizare. Activitatea de conștientizare presupune o serie de acte, o nouă elaborare a cunoștințelor prin trecerea de la un plan psihologic la altul. Este un proces de asimilare și de formare a schemelor mentale.

Tot J. Piaget a subliniat rolul primordial al acțiunii în formarea conștiinței. Este vorba de o dialectică a acțiunii și a gândirii. Când acțiunea este provocată, aceasta favorizează dezvoltarea și executarea gândirii, iar gândirea dirijează acțiunea. Pe plan mintal, aflăm o activitate psihologică care face posibilă reflecția asupra activității [11, p. 85]. Prin urmare, profesorul trebuie să găsească metode adecvate pentru a trece de la aceste structuri naturale sau neraționale la raționamentul unor asemenea structuri și transpunerea lor în teorie [16, p. 43]. După J. Piaget, inteligența reflexivă constă în conștientizarea inteligenței practice: ceea ce este mănuit înainte de a fi cunoscut prin gândire, adică ideea despre această activitate, constă

în conștientizarea schemelor active și nu într-un concept verbal. Prin urmare, trebuie evitat verbalismul care „proliferează pseudo-noțiunile agățate de cuvinte fără semnificații reale” [ibidem, pp. 144-146]. Problema noastră ține de problema generală a înțelegerii în opoziție cu explicația: „o stare de conștiință exprimă în mod esențial o semnificație, iar o semnificație nu este cauza alteia, ci ea o implică” [ibidem]. Atunci, conștiința constituie un sistem de implicații (între noțiuni, valori etc.). Traducerea în termeni de gândire conceptualizată a rezultatelor, intențiilor și mecanismelor acțiunii este devenire conștientă. Procesul devenirii este un proces de echilibru „niciodată integral atins” fiind constant ridicat la un alt nivel în baza unor construcții eficiente.

Înțelegerea relației *gândire-limbaj* constituie soluția pentru înțelegerea conștiinței. Potrivit modelului constructivist al lui L.S. Vîgotski, conștiința este o mișcare gradată și evolutivă. Conștientizarea este sinonimă cu generalizarea, conceptualizarea, intelectualizarea. *Obiectul conștientizării îl constituie însăși activitatea conștiinței*. El vede cunoașterea anumitor operații prin transpunerea lor din planul acțiunii în cel al gândirii (al limbajului). Generalizând propriul proces de activitate, apare posibilitatea unei *alte raportări* față de acest proces. Activitatea generală – conștiința – ar genera parcă procesul: „*Îmi dau seama că memorez, adică propria mea memorie o transform în obiect al conștiinței*” [20]. Psihologul înaintează ideea *unității funcționale a conștiinței*. Conștiința se dezvoltă ca un întreg, este rezultatul relațiilor interfuncționale logice ale proceselor și funcțiilor psihice, care pot fi explicate doar în contextul unui sistem. Dezvoltarea conștiinței este dezvoltarea unui sistem de semnificații, iar sistemul acestor semnificații este însăși conștiința.

Progresul cunoașterii este inseparabil de cel al conștiinței. Faptele de conștiință sunt judecata, percepția, atenția, conceptualizarea și ele sunt atribute ale unei conștiințe evolute. Cele mai înalte trepte ale conștiinței sunt gândirea reflexivă și cea discursivă, cunoașterea de sine și cea axiologică. Există o deosebire între planul real, *planul de acțiune și planul mintal*. Conștiința primară va fi cea trăită pe planul de acțiune biologică sau socială, iar conștiința reflexivă va fi o realitate gândită. Conștiința reflexivă este o reacție *intelectuală*, prin acest fapt ea are putere transformatoare asupra ideilor noastre. Funcția conștiinței este de a avea *înțelesuri*, de adaptare, de stabilire a echilibrului între individ și mediu. Prin urmare, tot secretul educației

constă în a transforma și a favoriza la maximum potențele înnăscute ale conștiinței individuale [14, pp. 153-156].

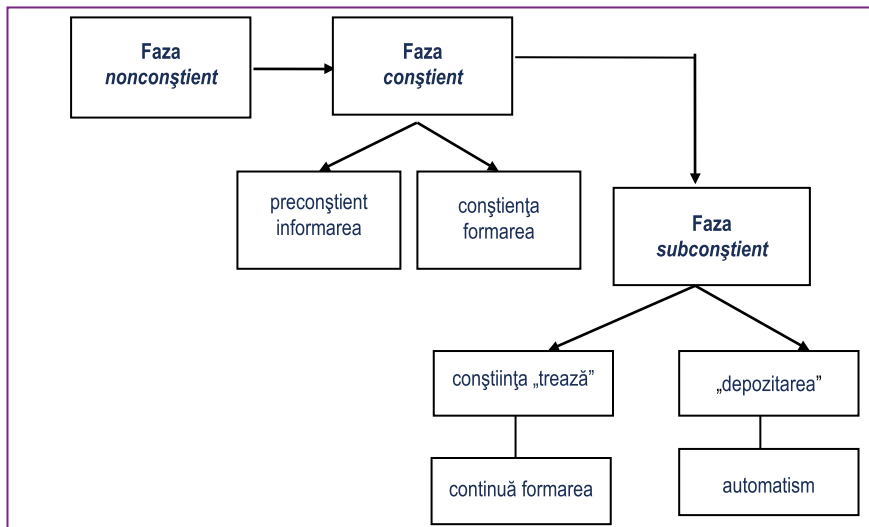
M. Golu definește conștiința drept un *nivel specific calitativ superior* al organizării psihice. Pentru evaluarea existenței și funcționalității conștiințului la om, psihologul propune următorii indicatori comportamentali și trăsături obiective: starea de veghe, prezența de sine, orientarea relațională interpersonală, orizontul informațional și motivațional, autoguvernarea-autoorganizarea, planificarea acțiunii și stabilirea scopului, modul de interacțiune și coordonare a conștiinței de sine și a conștiinței lumii obiective [8].

În ce mod o abilitate inconștientă ajunge la un nivel inferior al ierarhiei după ce cunoștința a fost exersată la cele mai înalte grade taxonomice? G. de Landsheere interpretează acest fenomen în felul următor: „Pe măsură ce o învățătură progresa, ceea ce a putut fi creativitate, transfer subtil devine aplicație, înainte de a se transforma în obișnuințe, în automatisme. Un comportament este cu atât mai economic și lasă cu atât mai mult spațiu învățărilor noi cu cât este „reduș” la un nivel taxonomic inferior” [Apud 12]. Orice *cunoștință conștientă* trebuie să devină inconștientă, trebuie *automatizată* pentru a asigura adaptarea simplă și rapidă a individului, asigurându-se în felul acesta „calitatea intervenției intelectuale, conștiente și creatoare” [ibidem].

În legea sa de „pierdere a conștiinței”, Claparède precizează că pe măsură ce un act se automatizează, el devine inconștient. El notează, citându-l pe Le Bon, că „orice educație trebuie să consistă în arta de a face conștientul să treacă în inconștient” [Apud 12]. În același timp, înaintea obișnuinței sau a „reflexului”, adică a stadiului de trecere a conștientului la inconștient, este nevoie neapărat de perioada informării-formării: a trecerii de la inconștient la conștient [ibidem].

Având claritate asupra ideilor de funcționare a relației *conștient-nonconștient*, putem, în felul acesta, deduce cum ar putea să arate procesul formării conștiinței elevilor. La faza nonconștient elevul nu-și pune problema, ea există în afara lui, fără participarea judecății; la faza conștient elevul obține anumite informații în preconștient și participă la procesul de formare într-o stare de conștientă, cu știință, conștient de, conștientizând; la faza subconștient continuă procesul de formare și la momentul când se formează un automatism, acesta se „depozitează” în subconștient, făcându-se apel

la el deja fără participarea actului reflexiv intensiv. Acest fapt este ilustrat în figura de mai jos:



Procesul formării conștiinței elevului

Concluzii: Argumentele filosofice, psihologice, sociologice cu privire la valoarea, importanța conștiinței umane au o semnificație pedagogică incontestabilă, definitorie pentru nevoia de conștiință a ființei umane. Pedagogul trebuie să înțeleagă că scopul fundamental al educației și al vieții este trezirea conștiinței elevului. Iar modurile în care se poate realiza acest salt în devenirea într-o ființă sunt certe: *reflecția, gândirea profundă, îndoiala metodică, atitudinea critică, efortul de atenție și observație, responsabilitatea, contactul cu marii creatori, luciditatea, veghea, exersarea sensibilității, gândirea articulată (raționamentul și argumentația), analiza, cunoașterea de sine, cunoașterea axiologică, orientarea relațională interpersonală, orizontul informațional* etc.

- **Idei pe care le-am remarcat și m-au impresionat:**

Aplicații practice

- **Pentru reflecție:**

- Cum definiți *conștiința umană*?
- În ce constă *esența lucrului rațional*?
- În ce constă *principiul cunoașterii certe*?
- Cum înțelegeți expresia "*centru al gravitației narrative*"?
- Explicitați *conștiința devenirii întru ființă* ca principiu.
- În ce constau relațiile *acțiune/gândire, gândire-limbaj, conștient-nonconștient*?
- Explicați legea de „*pierdere a conștiinței*” și procesul formării conștiinței elevului.

- **Găsiți sinonime sau alte expresii pentru următoarele acțiuni:**

- ezitare
- îndoială
- oprire
- concepere
- negare
- „trezire”
- echilibrare

Sinonime sau alte expresii

- ...
- ...
- ...

- ...
- ...
- ...

- **Ființa este:**

- Adevăr
- Ceea ce este
- Viață
- Existență
- Om
- *Dasein*
- Substanță

- **Cum interpretați afirmația? Puteți intui autorul ideii?**

„Când se ivește conștiința, care prinde dincolo de ceea ce devine, țesătura a ceea ce trebuie să fie, ea poate încerca să petreacă lucrurile prin firele finite. Și petrecerea întru ființă ar denumi astfel ceea ce vrem, în ultimă instanță, prin „ființă”. Ființa conștientă, în definitiv omul și cultura lui, se străduie neîncetat să descrie felul cum se prinde în această țesătură tot ce se petrece în lume.”

- **Dezvoltați ideea:**

„*Sinele individului trebuie să se ridice la spirit ...*” (C. Noica)

Repere bibliografice:

1. Blaga L. *Trilogia cunoașterii*. București: Editura Minerva, 1983.
2. Cavallier F., Ferrand J.-P., Ducat F. *Omul. Sinteze filosofice*. Oradea: Editura ANTET, 1999.
3. Călin M. *Filosofia educației*. București: Editura Aramis, 2001.
4. Costandache G. *Cum ne țesem eul*. București: Editura ALL, 1998.
5. Descartes R. *Discurs despre metoda de a ne conduce bine rațiunea și a căuta adevărul în științe*. București: Editura Academiei Române, 1990.
6. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
7. Fukuiama F. *Sfârșitul istoriei și ultimul om*. București: Editura PAIDEIA, 1994.
8. Golu M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației „România de Mâine”. Vol. 1, 2000.
9. Hegel W. *Fenomenologia spiritului*. București: Editura Academiei Republicii Populare Române, 1965.
10. Lupașcu Șt. *Universul psihic*. Iași: Editura Institutul European, 2000.
11. Mialaret G. *Introducere în pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
12. Minder M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003.
13. Noica C. *Devenirea întru ființă*. București: Editura științifică și enciclopedică, 1981.
14. Pavelcu V. *Invitație la cunoașterea de sine*. București: Editura științifică, 1970.
15. Piaget J. *Înțelepciunea și iluziile filosofiei*. București: Editura științifică, 1970.
16. Piaget J. *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
17. Pohoăț G. *Filosofie și conștiință la români*. București: Editura Pro Universitaria, 2018.
18. Popper K. *Cunoașterea și problema raportului corp-minte. O pledoarie pentru interacționism*. București: Editura Trei, 1997.
19. Ricoeur P. *Despre interpretare. Eseu asupra lui Freud*. București: Editura Trei, 1998.
20. Vigotski L.S. *Opere psihologice alese*. Vol. II. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.

1.2. ALTERNATIVELE TIPOLOGICE ALE CONȘTIINȚEI CA PROBLEMĂ EDUCAȚIONALĂ



Există două mari nivele ale conștiinței
– bariere spirituale – Nivelul curajului și
Nivelul iubirii, prin care – doar prin ele,
putem trece către o viață integră și fericită.

Citiți cu luare aminte textul!

Extrageți câteva idei: cele noi pentru dumneavoastră, sau care v-au impresionat adânc, sau care v-au format o atitudine specială cu privire la problema abordată.

Conștiința este identificată cu însăși ființa umană. De aici, complexitatea ființei umane explică complexitatea conștiinței, care se manifestă în mai multe forme definitorii existenței umane. Ambiguitățile de ordin lexical privind conceptul de conștiință, rivalitatea teoriilor și concepțiilor asupra fenomenului cercetat, este un motiv pentru care am încercat să elucidăm tipurile de conștiință umană, fiecare făcând referință la anumite tipuri de valori umane.

Astfel, în baza cercetărilor, a analizelor atente cu privire la problema dată, am putut depista următoarele tipuri sau forme de conștiință:

- conștiința *morală* (Socrate, Im. Kant, A. Flew, H. Pieron, R. Doron, T. Parot, S. Cristea et al.);
- conștiința *cunoscătoare* sau *intelectuală* (Socrate, Im. Kant, A. Flew, C. Enăchescu, S. Cristea);
- conștiința *absolută* (W. Hegel, Al. Kojeve, R. M. Wenley);
- conștiința *filosofică* (Im. Kant, L. Blaga, F. Savater)
- conștiința *națională* sau *colectivă* (M. Eminescu, C. Rădulescu-Motru, P. Andrei, A. Ciobanu et al.);
- conștiința *teleologică* (P. Andrei);
- conștiința *axiologică* (C. Cucuș);
- conștiința *artistică/estetică* (L. Blaga, S. Cristea, Vl. Pâslaru et al.);
- conștiința *pedagogică* sau *psihosocială* (S. Cristea et al.);
- conștiința *lingvistică* (E. Coșeriu, T. Slama-Cazacu et al.);

- conștiința *tehnologică* (S. Cristea);
- conștiința *psihofizică* (S. Cristea);
- conștiința *ecologică* (S. Cristea, Sn. Cojocaru);
- conștiința *falsă* (W. Hegel, S. Freud, F. Nietzsche, O. Țicu et al.).

Alte tipuri cunoscute de conștiință sunt cea *mitic-religioasă*, conștiința *economică*, conștiința *juridică*, conștiința *socială* și, mai nou, conștiința *de gen* (gender) etc.

După H. Pieron, fenomenul *conștiință* „desemnează aspectul subiectiv și incomunicabil al activității psihice” și nu poate fi definit. Unicul sens pe care i-l putem atribui este cel moral. Iar termenul *conștientizare* – *awareness*, este definit drept atitudine de vigilitate, de informație [19, p. 77]. Conform dicționarului de filosofie, conștiința este „cunoașterea pe care o au oamenii că o acțiune este cerută sau interzisă din punct de vedere moral”, ceea ce presupune din nou deliberare și alegere [8, p. 80].

În dicționarul de psihologie a lui R. Doron și T. Parot conceptului de conștiință i se conferă o semnificație triplă: morală, metafizică și psihologică. În plus, conștiința poate fi considerată mai degrabă „activitate decât stare, structură organizatoare mai curând decât agent al gândirii”. De aceea atenția trebuie îndreptată asupra conștientizării – o conduită internă, de calitate; prin ea accedem la viața spiritului și a sentimentelor: limbaj, convingeri etc. [10].

Și A. Flew, în dicționarul de filosofie și logică, prezintă, de asemenea, termenul respectiv în sens moral și al cunoașterii de sine. Capacitatea minții umane de a accede la viața interioară este reflexivitatea. Dar sunt oare stările mentale însoțite întotdeauna de conștiință și care ar fi relația dintre ele? Cum putem surprinde această reflexivitate a conștiinței? [12, p. 78].

Dicționarul de sociologie oferă pentru conceptul *conștiința de sine* pe cel de *Sine*, care, de asemenea, poate fi cunoscut prin reflexivitate și evoluează prin comunicare și simboluri. De altfel, dintre sursele citate, doar aceasta face referință și la alte tipuri de conștiință. Drept conștiință este prezentat conceptul de *naționalism* (prețuire a statului națiune). Un alt termen difuz și abstract este conștiința *colectivă*, subminat de individualismul dezvoltat [9].

În doctrina lui Socrate pot fi deosebite clar cele două tipuri de conștiință: *morală* și *cunoscătoare*. În ordine morală apelul la conștiință înseamnă simțul răspunderii, iar în ordine cognitivă – limpezirea conținutului noțional al gândirii.

În opinia lui C. Enăchescu, conștiința intelectuală se caracterizează prin îndoială și interogație și se bazează pe respectul valorilor științifice și culturale [11]. Ideea este susținută, de fapt, de întreaga filosofie a reflecției (R. Descartes, Im. Kant, W. Hegel et al.). Im. Kant, spre exemplu, a profesat credința într-un ideal de cunoaștere prin „unitatea transcendențială a conștiinței de sine, pentru a desemna posibilitatea cunoașterii a priori care provine din ea” [15, p. 33]. Pentru cel mai mare filosof german, unitatea sintetică a conștiinței este aceea care face ca reprezentările să devină cunoștințe și pe care se întemeiază posibilitatea însăși a intelectului, este condiția obiectivă a oricărei cunoștințe.

Conștiința filosofică, scrie L. Blaga, este „o sumă de acte, reflectate asupra ei însăși și intrate, firește, în sânge, sub înfățișarea unor atitudini bine consolidate” [2, p. 20]. Conștiința filosofică este de un ideal folos tuturor celor care vor să se bucure de valorile obiectivate în operele filosofice. Iar sentimentul de trezire, pe care ni-l comunică un gând filosofic, semnifică un spor de volum al conștiinței [*ibidem*, p. 24]. În genere, de la Socrate încoace, omul se tot trezește. Trezirea aceasta, care nu e totuna cu trezirea din somnul biologic, ne poate ține departe de simțul comun care este „un corp de prejudecăți pe care individul, perfect intrat în colectivitate, nu le va descoperi niciodată” [*ibidem*, p. 41].

Totuși trebuie să recunoaștem că prin conștiința filosofică se înțelege „o stare posibilă, *mai complexă*, a conștiinței”. Ea se distinge „printr-o particulară stare de luciditate cu privire la atitudinea de luat”; ea este „un proces de supremă veghe a omului” [*ibidem*]. Ea este însăși „filosofie”, înțeleasă ca „un ceva ce rămâne în permanență de făcut” [*ibidem*].

Conștiința *artistică* este „constituită și alimentată printr-o îndelungată experiență, rafinată prin susținute meditații asupra ființei și rostului artei, și mai ales prin necurmată punere în exercițiu a sensibilității, dat fiind că aceasta rămâne totuși cel mai propice și mai sigur mijloc de contact cu opera de artă” [*ibidem*]. De asemenea, putem completa că o seamă de concepte călăuzitoare sunt absolut necesare pentru o conștiință „justă”, precum și o multitudine de întrebări pe care trebuie să și le pună această conștiință [*ibidem*, pp. 175-176].

Elevul ar avea nevoie și de o *conștiință teleologică*, care „dă norme ce duc către o valoare supremă”, pentru că între valorile sociale este o adevărată luptă pentru realizare. Este vorba, în cazul acesta, de o conștiință critică

care apreciază valorile în raport cu o valoare supremă – *idealul cultural, valoarea culturală* [1]. *Națiunea*, precizează mai departe P. Andrei, este unitatea culturală inferioară umanității, care, bazându-se pe *limbă și istoria unui trecut* comun, devine o conștiință [*ibidem*, p. 140]. Și C. Rădulescu-Motru afirmă că această conștiință de comunitate este o condiție fundamentală care conduce spre unitate și continuitate. W. Hegel ne avertiza că „înțelepciunea și virtutea constau în a trăi conform moravurilor poporului”, adică ale națiunii [14, p. 200].

Educația axiologică este principiul de acțiune suprem care trebuie să formeze elevilor curajul autonomiei axiologice – vector al libertății noastre spirituale. Competența axiologică, precizează C. Cucuș, formează competența culturală care dezvoltă atitudinea de a structura, a judeca cunoștințe, idei, teorii. Finalitatea acestei competențe este *conștiința axiologică* [6].

Dar W. Hegel era convins de relativitatea istorică a adevărului și de faptul că „întreaga conștiință umană era limitată de condiții sociale caracteristice mediului înconjurător al omului”, adică era sub „vremuri”. Toată gândirea oamenilor, a învățaților, a filosofilor nu era certă sau „adevărată în mod absolut sau „obiectiv”, ci numai relativ la orizontul istoric și cultural” în care ființa omul. Prin urmare, istoria omenirii este „văzută ca o succesiune a diferitelor forme ale conștiinței. Conștiința – modul în care ființele omenești reflectează asupra aspectelor esențiale ale binelui și răului (...) s-a schimbat în mod fundamental de-a lungul timpului. Și pentru că aceste perspective erau reciproc contradictorii, înseamnă că erau, în majoritatea lor, greșite sau erau forme ale unei „false conștiințe”, care erau să fie demascate de evoluția istorică următoare” [13; 14].

Istoria universală a lui W. Hegel ne prezintă în felul acesta natura schimbătoare a omului însuși. Schimbarea este „însăși natura umană care nu este pur și simplu ci devine altceva decât a fost înainte” [13, p. 62]. În felul acesta, pentru W. Hegel istoria este „progresul uman către niveluri superioare de raționalitate și libertate și acest proces își găsea punctul final logic în dobândirea conștiinței absolute” [*ibidem*; 14].

Iluziile subiectului conștient au fost semnalate de F. Nietzsche care credea că „ne aflăm în faza în care conștientul devine modest”. S. Freud se pronunța în aceeași ordine de idei atunci când scria că „eul nu este stăpân în propria casă”. Excluderea mitului cartezian despre o gândire transparentă de către F. Nietzsche și S. Freud se face cu intenția lor comună de a con-

sidera conștiința ca „falsă conștiință”. Îndoiala lor cu privire la conștiință înseamnă, de fapt, o nouă întemeiere, pentru că omul nu știe încă ce înseamnă cu adevărat a gândi sau a fi rațional. C. Noica afirma că „omul își închipuie că are rațiune (a o avea, nu a fi rațiune)” [17, p. 107].

Dacă revenim la W. Hegel, pentru a vedea cum fenomenologia spiritului explică fazele succesive ale rațiunii, constatăm că el înfățișează educația ca pe un fenomen în care individul își însușește cultura universală, ca o mișcare de cultivare și formare. Nu este cu adevărat cunoscut ceea ce este cunoscut, deoarece o cunoaștere care nu știe cum i se întâmplă acest lucru, nu evoluează, deoarece toate sunt acceptate în mod necritic. Totul constă „în a vedea dacă fiecare găsește și în reprezentarea sa ceea ce s-a spus” despre lucruri, fenomene. Orice reprezentare trebuie descompusă în elementele ei *pentru a te reîntoarce* la momentele ei”, pentru a respinge forma reprezentării gata găsite și a o forma pe cea care va deveni „proprietatea nemijlocită a Sinelui”. Iată o concluzie relevantă pentru educație: „Munca nu constă în a purifica pe individ de modul nemijlocit, sensibil și în a-l face substanță gândită și care gândește, cât, mai degrabă, în ce este opus: în a realiza și a însufleți universalul prin suprimarea gândurilor determinate, fixe”. Devenirea completă este deci acest drum „prin care este atins conceptul cunoașterii” [14, pp. 23-26].

Îndoiala lui Hegel este atitudine conștientă, conștiința-de-sine obține în acest mod *certitudinea libertății* sale [*ibidem*, p. 119]. Într-adevăr, omul „nu poate obține dintr-odată binele, frumosul, cunoașterea (...). Omul este o ființă indirectă, reflectată” [17, p. 24]. Iar sensul vieții este „afirmarea de sine în confruntare cu viața, în întâlnire cu conștiința ta cea mai bună” [*ibidem*, p. 56].

Judecățile în care interpretarea vine din obișnuință sunt periculoase prin faptul că îl pot lăsa pe elev toată viața discipol, pentru că el nu poate vedea dincolo de școală. Adică „facultatea de imitație nu este facultate creatoare”, deoarece nu provine din rațiune; „cunoștințele raționale nu pot purta și subiectiv acest nume decât atunci când au fost scoase din izvoarele generale ale rațiunii, de unde poate rezulta și critica, ba chiar și reprobarea celor învățate” [15, pp. 620-621]. Trezirea conștiinței conduce dintr-o dată la o viziune largă și originală asupra existenței. O cunoaștere nu poate fi altceva decât a vedea în sensul cel mai larg al lui a vedea, ea este efort, voință, curaj.

Prin urmare, conștiința este existența nemijlocită a spiritului și ea nu cunoaște și nu concepe nimic în afară de ceea ce se găsește în experiența ei. Elevii au nevoie de experiența dobândirii conștiinței. Acest exercițiu face posibilă ordinea umană superioară. Conștiința este, scrie A. Ciobanu, „reflectarea cognitivă de către om a convingerilor pe care și le-a format în urma unei educații concrete într-un mediu concret” [4, p. 65].

Conștiința este, în general, o *problemă de grad*. Iar gradul de conștiință va determina gradul de existență a elevului. Prin exercițiul atenției, al libertății și al acțiunii, claritatea conștiinței poate crește până la reflecții perfecte. Dezvoltarea și fortificarea conștiinței elevului este, așadar, extrem de necesară. Vl. Pâslaru scrie că nu toți conștientizează faptul că raportul dintre formator și educat trebuie să fie de natură reflexivă și auto-reflexivă, iar „educatul se auto-formează, se auto-crează, se auto-educă continuu” [18, pp. 51-52].

Despre problema de grad ne vorbește și G. Pohoăț care îl citează pe D.R. Hawkins. Acesta a elaborat harta nivelurilor de conștiință (*Scala sau Piramida Conștiinței*). Nivelul *curajului* și al *iubirii* reprezintă modalități de a exista. Dar foarte puțini oameni pot atinge aceste niveluri și ei trăiesc fără a face vreo diferență. Aceasta este cauza apariției frustrărilor, dezinteresului, a lipsei de motivație, a nemulțumirilor și chiar a lipsei de fericire [20, pp. 56-58]. Dar fericirea nu este extaz, cum spunea C. Noica, și ea trebuie să țină dacă ne cufundăm adânc în cultură. Și nici cultura nu este extaz, ci suferință și bucurie, dacă o acceptăm drept destin.

Din punct de vedere pedagogic, nevoia de conștiință ca „sinteză creatoare”, este determinată, după cum am stabilit, de lipsa de repere valorice sigure, echilibru, ordine, raționalitate, moralitate, pe care o simțim în lumea modernă. Pe de altă parte, **legea conștiinței**, ca normativitate a învățării, trebuie înțeleasă anume „prin funcționalitatea fenomenului conștiință de sine și experiența de a fi conștient, lucid” [16, p. 21]. Se vorbește chiar despre un anumit *coeficient de conștientizare* în conformitate cu șase dimensiuni: conștientizare fizică, emoțională, mentală (cognitivă), spirituală, social-relațională și autoconștientizare a propriului Eu [*ibidem*].

În științele educației, S. Cristea face următoarea clasificare a *conținuturilor generale ale educației* (*dimensiunile valorice generale, sau valorile pedagogice generale*) și ale *obiectivelor pedagogice generale* ale fiecărui *conținut general al educației*:

- a) *Binele moral se află la baza construcției obiectivului general al educației morale și vizează formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice morale (a personalității educatului).*
- b) *Adevărul științific este temelia obiectivului general al educației intelectuale și urmărește formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice intelectuale.*
- c) *Utilitatea adevărului științific aplicat este elementul esențial pentru obiectivul general al educației tehnologice și are drept scop formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice tehnologice.*
- d) *Temeiul formării-dezvoltării conștiinței pedagogice estetice îl constituie Frumosul (din artă, natură, societate).*
- e) *Formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice psihofizice, ca obiectiv general educației psihofizice, se fundamentează pe valorile sănătate psihică și fizică [5, pp. 15-18].*

Toate tipurile de conștiința se exprimă prin limbă, deci, fiind conștiința fenomenul care dă seama despre sine însuși, adică se conștientizează pe sine, o formă aparte a conștiinței umane este **conștiința lingvistică**. Omul nu se poate conștientiza pe sine ca om conștient dacă nu-și conștientizează și propria vorbire, iar prin aceasta, și propria gândire, căci, afirma scepticul Descartes, *cogito ergo sum* (gândesc, deci exist), ceea ce înseamnă că gândirea nu este doar mecanismul principal al cunoașterii; gândirea este, întâi de toate, dovada faptului că ființa ființează.

Or, ființa umană nu există altfel decât **prin** limbă și **în** limbă, limba fiind originea ființei și relația ei cu lumea.

- **Idei pe care le-am remarcat și m-au impresionat:**

Aplicații practice

- **Să rămânem interogativi:**
- Care este fenomenul esențial ce unește toate *tipurile de conștiință*?
- Putem fi siguri de cunoștințele noastre?
- Ce interogații ne preocupă cu privire la domeniul conștiinței noastre (*morale, cunoscătoare, pedagogice, lingvistice* etc.)?
- Care sunt conceptele călăuzitoare și necesare pentru conștiința noastră pedagogică (*morală, lingvistică*) conformă cu adevărul?
- Cum putem surprinde reflexivitatea conștiinței?
- Ce operații presupune nivelul conștiinței aproape depline?
- Este limbajul dovada faptului că eu nu sunt singura ființă gânditoare?

Mini-TESTE

Instrucțiune:

alegeți o variantă de răspuns
din cele trei propuse, încercuiți-o.

Știu că reușesc atunci când
mă bizui pe:

1. propria experiență;
2. rațiune;
3. idei gata făcute.

Am nevoie să-i cunosc pe ceilalți pentru:

1. a învăța să comunic;
2. a mă cunoaște pe mine;
3. a-mi dezvolta spiritul de observație.

**NB! Folosiți-vă în continuare de metoda Linia valorii pentru a
vă apropia de adevăr.**

- **Alegeți pentru fiecare domeniu alternative ale conștiinței:**

- Adevăr
- Fericire
- Sănătate
- Arte
- Inovații
- Comunicare
- Binele

Alternative tipologice ale conștiinței

- ...
- ...
- ...

- ...
- ...
- ...

- **Cum interpretați afirmația? Puteți intui autorul ideii?**

„În timp ce Fenomenologia lui Hegel ducea la un spirit absolut care să se dezmintă pe sine prin obiectivarea în natură și să se regăsească din natură ca spirit în om, ridicarea la spirit a gânditorului antic duce la o supra-natură. Ne pierdem în devenirea istorică (azi)...”

- **Dezvoltați ideea:**

Suntem sub vremi ...

Repere bibliografice:

1. Andrei P. *Filosofia valorii*. Iași: Editura Polirom, 1997.
2. Blaga L. *Despre conștiința filosofică*. Craiova: Editura Facla, 1974.
3. Cavallier F., Ferrand, J.-P., Ducat F. *Omul. Sinteze filosofice*. Oradea: Editura ANTET, 1999.
4. Ciobanu A. *Eroziunea conștiinței naționale a românilor moldoveni*. In: Revista *Limba română este patria mea*. Chișinău: Fundația culturală „Grai și suflet”, 1996, pp. 65-71.
5. Cristea S. *Concepte fundamentale în pedagogie. Conținuturile și formele generale ale educației*. Vol. IV. București: Editura Didactica Publishing House, 2015.
6. Cucoș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2006.
7. *Dicționar de filosofia cunoașterii. Vol. I: A-H*. București: Editura Trei, 1999.
8. *Dicționar de filosofie*. Oxford. București: Editura Univers enciclopedic, 1999.
9. *Dicționar de sociologie*. Oxford. București: Editura Univers enciclopedic, 2003.
10. Doron R., Parot T. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Humanitas, 1999.
11. Enăchescu C. *Tratat de teorie a cercetării științifice*. Iași: Editura Polirom, 2005.
12. Flew A. *Dicționar de filosofie și logică*. București: Editura Humanitas, 1996.
13. Fukuiama F. *Sfârșitul istoriei și ultimul om*. București: Editura PAIDEIA, 1994.
14. Hegel W. *Fenomenologia spiritului*. București: Editura Academiei Republicii Populare Române, 1965.
15. Kant Im. *Critica rațiunii pure*. București: Editura Științifică, 1969.
16. Neașcu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Editura Polirom, 2015.
17. Noica C. *Povestiri despre om*. București: Editura Cartea românească, 1980.
18. Pâslaru Vl. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Editura Civitas, 2003.
19. Pieron H. *Vocabularul psihologiei*. București: Editura Univers enciclopedic, 2001.
20. Pohoacă G. *Filosofie și conștiință la români*. București: Editura Pro Universitaria, 2018.
21. Țicu O. *Homomoldovanus sovietic. Teorii și practici de construcție identitară în R (A)SSM (1924-1989)*. Chișinău: Editura Arc, 2019.

1.3. CONȘTIINȚA LINGVISTICĂ – REFERENȚIAL VALORIC FORMATIV



Educația lingvistică este cu adevărat valoroasă, dacă formează conștiința lingvistică și se realizează în baza acestei conștiințe.

Citiți cu luare aminte textul!

Extrageți câteva idei: cele noi pentru dumneavoastră, sau care v-au impresionat adânc, sau care v-au format o atitudine specială cu privire la problema abordată.

Așadar, toate tipurile de conștiința se exprimă prin limbă. Limbajul este dimensiunea esențială a omului, care: determină existența lui; stabilește legătura cu ceilalți (unește); consemnează *ideea de obligatio* pentru om, pentru elev; deschide elevului lumea și esența „locuirii” în această lume; indică instrumentul cel mai rafinat al identității și afirmării de sine; permite elevului să se manifeste ca individualitate; fiind o manifestare a intelectului în forma sa scrisă (vorbită), implică activ conștiința elevului; este instrumentul decisiv al gândirii, determină calitatea ei, o face posibilă, în general; consemnează *autenticitatea* ființei umane/elevului.

Conștiința lingvistică, ca finalitate a vieții și a educației, se identifică cu viziunea generalizată asupra limbii și vorbirii/limbajului: limba reflectă lumea, o reprezintă și se identifică cu ea (H. Gadamer, E. Coșeriu), este viziune asupra lumii (W. von Humboldt) și esență a ființei umane (M. Eminescu, M. Heidegger, M. Foucault, M. Cimpoi). Or, *limba este defnitorie atât esenței umane cât și devenirii prin educație a omului în propria sa esență*.

Numeroși cercetători ai conștiinței / conștiinței lingvistice o definesc prin următoarele caracteristici defnitorii: *afectivitate* (L. Blaga, M. Heidegger, Șt. Lupașcu); *reflexivitate* (Socrate, P. Ricoeur, C. Nioca, J. Dewey, M. Heidegger, Morris van Cleve); unitate a *cunoașterii* (Socrate, Im. Kant, C. Noica, M. Eliade, R. Penrose); *cunoaștere și adevăr* (W. Hegel, K. Jaspers, M. Călin); esență a *rațiunii* (J. P. Ferrand); *gândire articulată* (D. Dennett, K. Popper); *atitudine față de sine/limbă/lume* (W. Hegel, R. Descrates,

J. Dewey, L. Blaga, J. P. Ferrand); *unitate a limbii și vorbirii/limbajului* (W. Hegel, M. Foucault, J. Piaget, G. Bruner, H. Wallon, E. Coșeriu, T. Vidam, F. Ducat, A. Cosmovici, M. Golu, M. Zlate, T. Slama-Cazacu); *unitate a limbii și culturii* (M. Heidegger, C. Noica, E. Coșeriu); *responsabilitate* (G.F. Kneller și Morris van Cleve); expresie a *libertății umane* (W. Hegel, L. Blaga, C. Noica) etc.

Conștiința lingvistică ca problemă educațională a fost tratată de către E. Coșeriu, B. Schelieben-Lange, T. Slama-Cazacu, G. Bruner, M. Ciolac etc. Idei importante referitoare la utilizarea conștiinței a limbajului au emis și J. Dewey, K. Popper, F. Ducat, M. Foucault, G. Bruner, Vl. Pâslaru, T. Callo, N. Vicol, M. Hadîră etc. Prin discursurile lor, teoriile, concepțiile și ideile cu privire la conștiința lingvistică o transferă pe aceasta în domeniul conștiinței pedagogice, îi legitimează constante generale precum *reflexivitatea, individualitatea, cunoașterea*, și un șir de indicatori ai conștientizării: *intelectualizarea, conceptualizarea, soluționarea (problemelor), generalizarea, noua cunoaștere* (care statuează vorbitorul în calitate de creator al limbii).

T. Slama-Cazacu constată rolul foarte important al *conștiinței lingvistice* atunci când observă paralelisme între dezvoltarea limbajului elevului și evoluția limbii. Există un raport între fenomenul de conștiință lingvistică și nivelul de cultură al vorbitorilor. Progresul limbii este posibil prin unificarea în sistem a unor forme literare și o creștere a conștiinței lingvistice, avantajând gândirea. Conștiința clară a fenomenelor lingvistice se referă mai ales la *conținutul* lor, adică la „valoarea lor din punct de vedere al gândirii pe care o reflectă”. Ea scrie: „Conștiința limbii se dovedește destul de puternică la copil și este, probabil, un factor important în învățarea ei” [12, p. 351]. Tendința de a gândi asupra limbii, relevă autoarea, poate fi folosită în scopul educației. Când este vorba de „progresul” unei limbi, de evaluarea formelor de limbaj al celui care vorbește, trebuie să ne intereseze conținutul vorbirii, adică valoarea conținutului de gândire reflectat și cristalizarea formelor de sisteme unitare, bazate pe noțiuni gramaticale abstracte [*ibidem*, pp. 330-331].

Dar motivul real pentru utilizarea limbii, de cele mai multe ori, nu este luat în considerație. Or, un obiect al studiului trebuie să fie un mijloc de a-l face pe elev „să realizeze” scena socială a acțiunii, consideră J. Dewey [5, pp. 216-222]. Clasa, în opinia T. Slama-Cazacu, trebuie să fie organizată ca o situație de valorificare a limbajului, în care elevul să fie elementul

cel mai important, dezvoltându-i-se capacitatea de a deveni subiect activ al propriei formări [12, p. 363]. Varietatea situațiilor de utilizare a limbajului facilitează descoperirea unei abilități deosebite: aceea „de a se vedea pe sine prin ochii (și limbajul) celorlalți”, care presupune capacitatea de edificare a persoanei proprii. În cazul când se acordă atenția cuvenită relațiilor care realizează „o dezvoltare mai largă a eului”, autorealizarea, autoafirmarea devin un obiectiv conștient [5, p. 209].

Conștiința vorbitorilor există intuitiv. E. Coșeriu susține că nimeni nu este inconștient când vorbește. Activitatea limbajului e perfect conștientă, dar nu este reflexivă. Se are în vedere acea tehnică a vorbirii – *a ști să faci*, care are bază intuitivă, dar e foarte sigură. Așadar, vorbitorul știe intuitiv, dar nu are conștiință reflexivă. Prin urmare, datoria noastră este să trecem de intuiție și să interpretăm reflexiv. Lingvistul ne asigură că dezvoltarea unei conștiințe lingvistice reflexive este posibilă și în cazul acesta cuceririle noastre ar putea fi extraordinare.

Totodată, E. Coșeriu scrie că *alteritatea limbajului* (unitatea cu subiectele din trecut și cu subiectele actuale) face ca limba să fie pentru vorbitor *obligatio*, adică angajament. Și, astfel, ajungem la obiectul lingvisticii, care „trebuie să studieze limbajul ca obiectivarea unui subiect între subiecte, dotat cu alteritate” [2, p. 17; 3, p. 125]. Astfel se explică „greutatea alterității, pe lângă creativitate, în faptele de limbaj. Pentru cei care înțeleg limba reflexiv, acest lucru trebuie să devină o sarcină, iar datoria formatorului este să propună idealuri de limbă [3, p. 130]. A vorbi *mai bine, mai frumos*, înseamnă a vorbi ca *o comunitate mai vastă* și acest lucru trebuie înțeles ca aspirație și ca „*afirmare a unei identități culturale superioare*” [*ibidem*, p. 129]. Este nevoie, prin urmare, să-l ajutăm pe elev să-și formeze conștiința utilității limbii.

Formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice *lingvistice teoretice și practice* trebuie să devină *obiectivul specific* al educației lingvistice. Valorificarea celor două dimensiuni – *teoretică și practică* – se fundamentează pe *cunoștințe, capacități lingvistice* susținute *motivațional* la nivelul *convincerilor* și în baza *deprinderilor/obișnuințelor lingvistice*, întreținute din punct de vedere afectiv, motivațional [4, pp. 43-44]. În acest context, *conștiința lingvistică* trebuie înțeleasă drept condiție *sine-qua-non* în formarea vorbitorului cult de limba română. Pentru a avea o idee clară despre problema aceasta, e necesar să reflectăm, să cunoaștem în ce constă caracterul obiectiv al unor

raporturi precum *limbaj-cultură, individ-cultură, limbă-conștiință* etc., care fundamentează (re)dobândirea demnității și identității naționale.

Semnul ontologic al umanității este *autenticitatea*. Autenticitatea nu poate face obiectul unei îndoieli [9]. Chestiunea aceasta este firesc legată de noțiunea de responsabilitate epistemică, care, la rândul ei, este dependentă de cultură. Interdependența dintre limbaj, identitate personală și context cultural are o importanță deosebită. Pierderea identității conduce la pierderea originalității și a autenticității. De-semantizarea cuvintelor are drept rezultat reducerea statutului ontologic al lor, fapt care cauzează un fenomen de îngustare a gândirii până la privarea de propriul concept de sine. În general, limbajele bazate pe clișee au drept urmare eliminarea diversității tipurilor de limbaj, a pierderii principiilor morale și a identității. Dispariția identității indică „o stare de confuzie care face ca o persoană să nu mai distingă între lucrurile care contează sau nu în viața personală” [9, p. 52].

Procesul devenirii implică neapărat o reflecție asupra identității. În istoria filosofiei problema unității trimite la cea a unității eului și a identității personale. Identitatea, care este reflexivă, face ca omul să devină anume *acea* ființă care este. Devenind prin metamorfoză, prin autocunoaștere și acțiuni adecvate mai conștienți de sine, se formează o conștiință mai largă, care plasează persoana umană într-o relație de comuniune cu lumea. Modul de interacțiune a subiectului cu lumea determină calitatea siguranței de sine și definește conștiința de sine.

Avem nevoie, prin urmare, de un principiu și anume de principiul identității, care este o lege a ființei și a gândirii. El reprezintă „o sinteză: unirea într-o unitate”, „raportul aceluiași cu el însuși”, pentru că „fiecărei realități existente ca atare îi aparține identitatea, unitatea cu ea însăși”. Noi suntem solicitați de identitate oricând ne raportăm la realitate.

Identical are ceva netulburat, scria C. Noica în *Interpretări la Platon*. Și „identitatea ne este dată de tăria noastră de a trimite făptura noastră individuală până la spirit”, adică tot până la conștiința absolută [10, pp. 130; 371].

M. Heidegger a determinat „identitatea gândirii și ființei drept coapartenență a ambelor”; sensul apartenenței este determinat din unitatea ei. Dar gândirea noastră a devenit prea insensibilă, prea pasivă, în condiția în care omul este determinat să fie „esență gânditoare deschisă ființei” și el trebuie „să rămână raportat la ființă și astfel îi corespunde. Omul *este* propriu-zis această relație a corespondenței și el este numai aceasta” [8, pp. 12-13].

Coapartenența omului cu ființa solicită neapărat un salt calitativ în care condiționează experiența gândirii. „*Coapartenența* omului și ființei în modalitatea provocării reciproce ne aduce aproape de faptul cum omul este înclinat ființei, iar ființa este conferită esenței omului (...). Această potrivire în care om și ființă sunt reciproc potriviți, se numește dobândire-conferire a Propriului (*Ereignis – evenimentul*) și exprima de la început a arăta propriul, adică a prinde cu privirea, a chema în actul privirii la sine, a-ți însuși [*ibidem*]. A gândi acest eveniment înseamnă a clădi la edificiul acestui domeniu care vibrează în sine. Iar instrumentul de construcție a acestui edificiu care vibrează în sine **primește gândirea din limbă** (subl. n.). Căci limba este cea mai delicată, dar și cea mai sensibilă – vibrația care ține totul laolaltă în edificiul vibrant al acestui eveniment. În măsura în care esența noastră este instituită în limbă, noi locuim în esența identității [*ibidem*].

Principiul identității va fi considerat, prin urmare, drept *lege și principiu fundamental în formarea conștiinței lingvistice a elevilor*.

Ființa umană, reiese, nu există altfel decât *prin limbă și în limbă*, iar omul vorbește, „în măsura în care corespunde limbii” (M. Heidegger). Hegel afirmă că limba este asigurarea certitudinii spiritului în el însuși, prin ea spiritul capătă existență. Conștiința-de-sine existentă *pentru ceilalți* este numai limba. În mod firesc, reiese că dimensiunea ontologică a limbajului se rezumă la necesitatea de „a conduce limbajul ca limbaj spre limbaj”. Dar aceasta poate fi posibil doar atunci când gândirea devine profundă.

Fiind limba esența omenescului în om, pentru a pătrunde/forma omenescul în om, este necesar să se ajungă la esența lucrurilor, care ne parvine prin/din limbă. Dacă înțelegem că limba este cea mai înaltă și prima dintre toate chemările, atunci vom respecta esența acesteia. Dar gândirea noastră conține *prea sărăcăcios* esența lucrurilor [7].

Anume limba oferă cea mai înaltă măsură posibilă de ordine și securitate, deoarece o *introducere-de-sens* este în același timp o *introducere-de-valoare*. F. Nietzsche vrea să demonstreze că limba funcționează în modul în care funcționează o credință, astfel limbajul nu va mai fi perceput ca închisoare, adică privare de libertate [*Apud* 6, pp. 225-226]. În opinia lui R. Barthes, „spațiul închis” al vorbirii poate fi părăsit, devenind cavaleri ai credinței în limbă [*ibidem*, p. 227], adică în cultură națională proprie, prin reflecție, gândire, exprimare.

Dacă gândirea este continuă devenire și este favorizată de experiență,

atunci, parafrazându-l pe S. Kierkegaard, afirmăm că pentru a putea exista în limbă, omul trebuie să gândească limba (așa cum, de exemplu, trebuie să gândească „binele”, „frumosul” pentru a putea exista în ele) [Apud 6, p. 182]. Gândirea este dovada certă și sigură a faptului că existăm cugetând.

A gândi, consemnează H. Wald, nu înseamnă a nu vorbi, ci a vorbi cu tine însuși. Iar „dacă gândirea implică vorbirea, atunci conștiința, care este gândirea gândirii, implică vorbirea despre vorbire. Conștiința se constituie pe temeiul unui metalimbaj” [13, pp. 187-192]. Conștiința nu poate să conțină idei gata făcute, deoarece ele sunt semnificații ale lucrurilor. Dat fiind faptul că gândirea este rezultatul unei activități lingvistice, ea este efectul vorbirii, atunci „ideea vine vorbind” [ibidem].

Astfel cunoașterea lingvistică și comunicarea conduc la transformarea actelor de vorbire ale elevului *din planul acțiunii în cel al gândirii* sau al limbajului – indice al conștiinței lingvistice.

Semnificațiile corelațiilor *limbaj-gândire; limbaj-conștiință; limbaj-cultură*, care fac posibilă acțiunea de formare a conștiinței lingvistice, sunt cuprinse în următoarele idei: conștiința, fiind o gândire a gândirii, implică și „vorbirea despre vorbire” sau necesitatea formării unei competențe metalingvistice; or, conștientizarea necesității unui limbaj interior este logica reflexivă care conduce la metalimbaj; limbajul este catalizator al conștiinței, căci obiectivează prin conștiință cunoștințele elevului; el aparține persoanei în măsura în care îl utilizează, fiind o structură a conștiinței „în discuție cu ea însăși”; acest raport se produce sub incidența *legii integrării verbale*, care afirmă că procesul de influențare a comportamentului verbal și al celui de semnificare este unul conștient.

Conștiința lingvistică reprezintă starea mentală ocurentă conștientă a ființei umane de subiect al vorbirii – ascultător, lector și producător de acte orale și scrise ale vorbirii, și de subiect al formării propriei conștiințe lingvistice.

Actul de limbaj este indicator al conștiinței, prin el omul se reprezintă pe sine, iar *actul reflexiv* este un donator de sens, ambele acte integralizând conștiința lingvistică. Ea are ca trăsătură caracteristică faptul că este permanent „trează”, în lucru.

Și deoarece „limba este locul de adăpost al Ființei” (M. Heidegger), elevul are nevoie de experiența dobândirii conștiinței, a semnificației actelor sale. În acțiunea educațională accentul se va pune pe praxis, deoarece conștiința se formează prin practică, prin experiențele de viață și de cunoaștere.

Fiind conștiința un fenomen *in actu*, acțiunea are un rol determinant. Este necesar, de asemenea, a unifica în educație aspectele separate ale activității mentale – *aspectul pasiv* – ca înțelegere și *aspectul activ* – ca voință.

Formarea conștiinței lingvistice a elevului presupune o raportare a exprimării personale la sine, el văzându-se pe sine prin interpretarea, „gândirea” limbajului pe care îl utilizează. El poate formula răspuns la întrebările „*Ce știi despre felul cum mă exprim?*” sau „*Cum se spune în limba română?*”. Conștiința lingvistică reprezintă și protejează *integritatea și identitatea* ființei elevului. Ea se manifestă în atitudinea față de valorile naționale exprimate, manifestate prin limbă.

Conștiința lingvistică se formează printr-un sistem specific de activitate comunicativ-lingvistică, identificabil cu limbajul. Conștiința lingvistică presupune o corelație strânsă între *competența lingvistică*, care prevede utilizarea nemijlocită a limbii și *competența metalingvistică*, care se referă la felul cum se produce acest lucru, ca o reflecție asupra utilizării și ca un instrument pentru a fi înțeles. Competența lingvistică, pe măsură ce se formează, contribuie la formarea competenței metalingvistice, adică se urmează calea de la metalingvistic spre lingvistic, dar deja la un nivel superior. Competența metalingvistică este un obiectiv important în eficientizarea educației lingvistice. Ea este o cunoaștere practică a elevului referitor la propriul său arsenal lingvistic, Având această competență, vorbitorul poate să-și reprezinte propria activitate de limbaj și să-și aprecieze rezultatele exprimării. Ea îl face pe elev conștient de procesele lingvistice pe care le operează și presupune *o monitorizare a exprimării* cu rolul de a-l învăța pe vorbitor cum *să vadă limba, cum s-o înțeleagă*.

Pe măsura formării, această stare a elevului se eliberează de sub controlul conștiinței și se depozitează în *subconștient*, după cum am constatat în specificarea procesului de formare a conștiinței intelectuale, transformându-se în *automatism pozitiv*, care, la rândul său, eliberează conștiința de aplicarea competenței metalingvistice. Prin urmare, conștiința lingvistică *se formează* prin activitate lingvistică și metalingvistică, *influențează, determină și reglementează* această activitate, în felul acesta întemeindu-și valoarea funcțională *de bază, mijloc și finalitate* a educației lingvistice a elevilor. Dacă conștiința psihologică răspunde la întrebarea „*Ce sunt?*”; conștiința morală la întrebarea „*Ce să fac?*”; atunci conștiința lingvistică răspunde la întrebarea „*Cum mă exprim?*”.

Dificultatea de a se simți împliniți în baza unei dezvoltări culturale substanțiale poate fi redusă prin deplasarea gândirii înspre „hotare” mai largi, pentru mai multe posibilități de reprezentare. Elevii trebuie obișnuiți să poată separa esențialul de cotidian, să vizualizeze „spectacolul” cultural al limbajului în calitate de spirit productiv al mesajului individualizat. Or, scopul educației lingvistice este acela de a propune elevului instrumente de transgresare a lingvisticului pur, deoarece lingvistica nu este singura care participă la actul lingvistic, în această ecuație a lingvisticului „intrând” și conștiința, care este în stare să pună corect în evidență multiplele relații.

Situația aceasta lasă mult loc pentru acțiunile de formare a conștiinței lingvistice. Elevul se naște și trăiește în limba sa maternă, fiind modelat de formatul ei ontologic, el este „depozitarul” unei concepții despre limbă, pe care i-o transmite profesorul. Conștiința lingvistică este dependentă de cultura elevului vorbitor și acest aspect rămâne de multe ori în afara intereselor educaționale ale profesorilor de limba și literatura română. Aceasta înseamnă că trebuie să existe repere pedagogice (educaționale) care să ofere *in officio* profesorilor posibilitatea de a aborda domeniul culturii din perspectiva conștiinței lingvistice, de a-și formula ei înșiși idei în acest sens. Este nevoie de o renunțare la interpretările tradiționale ale predării limbii sau educației lingvistice și o orientare sigură în raționalitatea procedurală a factorului cultură lingvistică, de la care poate fi „împrumutată” validitatea conceptului de conștiință lingvistică. Conștiința subiectului vorbitor, care știe intuitiv ce este o limbă, trebuie „trezită” la lucru.

- **Idei pe care le-am remarcat și m-au impresionat:**

Aplicații practice

- **Să rămânem interogativi:**
 - Care este rolul limbajului în viața omului?
 - Cum concepe fenomenul de *conștiință lingvistică* E. Coșeriu?
 - Explicați relația *autenticitate-identitate*.
 - Ce înseamnă încă *a gândi*?
 - Ce este *conștiința lingvistică*?
 - Descrieți procesul de formare a conștiinței lingvistice a elevilor.
 - Argumentați necesitatea *conștiinței lingvistice* drept referențial valoric formativ.

Mini-TESTE

Instrucțiune:

alegeți o variantă de răspuns
din cele trei propuse, încercuiți-o.

Limba este pentru mine:

1. libertate;
2. angajament;
3. constrângere.

„Pe-un picior de plai” este:

1. un vers din balada populară „Miorița”;
2. o expresie metaforică foarte reușită;
3. expresia identității mele.

NB! Folosiți iarăși metoda *Linia valorii* pentru a vă apropia de adevăr.

- Scrieți caracteristicile defnitorii ale *conștiinței lingvistice*:



Repere bibliografice:

1. Coșeriu E. *Istoria filosofiei limbajului*. București: Editura Humanitas, 2011.
2. Coșeriu E. *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1966.
3. Coșeriu E. *Unitatea lingvistică – unitatea națională*. In: *Limba Română*, nr. 10, 2002, pp. 125-131.
4. Cristea S. *Concepte fundamentale în pedagogie. Conținuturile și formele generale ale educației*. Vol. IV. București: Didactica Publishing House, 2015.
5. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
6. Furst M., Trinks J. *Manual de filosofie*. București: Editura Humanitas, 2006.
7. Heidegger M. *Despre gândirea și vorbirea nonobiectivatoare*. In: *Revista de sinteză a Uniunii Scriitorilor din România*, nr. 1-3, 1988, pp. 177-182.
8. Heidegger M. *Principiul identității*. București: Editura Crater, 1991.
9. Marcova Iv. *Limba și autenticitate*. In: *Psihologia socială*, nr. 4, 1999, pp. 46-52.
10. Noica C. *Interpretări la Platon*. București: Editura Humanitas, 2019.
11. Popescu-Neveanu P., Mielu Z., Crețu T. *Psihologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
12. Slama-Cazacu T. *Psiholingvistica*. București: Editura ALL Educațional, 1999.
13. Wald H. *Ideea vine vorbind*. București: Editura Cartea românească, 1983.

CAPITOLUL II.

DIMENSIUNI STRATEGICE ALE FORMĂRII CONȘTIINȚEI LINGVISTICE A ELEVILOR

2.1. CONȘTIINȚA LINGVISTICĂ DIN PERSPECTIVA VORBITORULUI CULT DE LIMBA ROMÂNĂ



Conștiință lingvistică este condiția sine-qua-non în formarea vorbitorului cult de limbă română.

Citiți cu luare aminte textul!

Extrageți câteva idei: cele noi pentru dumneavoastră, sau care v-au impresionat adânc, sau care v-au format o atitudine specială cu privire la problema abordată.

Analizând raportul dintre limbă și cultură, W. Humboldt a demonstrat că individul nu se poate integra în cultura universală fără cultura națională. Conștiința comunității de limbă este conștiința comunității de cultură. Despre unitatea națională realizată prin limbă a scris și C. Rădulescu-Motru, care crede că anume conștiința comunității de limbă este conștiința comunității de cultură, deoarece prin „cultivarea limbii se mijlocește cultura în genere” [10]. Când oamenii iau cunoștință de comunitatea lor culturală, limba leagă gândurile și sentimentele lor într-o admirație comună și încetează să fie doar un simplu mijloc de comunicare. Toate virtuțile limbii pun în valoare facultățile etnicului; virtualitățile limbii, prin urmare, prin extinderea conștiinței comunității de limbă se transformă în conștiința comunității de destin [*ibidem*]. Cultura și limba oferă „certitudinea împlinirii, certitudinea de a fi ca personalitate, ca popor făuritor de istorie. A fi om de cultură înseamnă deja a fi om cu identitate, cu personalitate” (M. Cimpoi). Iar a trăi detașat de cultură înseamnă a trăi inconștient.

Conștientizarea conștiinței lumii este posibilă prin promovarea tradiției, iar descoperirea identității este scopul central al devenirii umane prin autoconștientizare și valorificare a specificului național (Șt. Lupașcu). Orice cultură națională trebuie să se întemeieze pe universalitatea limbii și a literaturii, iar maturitatea culturii, spiritul ei național se manifestă în limbă ca „loc de adăpost a ființei”. Concepția lingvistică a lui M. Eminescu este organicistă și „presupune *normativitate* în spiritul geniului limbii române”, „*organicism fin al logicei sale*”, „naturalitate, asociere originară a Logosului și Ontosului” [2, pp. 185-189]. Cu Eminescu „avem dovada conștiinței că limbajul trebuie să urmeze *cutuma și exemplul*, precum și ideea internă ce disciplinează anticipat creativitatea, ordinea verbală, producerea de mesaje” [*ibidem*, p. 192].

În definiția lui E. Coșeriu dată limbajului primează *unitatea limbaj-cultură și identificarea limbii cu lumea, cu ființa și cu națiunea*, limbajul fiind atât baza culturii, cât și o formă a culturii. Și „numai limbajul are această posibilitate de a fi limbaj și realitate în același timp, și de a vorbi și despre sine însuși” [4, p. 102]. De aceea, *limbajul* educă prin supunere la valori.

E. Coșeriu dezvăluie *esența caracterului social al limbajului* și, prin urmare, a *conștiinței lingvistice*, afirmând că „prima referință a limbajului este referința la alții”, iar „referința n-ar fi obiectivă dacă nu s-ar manifesta pentru alții”, de aceea „a fi om înseamnă a fi unul cu alții”. Datorită acestui fapt conținuturile noastre de conștiință sunt deja comune la origine. Or, dimensiunea fundamentală a alterității este în întreg, în capacitatea ființei umane de a se deschide către alte ființe. Limbajul, de aceea, se prezintă sub formă de limbă națională în conștiința de limbă a vorbitorilor, fiecare limbă este pentru ei „limbajul pur și simplu, modul în care această comunitate a interpretat lumea și o oferă ca lume universală tuturor celorlalte comunități” [5, p. 127].

Fiecare vorbitor concepe limba sa ca limbă universală. Atunci, dacă lumea mea este cea pe care mi-o dă mie limba mea, reiese că „fiecare dintre limbi este o perspectivă asupra universului întreg” [*ibidem*]. Astfel este confirmată ideea lui W. Humboldt despre limbă ca întruchipare a *viziunii despre lume a națiunii*, esența și rațiunea de a fi a națiunii.

Pentru cei care înțeleg limba reflexiv, acest lucru trebuie să devină o sarcină, iar datoria formatorului este să propună idealuri de limbă [*ibidem*, p. 130]. A vorbi *mai bine, mai frumos*, înseamnă a vorbi ca o comunitate *mai vastă* și acest lucru trebuie înțeles ca aspirație și ca „*afirmare a unei iden-*

tități culturale superioare” [ibidem, p. 129]. Este nevoie, prin urmare, să-i ajutăm pe elevi să-și formeze conștiința utilității limbii.

Unitatea limbii și culturii este explicată prin identificarea limbii cu dialogul. „Suntem *un* dialog” și unitatea dialogului constă în esențialitatea cuvântului, „asupra căruia cădem de acord, pe baza căruia suntem uniți și, astfel, suntem în mod autentic noi înșine”, scrie M. Heidegger [6].

Astăzi pretutindeni predomină discursul totalitar. Cuvintele se perindă prin fața noastră reci, lipsite de căldură, de înțelesul lor autentic. Există în limbaj un strat al experienței care personalizează cuvintele, le dă viață. Acesta astăzi dispare. Problema privind relația dintre cuvânt și ființă este scoasă în evidență de mulți filosofi, lingviști și profesorii trebuie să ia aminte la aceste probleme.

Dereglarea raportului omului cu ființa pune în pericol esența sa. Limba reprezintă esența omenescului în om. Mulți gânditori, dar mai ales Heidegger, au demonstrat că există un fel de sfințenie a limbajului (lingvistica coșeriană statuează că limbajul este originar). Azi, cu părere de rău, limbajul tinde să se transforme într-un sistem de semne cu valoare instrumentală și tehnică. Vorbirea este supusă unui pericol de degradare și ipostaza raționalizată a limbajului îi distruge esența, ceea ce este constitutiv și permanent în el. Desacralizarea limbii duce la distrugerea unității ființei umane și la divorțul dintre rațiune și afectivitate.

E. Coreșiu spune lucruri grave și impresionante. El știe că sarcina filosofiei este de a-și pune problema sensului ființei, iar filosofia limbajului „își pune problema sensului ființei limbajului” [3, p. 8]. Cu părere de rău, această judecată strălucită s-a pierdut odată cu gândirea profundă și „cuvintele mari, ca de altfel și gesturile care țin de acestea și care însoțeau discursul magistral” [ibidem]. Făcându-se din studiul limbajului știință mare, „s-a îngustat câmpul limbii, renunțându-se uneori chiar la cuvânt, în favoarea formelor” [8, p. 348]. Devenind științifică, lingvistica s-a îndepărtat de cultură și problemele ei. Lingviștii de azi „preferă siguranța și exactitatea limitată oricărui orizont de cultură” [ibidem]. Platon însă, nu a avut această intenție de a salva o știință, „așadar să slujească exactitatea, ci să înțeleagă un adevăr” [ibidem]. Viziunea lui Platon despre limbă este „**deosebirea dintre exactitate și adevăr în această materie**” [ibidem]. Toată cultura modernă „se desfășoară întreagă sub impactul exactității asupra adevărului” [ibidem]. Este o consecință foarte tristă faptul că în științele umane „ceva poate fi perfect exact fără să fie și adevărat” [ibidem, p. 349].

Prin urmare, elevii noștri au nevoie de foarte mult, foarte mult curaj. Curajul lor trebuie să se manifeste nu numai în capacitatea de a-și păzi cu grijă identitatea, ci și de a păzi adevărul cuvântului, de a înfrunta vulgaritatea timpului nostru în care vorbirea se trivializează și, prin aceasta, se falsifică și relațiile interumane. *Conștiința lingvistică* a elevilor este un fenomen pedagogic substanțial, realitate ontică, mijloc și formă de locuire a lumii, finalitate educațională în cadrul tuturor disciplinelor umaniste. Îi vom forma, prin urmare, astfel pe elevi încât ei să redevină responsabili, să aibă deplină încredere în limbaj, în cultura lor, să fie conștienți de valoarea limbii în formarea lor ca personalități integrale.

Cultura nu poate fi înțeleasă decât prin *trăire*. Orice teoretizare nu poate fi decât un fel de *gramatică*... Cine a învățat o limbă numai din gramatică și din dicționare nu a pătruns prea mult în esența ei. *Gramatica* este o condiție necesară, dar nu suficientă pentru cunoașterea în profunzime a unei limbi, a culturii – valorile unui popor, care reprezintă o spiritualitate mult prea vie și complexă.

Raporturile *conștiinței cu educația*, ne oferă răspunsuri clare la întrebarea lui despre cum putem forma capacitatea oamenilor de *a-și asuma viitorul culturii*. Condiția indispensabilă de realizare a personalității este devenirea ei în spațiul libertății prin universalizare, autocunoaștere și autoapreciere. Spiritul nu se realizează fără efort, fără „o noblețe a spiritului, o sensibilitate delicată, un caracter aparte, un nivel ridicat de cultură și de educație” [7]. De aceea curajul este considerat de un număr mare de filosofi ai culturii drept valoare fundamentală care ajută la cucerirea libertății și se opune fenomenului de manipulare a conștiinței [1; 7]. Or, educații trebuie să-și trăiască educația ca pe un fenomen al libertății, căci „schimbarea ființei umane prin educație” este o „schimbare de atitudine” [9, p. 55], ceea ce impune educației calitatea de a fi dinamică, formativă și centrată valoric, căci „actul educațional este echivalent cu procesul formării unor atitudini fundamentale care sunt înglobate în termenul generic *cultură*” [*ibidem*, p. 47].

Așadar, conștiința lingvistică, ca unitate de structurare a procesului educațional, ca fenomen și bază a unei identități cultural-lingvistice a elevilor, cadrează cu acele probleme ale învățământului care vizează imaginea elevului conștient de sine și de limba pe care o utilizează. *Conștiința lingvistică* a elevului dezvoltă *poziția lui în societate și constituie premisa fundamentală a umanității sale, condiția sine-qua-non a formării unui vorbitor cult.*

- Idei pe care le-am remarcat și m-au impresionat:

- Ce credeți despre afirmația?

„*Limba este o nobilă cauză pierdută sub raportul rigorii științifice.*”
(E. Coșeriu)

Aplicații practice

- **Să rămânem reflexivi:**

- De ce anume *virtuțile limbii* pun în valoare facultățile etnicului?
- De ce a trăi detașat de cultură înseamnă a trăi inconștient?
- Care este scopul central al devenirii umane?
- Ce înseamnă, de fapt, *a vorbi mai bine, a vorbi mai frumos*?
- Ce putem spune despre importanța relației dintre *cuvânt și ființă*?
- Ce înseamnă *a-ți trăi educația ca pe un fenomen al libertății*?

Mini-TESTE

Instrucțiune:

alegeți o variantă de răspuns
din cele trei propuse, încercuiți-o.

Siguranța împlinirii mi-o dă:

1. poziția socială;
2. cunoștințele acumulate;
3. încrederea în cultură.

Înțeleg patriotismul drept:

1. atitudine față de locul de baștină;
2. provincialism;
3. un sentiment ce ne unește.

NB! Folosiți metoda *Linia valorii* pentru a vă apropia de adevăr.

Repere bibliografice:

1. Albu G. *Introducere într-o pedagogie a curajului*. București: Editura Trei, 2017.
2. Cimpoi M. *Mihai Eminescu. Dicționar enciclopedic*. București: Editura Tracus Arte, 2019.
3. Coșeriu E. *Istoria filosofiei limbajului*. București: Editura Humanitas, 2011.
4. Coșeriu E. *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1966.
5. Coșeriu E. *Unitatea lingvistică – unitatea națională*. In: *Limba Română*, Nr. 10, 2002, pp. 125-131.
6. Heidegger M. *Originea operei de artă*. București: Editura Univers, 1982.
7. Jung C. G. *Psihologie individuală și socială*. P. III. București: Editura Animus, 1994.
8. Noica . *Interpretări la Platon*. București: Editura Humanitas, 2019.
9. Pâslaru VL. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Editura Civitas, 2003.
10. Rădulescu-Motru C. *Etnicul românesc*. București: Editura Fundației „România de Mâine”, 1999.

2.2. STRATEGII ALE FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII CONȘTIINȚEI LINGVISTICE A ELEVILOR



Limba și literatura română aprofundează umanismul, noblețea, grația și profunzimea în gândire. Ele formează conștiința identitară și lingvistică a elevilor.

Citiți cu luare aminte textul!

Extrageți câteva idei: cele noi pentru dumneavoastră, sau care v-au impresionat adânc, sau care v-au format o atitudine specială cu privire la problema abordată.

Strategiile se dezvoltă mereu și alegerea lor trebuie să se facă în funcție de impactul pe care ele îl au asupra elevilor, deoarece nu strategiile de top fac diferența, dar anume acele care ne oferă succes. Profesorul trebuie să știe dacă strategia aleasă funcționează cu adevărat, care ar fi valoarea abordării respective asupra învățării, dacă strategia/metoda va avea un impact pozitiv asupra eficienței învățării etc.

Am stabilit deja că formarea conștiinței lingvistice a elevilor constituie o condiție esențială în formarea vorbitorului cult de limba română. Acest demers necesită conștientizarea propriilor valori prin analiză lucidă, dialog interior, efort, responsabilitate morală. Sugerăm variate strategii de formare a conștiinței lingvistice pe care elevii înșiși ar putea să le valorifice în acumularea de cunoștințe și de înțelesuri de care au nevoie.

Conștiința, după cum am constatat, este o gândire a gândirii, care implică vorbirea despre vorbire sau necesitatea formării unei competențe *meta-lingvistice/metacognitive*. F. Savater îi zice conștiința conștiinței mele, care mă ajută nu numai să simt și percep, dar și să examinez ce înseamnă pentru mine tot ceea ce simt și percep.

Metacogniția sau *competența de metacunoaștere (autoobservarea formativă, autoformarea metacognitivă)*, ca strategie de formare, este un subiect tratat pe larg de mulți teoreticieni. Ea reflectă o însușire a mentalului, a spiritului și asigură „formarea metodelor globale ale sinelui”; ea este „o formă reflexivă, ca o manifestare a stării conștiente a activității de cunoaștere

(priza de conștiință) [7, p. 177]. În opinia lui S. Cristea ea țintește spre capacitatea de a învăța să înveți a elevilor. Ea cuprinde cunoștințele subiectului despre sistemul său cognitiv și optimizează funcționarea acestuia.

Metacogniția este un resort autoreglator și conduce la autonomia elevilor. Potrivit lui C. Cucuș, a metacunoaște înseamnă a gândi asupra gândirii [4, p. 28]. Așa se formează gândirea critică și gândirea profundă. Iar I. Cerghit scrie că demersul de metacunoaștere „este un recul în raport cu activitatea și exercită o „supraveghere a ceea ce asigură succesul”. Pentru aceasta elevul trebuie să-și fixeze obiective de lucru, să aleagă strategii de învățare, să se evalueze constant. Pentru a o transforma într-o strategie pozitivă, ea trebuie încurajată *explicit*. De cele mai multe ori ea poate lua forma unui dialog (*Cum știi că ai reușit? De ce ai reușit doar atât? Cum pot utiliza strategiile colegilor?* etc.) [3, pp. 278-279]. Această cunoaștere a atuurilor intelectuale de care dispunem, a sistemului de codificare a experienței, de evoluție a minții este anume capacitatea de a te comporta conștient, autonom și independent. În felul acesta, elevul poate să-și dezvolte și să-și îmbunătățească procesul de reflexivitate și metacunoaștere; formarea și fortificarea competențelor lingvistice și metalingvistice va oferi elevului șansa de a se manifesta ca o ființă unitară.

„*Gândește-te la gândire*” este o idee extrem de valoroasă cu privire la modul de învățare. Procesul de conștientizare trebuie conștientizat permanent. Elevul trebuie să înțeleagă ceea ce face, încotro se îndreaptă? În plus, „trebuie să știm ce să facem când nu știm ce să facem. O astfel de autoreglare sau *metacogniție* reprezintă o competență vizată în întreaga instruire” [6, p. 211].

Gândirea reflexivă este un antidot împotriva învățării superficiale. De aceea și sunt atât de importante competențele metacognitive – mecanisme superioare de control. *Metacogniția* presupune faptul de a-l face conștient pe cel care învață de propria activitate mentală. Valorificarea metacogniției va determina o creștere reușitei. Ea favorizează conștientizarea propriului demers cognitiv, permite identificarea etapelor parcurse în rezolvarea unei sarcini, asigură identificarea propriilor greșeli, creează posibilitatea selecționării celor mai eficiente tehnici și strategii de învățare, favorizează formarea și dezvoltarea motivației, a conștiinței de sine [8, pp. 37-38; 12, p. 157].

Concepțiile și teoriile despre limbaj care confirmă drept dimensiune fundamentală puterea de a uni a limbajului, de a media, a lega, a cataliza procesele psihice, fundamentează *procesul*.

Verbalizării drept strategie metacognitivă esențială, dar și reflexivă. A descrie verbal cunoașterea înseamnă a obține importante date despre activitatea de memorare, percepție, gândire, învățare. Verbalizarea presupune trecerea de la simplul reflex la un *răspuns explicit* în opoziție cu răspunsul implicit (acțiunea de a gândi). Aceasta este învățarea conștientă: elevul este traversat de o claritate de gândire, el trăiește o stare de conștientă. În felul acesta raportarea elevului față de ideile, sentimentele din interiorul său și față de ale celorla din jur va fi alta: una profundă, conștientă.

Comunicarea orală și scrisă eficiente sunt deprinderi de bază necesare supraviețuirii.

Să-i învățăm pe elevi a scrie și a gândi clar și elegant în limba maternă este extrem de important. Scrisul implică mai multă conștientă. Aici este vorba despre diferența dintre *limbajul scris și oral*. Limbajul manevrat conștient formează într-un mod excelent gândirea. În actul scrierii elevii se vor focaliza pe *experiențele* trăite, pe *esența* lor și-și vor dezvălui sensurile ascunse ale fenomenelor. *Scrierea* este dovada impresionantă a bogăției spirituale a copilului. Ea „*poate fi* momentul esențial al „aventurii fenomenologice”, al „explorării profunzimilor conștiinței”. A *scrie* înseamnă a *descoperi*, a *dezvălui*, a *crea* în sensul cel mai autentic al acestor expresii” [9, p. 324]. Pentru că aici libertatea își găsește în actul scrierii identitatea sa și demnitatea.

Scrierea fenomenologică sau *scrierea de sine*, ca strategie ce poate fi realizată cu succes în formarea conștiinței lingvistice a elevilor, nu poate fi realizată fără idei cum sunt undele mișcătoare. Dar în ce condiții *ideea* devine *idee de lucru*? Atunci când ieșim din pasivitate. Când ceva ne mișcă sufletul. Ideea este „concentrarea într-o vibrație și expansiunea de sine a vibrației”, pentru că este „obiect al filosofării și are această dublă mișcare”; și mai e și „legată de lumină, iar lumina poartă numele mai adânc al undelor electromagnetice” [11, pp. 64-65]. Elevul trebuie neapărat să modifice lumea conform identității sale spirituale. Acesta este rolul extraordinar al limbajului ca lume spirituală, creatoare de lumi spirituale.

Pedagogia fenomenologică fiind „știința” văzului cultivat, *devine miza strategică a noastră în formarea conștiinței lingvistice/identitare*. Când scrii, descoperi lucrurile folosindu-le. Aceasta presupune să fii activ, să ai curaj să spui ce gândești, să ai voință pentru a pătrunde în sensurile cele mai adânci și semnificațiile cele mai elevate ale lucrurilor. Gândirea, în acest caz, își recapătă treapta măreață, princiară, pe care ea trebuie să o ocupe în știin-

țele spiritului și ale culturii. Când trebuie să te găsești pe tine însuși, acest lucru îți cere o libertate, o claritate și o sensibilitate irepetabile, mai ales „sensibilitate pentru nuanțe, psihologia privirii–aruncate–de–după–colț” [9, p. 113].

Rostul reflecției, interpretării este aici de a oferi libertății lumina, *identitatea, demnitatea* (subl. n.) etc.; sunt momente în care fiecare își poate povesti necazurile și poate susține că sursa lor este un anumit mod de a vedea lucrurile” [9, p. 326]. Discursul fenomenologic este benefic pentru „tălmăciri de sensuri” și „îndrumări ideologice” ale conștiințelor. Pedagogia poate să miște, să trezească și să activeze conștiința pentru „identificarea și eradicarea diavolilor din timpurile noastre” (D.G. Smith) [*ibidem*]. Ar putea, de asemenea, ajuta la dezrădăcinarea derutei valorice din viața elevilor și a cauzelor profunde care au condus la criza identităților și a valorilor.

Valorificarea strategiilor *afectiv-atitudinale* favorizează formarea autonomiei educatului. Elevii învață să reflecteze și să argumenteze, să își exprime propriile puncte de vedere și să realizeze schimb de opinii și idei cu alți colegi, să își dezvolte și să-și autoevalueze capacitățile metacognitive etc. [4, pp. 283-284].

Promovarea idealurilor naționale se poate realiza prin *contactul afectiv cu sensul cuvintelor*. Relația afectivității cu limbajul poate oferi un cadru perfect pentru apariția fenomenului de conștiință lingvistică. Spre exemplu, dacă ne vom referi la termenii străini de firea limbii române, care sunt numeroși și care se înmulțesc continuu fără a aprecia la justa valoare cuvântul la care renunțăm, lucrurile vor deveni clare. Importanța contactului afectiv cu sensul cuvintelor nu trebuie ignorată. Dacă vom compara termenii proprii limbii române cu cei străini, ne va fi ușor să observăm cum cei din urmă diminuează forța intelectuală de înțelegere, dar, mai ales, pe cea *morală*: „înțelegerea profundă a ființei graiului joacă un rol de afirmare de sine, iar neînțelegerea – unul de negare de sine” [5, pp. 6-8]. Graiul curat românesc poate fi trăit și înțeles ca un *spor de ființă și forță morală*, ceea ce pentru conștiința lingvistică a elevului ar fi dobândirea elementului ei hotărâtor.

Limbajul este totdeauna cel mai autentic act de naționalitate. Limba vie, constituită din cuvinte *băstinașe*, are „rădăcini și semnificații adânci în ființa etnică, poporul, care a plămădit graiul respectiv” [*ibidem*]. Astfel putem înțelege de ce imaginile cuvintelor apărute organic în limba națională pot trezi emoții puternice, spre deosebire de cele străine, care sunt preluate din

alte limbi, de multe ori inconștient. Elevii trebuie să se obișnuiască să învețe cuvinte și să învețe *cum să le folosească*, să găsească locul lor în limbaj [1, p. 75]. A găsi locul cuvântului unde el poate fi plasat nu este un exercițiu gratuit. Acest exercițiu nu ne poate permite să pierdem ceea ce este esențial din trecutul nostru. Nuanțele cuvintelor sunt principiale, sunt de primă importanță. Nuanțele de înțeles sunt pentru noi esențiale.

Omul postmodern ar trebui să ia reflecția personală drept antidot împotriva gândirii superficiale. *Reflecția personală* reprezintă o „modalitate eficientă de comunicare cu sine”, o sondare a interiorității personale. Mai ales pentru elevii preadolescenței și adolescenței, valorificarea acesteia servește la o înțelegere și la o cunoaștere mai adâncă a propriei identități [8, p. 99]. Este o metodă de comunicare, bazată pe limbajul intern și presupune „o concentrare a intelectului și o luminare care se produce asupra unor cunoștințe, idei, sentimente, acțiuni etc. luate în analiză și în examinare. Expresie a spiritului activ și constructiv, ea incită mereu la întrebări, la căutări de explicații, la căutarea adevărului” [2, p. 190]. *Reflecția lingvistică*, ce vizează fenomene și probleme lingvistice, se face odată cu dezvoltarea inteligenței, gândirii, rațiunii. Profesorul va avea un interes deosebit „să îndepărteze din practicile sale tot ceea ce l-ar putea scuti pe elev de reflecție, tot ceea ce i-ar restrânge posibilitățile de meditație proprie, de cugetare” [*ibidem*, pp. 193-194].

Să îmbărbătam și să însuflețim elevii noștri cu o *voință producătoare*. Așa putem să-i învățăm a trăi bucuria, măsura fericirii cărturărești. Este întotdeauna ceva de făcut. Putem efectua cercetări critice, putem cărturari în voie, neliniștea tinerilor o putem transforma în creație, în meditație. Astfel putem reduce dimensiunile dăunătoare ale relativismului axiologic și ale nihilismului. Putem, de asemenea, diminua considerabil procesul de *globalizare a conștiinței identitare* a copiilor noștri, a adolescenților și preadolescenților. Școala este somată să apere necondiționat valorile identitare, valorile care ne formează atitudinile și conștiințele identitare.

Artele liberale sunt „embleme definitorii pentru evoluția omenirii” (C. Cucoș). *Limba și literatura română* trebuie să înnobileze, să aprofundeze umanismul, gândirea și comportamentul lingvistic. Dar mai ales să formeze și să dezvolte conștiința identitară și lingvistică a elevilor. Pentru acestea profesorii trebuie să știe să descopere și să folosească strategii cât mai variate și metodologii pertinente pe care elevii înșiși să le valorifice, pentru a se informa și a se forma.

- Idei pe care le-am remarcat și m-au impresionat:

- Ce credeți despre această afirmație?

„Orizontul deschis de anumite cuvinte este esențial în definirea ființei. În acest sens, Heidegger scria că *„Limba este casa ființei”*. Când vrei să arăți că noi suntem altceva prin cuvintele noastre și că astfel limba românească are dreptul să ființeze în lume, te grăbești să invoci cuvântul *„dor”*. (G. Pohoacă. *Filosofie și conștiință la români*)

Aplicații practice

- **Să rămânem reflexivi:**

- Cum știm că o strategie funcționează?
- Ce strategii utilizați în formarea conștiinței lingvistice a elevilor (*vorbiți despre experiența dumneavoastră*)?
- Care este valoarea educațională a strategiilor afectiv-atitudinale?
- Cât de frecvent utilizați reflecția lingvistică / reflecția personală?
- Care este funcția *verbalizării*?
- În ce constă pericolul *globalizării conștiinței identitare* a copiilor?
- Care este rostul și importanța artelor liberale și, în special, a *Limbii și literaturii române* în educația elevilor?

Mini-TESTE

Instrucțiune:

alegeți o variantă de răspuns
din cele trei propuse, încercuți-o.

O comunicare eficientă se bazează pe:

1. lipsa de prejudecăți;
2. respectul pentru celălalt;
3. cunoașterea limbajului.

- **Cum interpretați ideea? Puteți intui autorul ei?**

„Și iată, vin lucrurile alintându-se, iubitoare de vorba ta și se lingeșec pe lângă tine; căci vor să călărească în spinarea ta. Și pe fiecare simbol călărești spre câte un adevăr. Aici ți se deschid toate cuvintele și raclele de cuvinte ale ființei; întreaga ființă va deveni aici cuvânt, și întreaga devenire va învăța de la tine să vorbească.”

- **Determinați, în contextul celor afirmate mai jos, rosturi și semnificații ale zilei de *Duminică* în gândirea noastră spirituală românească.**

C. Noica afirma că e timpul să fim exasperați, căci omul modern nu mai înțelege rostul zilei de Duminică. El „a raționalizat-o” și „face din sărbătoare o îndatorire cetățenească”. Mediocritatea, sărăcia și incertitudinea zilei de Duminică (de odihnă) spune totul despre omul modern. Pentru omul civilizat ziua de Duminică are un sens „igienic: după ce ai lucrat șase zile, te odihnești”. Dacă gândim lucrurile adânc, ea nu este pur și simplu o zi de refacere, ci „întâia zi în care nu te mai îndeletnicești cu altceva decât cu tine și cu tainele ce țin de tine. E ziua Domnului; adică ziua singurătății tale, a întoarcerii tale la izvor”. (Dar) și fără sensul ei religios, ziua de Duminică

e la fel de adâncă și valoroasă, când e trăită în spirit, ca o zi a regăsirii și aprofundării.

Pentru contemporanul nostru ea este doar în repaos monoton, o pierdere desfătătoare [*ibidem*]. Adică *un week-end* (angl.: sfârșit de săptămână cuprinzând sâmbăta și duminica, destinat odihnei; Interval de timp de sâmbătă până luni, folosit pentru odihnă și petrecere).

Așadar, continuați:

1. A vorbi despre **limba română** este ca **o duminică**. (N. Stănescu)
2. ...
3. ...
4. ...
5. ...
6. ...
7. ...
8. ...
9. **Duminica e de floare**. (I. Vatamanu)
10. **Femeia trebuie să fie precum Duminica în fața omului**. (vorbă din bătrâni)

Repere bibliografice:

1. Callo T. *O pedagogie a integralității*. Chișinău: CEP USM, 2007.
2. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis, 2002.
4. Cucoș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2006.
5. Gabrea I. *Graiul și forța*. București: Editura Institutul Pedagogic Român, 1938.
6. Hattie J. *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei, 2014.
7. Joița E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2002.
8. Mogonea F. *Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică*. Craiova: Editura SITECH, 2018.
9. Negreț-Dobridor I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Editura Polirom, 2008.
10. Noica C. *Cuvânt împreună despre rostirea românească*. București: Editura Humanitas, 2011.
11. Noica C. *Jurnal de idei*. București: Editura Humanitas, 1990.
12. Stolovitch H.D.; Keeps E.J. *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri*. București: Editura Trei, 2017.



Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Bâlici, Veronica.

Conștiința lingvistică: O viziune teoretico-aplicativă / Veronica Bâlici; coord.: Maria Hadîrcă; Min. Educației, Culturii și Cercetării, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). – 60 p.

Referințe bibliogr.: p. 54 (12 tit.). – 15 ex.

ISBN 978-9975-48-176-2.

37.015:811.135.1'1(075)

B 22

