

prof. Drăgan Cătălin

Școală și retorică
în secolul al XXI-lea

**Editura Școala Vremii
Arad, 2023**

ISBN 978-630-6573-02-8

ARGUMENT	5
CAPITOLUL I Discursul – un concept polimorf	6
1.1. Cadrul general de manifestare a activității discursive.....	6
1.2. Principalele accepțiuni ale conceptului de discurs în sfera analizei discursului.....	8
1.2.1. Raportul discurs-text.....	8
1.2.2. Raportul discurs-enunț.....	9
1.2.3. Raportul discurs-enunțare.....	10
1.2.4. Sinteza definițiilor propuse conceptului de discurs.....	11
1.3 Discursul ca secvență verbală.....	12
1.3.1. Textul ca produs generat de discurs.....	12
1.3.2. Standarde de textualitate.....	13
1.3.3. Tipurile textuale.....	14
1.3.3.1. Tipul textual narativ.....	15
1.3.3.1.1. Delimitări conceptuale. Particularități.....	15
1.3.3.1.2. Narațiunea: actanți și evenimente. Modele narative.....	16
1.3.3.2. Tipul textual descriptiv.....	18
1.3.3.3. Tipul textual argumentativ.....	19
1.4 Discursul ca act de enunțare a unei secvențe verbale.....	21
CAPITOLUL 2 Discursul ca obiect al retoricii	24
2.1 Distincția <i>limbaj-limbă-vorbire</i>	24
2.2. Retorică, oratorie și discurs.....	26
2.2.1. Scurt istoric al retoricii.....	26
2.2.2. Definirea domeniului și delimitarea locului pe care îl ocupă discursul în sfera sa de interes.....	29
2.2.3. Contextul comunicativ retoric (sau situația retorică).....	31
2.2.4. Componentele sistemului retoric și structura discursului în retorica antică.....	33
2.2.4.1. Invenția.....	33
2.2.4.2. Dispoziția.....	36
2.2.4.3. Elocuția.....	37
2.2.4.4. Memoria.....	37

2.2.4.5. Declamarea sau acțiunea.....	37
2.2.5. Strategii persuasive în discurs: ethos, logos și pathos.....	38
2.3 Argumentarea în discurs.....	40
2.3.1. Perspective de abordare a argumentării.....	40
2.3.2. Strategii argumentative.....	44
2.3.3. Tipuri de argumente.....	45
2.3.4. Conectorii argumentativi.....	49
CAPITOLUL 3 Tehnica elaborării și susținerii discursurilor.....	52
3.1. Evaluarea situației de comunicare generatoare de discurs.....	52
3.2. Stabilirea subiectului.....	53
3.3. Investigarea audienței.....	54
3.4. Cercetarea subiectului.....	55
3.5. Elaborarea discursului.....	56
3.6. Susținerea discursului.....	58
3.7. Oratorul și audiența.....	61
CAPITOLUL 4 Elevii și discursurile lor. O posibilă tipologie a discursurilor cu potențial didactic.....	64
4.1. Tipuri de discurs.....	64
4.1.1. Prezentarea portofoliului elevului.....	64
4.1.2. Susținerea unui referat.....	66
4.1.3. Depunerea unei mărturii.....	68
4.1.4. Discursul de absolvire.....	69
4.1.5. Prezentarea unui vorbitor.....	71
4.1.6. Prezentarea unui premiu.....	72
4.1.7. Acceptarea unui premiu.....	73
4.1.8. Toastul.....	74
4.1.9. Pledoaria.....	75
CAPITOLUL 5 Profesorii și discursurile lor. Discursul didactic.....	78
5.1. Caracteristicile discursului didactic: particularități de structură.....	78
5.2. Metode didactice cu caracter discursiv: explicația, prelegerea.....	83
5.2.1. Explicația.....	83

5.2.2. Prelegerea școlară.....	85
5.3. Efecte ale utilizării discursului în relația profesor-elev: bariere în calea comunicării didactice.....	89
5.4. Modalități de eficientizare a discursului didactic.....	94
CONCLUZII.....	101
BIBLIOGRAFIE.....	103

Argument

Abilitatea de a comunica eficient e una din competențele de bază ale unui cadru didactic; și în acest caz, vorbirea în public joacă un rol important. Competența profesională a dascălului în această privință se dovedește o condiție atât pentru succesul personal, cât și pentru cel profesional.

Primele două capitole ale lucrării de față dezbat aspectele teoretice generale ale activității discursive, iar următoarele trei propun perspective practice în vederea optimizării actului retoric în context didactic.

În linii mari, sunt analizate principiile vorbirii în public care asigură succesul acestui tip de demers din punct de vedere retoric și lingvistic. De asemenea, e evidențiat rolul dascălului în interacțiunea de la clasă și sunt propuse uneltele utilizate la observarea sa. Din moment ce acest rol al vorbitorului din clasă alternează între profesor și elev, caracteristicile discursului didactic trebuie comparate cu acelea ale elevului.

Interesul prim al lucrării este acela de a releva cele două componente ale actului discursiv didactic - instruirea educabilului și relaționarea cu el. Cadrul didactic folosește discursul didactic pentru a organiza și direcționa procesul învățării. De aceea, e crucială înțelegerea importanței unui discurs didactic adecvat.

În cea mai mare parte a sa, vorbirea în public, ca act, a cadrului didactic e conectată la discursul cu scop instructiv, iar trăsăturile sale sunt evidențiate concret, pentru că ține de pedagogia discursului utilizat de către dascăl să comunice conținuturi și informații specifice domeniului abordat. Prin ele, elevii obțin mereu noi cunoștințe. Distincția dintre discursul specializat, instructiv, al cadrului didactic și cel cotidian, practic, pe lângă nevoia de a percepe această diferență în actul vorbirii, e, de asemenea, scoasă în evidență.

prof. Drăgan Cătălin

CAPITOLUL 1

DISCURSUL – UN CONCEPT POLIMORF

1.1. Cadrul general de manifestare a activității discursive

În producerea și receptarea activității discursive intervin trei mari instanțe: stăpânirea limbii (competența lingvistică), cunoașterea lumii (competența enciclopedică) și aptitudinea de a te înscrie în această lume cu ajutorul limbii (competența de comunicare)¹.

Competența lingvistică se referă la posibilitatea vorbitorilor unei limbi de a construi, recunoaște și înțelege fraze corecte într-o anumită limbă, de a interpreta frazele ambigue și de a produce fraze noi, inedite².

Competența enciclopedică reunește un ansamblu virtual nelimitat de cunoștințe ce variază în funcție de societatea în care trăim și de experiența fiecăruia dintre noi; acest fond se îmbogățește în cursul activității verbale: tot ce aflăm nou este inclus în stocul pentru producerea și înțelegerea enunțurilor ulterioare³. Exemple: o sală de așteptare este făcută pentru a-ți aștepta rândul; interdicția de a fuma se aplică tutunului etc.; competența enciclopedică ne spune cum se numesc vecinii noștri, cine este Eliade sau Picasso etc. Competența enciclopedică cuprinde și aptitudini, adică posibilitatea de a înlănțui acțiuni într-un mod adaptat unui scop; este cazul scripturilor sau scenariilor, care reprezintă înșiruire stereotipe de acțiuni specifice unor interacțiuni sociale concrete. Cunoașterea lor e necesară/indispensabilă în interpretarea unui text⁴. Exemple: protocolul comportamental sau interacțional într-un restaurant, într-o sală de clasă, la o nuntă sau la o înmormântare etc. Succesul în comunicare nu depinde doar de competența lingvistică și de competența enciclopedică a interlocutorului, ci de o competență generală de comunicare, care include⁵:

- o dimensiune referențială (a domeniului);
- o dimensiune situațională (a normelor interpersonale și tipurilor de discurs);
- o dimensiune textuală (micro- și macrostructurală).

Competența comunicativă se referă la aptitudinea noastră de a produce și de a interpreta enunțurile într-un mod adecvat multiplelor situații din existența noastră. Ea cuprinde următoarele componente: stăpânirea legilor discursului (de exemplu, legea

¹ Dominique Maingueneau, *Analiza textelor de comunicare*, Iași, Institutul European, 2007, p. 46.

² Daniela Roventă-Frumușani, *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*, București, Ed. Tritonic, 2004, p. 59.

³ Dominique Maingueneau, op. cit., p. 46.

⁴ Idem, *ibidem*, p. 47.

⁵ Daniela Roventă-Frumușani, op. cit., p. 58.

cooperării comunicative: vorbim pentru a transmite o informație sau a stabili/consolida o relație, legea politeții: vorbim pe un ton profesoral într-un amfiteatru și nu cu un coleg/prieten; „insultăm” interlocutorul într-o piesă de teatru și nu la o conferință etc.) și a competenței generice (referitoare la genurile discursive)⁶, care consistă în adoptarea unui comportament adecvat multiplelor genuri discursive⁷. Astfel, discursul nu se prezintă niciodată ca atare, ci sub forma unui gen discursiv particular, deci nu vom întâlni niciodată discursul în general, ci anumite forme contextualizate: buletin meteo, reclamă, toast, proces-verbal⁸.

Conform competenței generice, chiar dacă nu stăpânim anumite genuri discursive (predica, duelul verbal etc.), suntem capabili, în majoritatea cazurilor, să le identificăm și să ne comportăm în mod adecvat. Fiecare set de enunțuri posedă un statut generic pe baza căruia îl „procesăm”: de exemplu, în momentul când identificăm mesajul drept publicitate, invocație magică sau glumă, putem adopta față de el atitudinea potrivită⁹.

Competența generică variază în funcție de societăți (arhaice vs. moderne, orientale vs. occidentale, subdezvoltate vs. superdezvoltate etc.), dar și în funcție de indivizi. Majoritatea membrilor unei societăți sunt capabili să producă enunțuri ținând de câteva genuri discursive transculturale – schimb de replici cu un necunoscut pe stradă, carte poștală adresată rudelor, prietenilor – dar nu toată lumea poate să redacteze o disertație, o moțiune în parlament, un program sindical¹⁰.

Putem participa la un gen discursiv în diverse posturi, jucând diverse roluri. Elevul nu va ține o prelegere, ci își va juca rolul de elev; în clasă va folosi un anumit nivel de limbă (nu cel de la discotecă sau din spatele blocului), va ști când să asculte și când să intervină în discuții. Unele roluri cer un antrenament îndelungat, altele un antrenament minim (vezi rolul de cititor al unei broșuri vs. rolul de doctorand în fizică nucleară)¹¹.

Această raportare a activității discursive la cele trei categorii de competențe îi permite Danielei Rovența-Frumușani să considere că „discursul s-a instituit în ultimele decenii ca noțiune cheie a lingvisticii, la frontiera lingvisticii cu sociologia, psihologia, teoria comunicării, filosofia limbajului. Analiza discursului semnifică depășirea nivelului frastic (unde ne cantonase structuralismul), a eșantionului context-free prin reîncorporarea factorilor sociali apți să dea o semnificație completă secvențelor discursive. Altfel spus,

⁶ Dominique Maingueneau, *op. cit.*, p. 45.

⁷ Idem, *ibidem*, p. 48.

⁸ Daniela Rovența-Frumușani, *op. cit.*, p. 62.

⁹ Idem, *ibidem*.

¹⁰ Daniela Rovența-Frumușani, *op. cit.*, p. 62.

¹¹ Idem, *ibidem*.

reabilitarea subiectului locutor și interpelat, introducerea referentului extralingvistic, a genurilor discursive, a operațiilor (...) contribuie la elucidarea interacțiunii generalizate, care este discursul social”¹².

1.2. Principalele accepțiuni ale conceptului de discurs în sfera analizei discursului

Termenul discurs se referă mai mult la problematica vastă a unui câmp de cercetare decât la un anumit mod de înțelegere a limbajului. Faptul că termenul presupune relația limbajului cu parametri ai realității nonlingvistice face ca discursul să fie un domeniul al cercetării interdisciplinare. În acest caz, termenul discurs nu are plural, el desemnează un domeniu generic¹³. Discursul, centru de interes al domeniului extrem de eterogen al analizei discursului, cunoaște o pluralitate de accepții complementare și chiar contradictorii, întrucât provine din orizonturi teoretice foarte variate (distribuționalismul – Z. Harris; teoria enunțării – E. Benveniste; teoria funcțiilor limbajului – R. Jakobson; teoria funcționărilor discursive – L. Guespin etc.)¹⁴.

Într-o atare situație, analiza discursului poate fi conceptualizată în mai multe moduri – atât ca abordare generală, cât și ca metodă concretă, cluster de metode sau ca domeniu de cercetare. Aceste diferențe derivă din variatele definiții ale termenului discurs. În principiu, putem vorbi despre câteva abordări dominante¹⁵.

1.2.1. Raportul *discurs* – *text*

În concepția care asociază discursul cu textul și cu limbajul în uz obiectul de interes îl formează construcțiile lingvistice care depășesc limitele frazei (faza fiind considerată, în lingvistica structurală, nivelul final al analizei lingvistice). În acest sens, într-o tradiție influențată de structuralism, analiza discursului se dezvoltă din gramatica textului (lingvistica textului) cu care se suprapune parțial. Conform acestei abordări, textul este un ansamblu de fraze care dispun de trăsături precum coerența, coeziunea, acceptabilitatea, intenționalitatea etc. Obiectul analizei îl formează aceste trăsături ale textului și modul în care ele sunt actualizate prin structuri lingvistice.

¹² Idem, *ibidem*.

¹³ Dumitru Borțun, Silvia Săvulescu, *Analiza discursului public*, București, SNSPA, 2005, p. 9.

¹⁴ Daniela Rovența-Frumușani, *op. cit.*, p. 63-64.

¹⁵ Alexandru Cosmescu, *Analiza discursului*, în Elena Constantinovici (coord.), *Teoria textului: termeni-cheie*, Chișinău, Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Filologie, 2011, p. 27.

Discursul este echivalat fie cu un text, în cadrul căruia perspectiva comunicatională și cea tematică coincid în general (de exemplu, în cazul comunicării scrise), fie cu un ansamblu de texte, care ilustrează interacțiunea dintre două sau mai multe discursuri centrate în jurul unei singure teme (de exemplu, în cazul conversației, fiecare discurs este alcătuit din mai multe texte, întrucât fiecare replică este o unitate comunicatională, deci un text în sine)¹⁶.

Discursul este privit adesea ca un ansamblu format dintr-un text și contextul său¹⁷. Altfel spus, discursul reprezintă procesul asociat cu produsul și cu circumstanțele producerii sale¹⁸. Discursul este conceput ca includere a textului (în sensul de schemă structurală narativă, descriptivă, explicativă) în contextul de producere/receptare (discurs politic polemic, discurs de prezentare a programului electoral, etc.)¹⁹.

1.2.2. Raportul *discurs* - *enunț*

Discursul poate fi definit ca ansamblu de enunțuri ale unui emițător, care se referă la un subiect unic (numit *topic* în terminologia anglo-saxonă)²⁰.

Potrivit lui L. Guespin, „*discursul este enunțul considerat din punctul de vedere al mecanismului discursiv care îl condiționează. Astfel, o perspectivă asupra unui text din punctul de vedere al structurării sale în limbă îl face enunț; studiul lingvistic al condițiilor de producere a acelui text îl face discurs*”²¹.

Dincolo de caracterul său de unitate lingvistică (adică de enunț), discursul reprezintă o unitate de comunicare legată de condiții de generare strict determinate (cu alte cuvinte, reprezintă un gen determinat de discurs; de exemplu, discursul mediatic, discursul românesc, discursul publicitar, discursul știrilor etc.). Din această perspectivă, termenii *discurs* și *enunț* au sensuri diferite: enunțul acoperă sfera conceptuală a textului ca structură lingvistică, în timp ce discursul desemnează studiul lingvistic al condițiilor de generare a textului.

Enunțul înglobează două componente semantice: componentul glotic și componentul retoric. Datorită componentului glotic, enunțurile au sens „*literal*”, fiind

¹⁶ Dumitru Borțun, Silvia Săvulescu, *op. cit.*, p. 9.

¹⁷ Dumitru Borțun, Silvia Săvulescu, *op. cit.*, p. 11.

¹⁸ Daniela Roventă-Frumușani, *op. cit.*, p. 64.

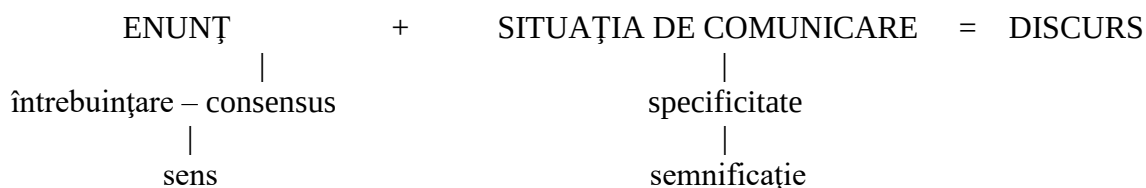
¹⁹ Idem, *ibidem*, p. 208.

²⁰ Dumitru Borțun, Silvia Săvulescu, *op. cit.*, p. 9.

²¹ L. Guespin, *Types de discours et fonctionnements discursifs*, în „Langages”, 1976, nr. 41, p. 4, *apud* Daniela Roventă-Frumușani, *op. cit.*, p. 65

întrebuințate în afara oricărui context enunțiativ. Datorită componentului retoric, enunțul este interpretat și integrat unei situații comunicative bine determinate²².

P. Charaudeau propune următoarea schemă a delimitării enunțului de discurs²³:



Schema demonstrează că sensul unui enunț nu depinde de niciun cadru enunțiativ, iar semnificația se datorează circumstanțelor de comunicare. Dacă enunțul este definit, ținându-se cont de cadrul lui enunțiativ, el poate fi calificat drept discurs cu semnificație specifică²⁴.

1.2.3. Raportul *discurs - enunțare*

Din perspectivă pragmatică, discursul reprezintă, conform definiției propuse de É. Benveniste, „o enunțare ce presupune un locutor și un auditor, precum și intenția locutorului de a-l influența pe celălalt”²⁵.

Pentru É. Benveniste enunțarea reprezintă „utilizarea limbii printr-un act individual de comunicare”²⁶. Enunțul desemnează generic orice produs al actului de enunțare.

Enunțarea nu trebuie privită doar ca apropiere de către un individ a sistemului limbii, întrucât subiectul nu ajunge la enunțare decât respectând multiplele constrângeri ale genurilor de discurs. Astfel, enunțarea trebuie privită în interacțiune. Benveniste consideră că structura sa fundamentală este dialogul, iar monologul trebuie privit, în ciuda aparențelor, ca o varietate a dialogului²⁷.

Pornind de la conceptul de polifonie, care se referă la faptul că individul care vorbește nu trebuie să fie în mod necesar instanța ce răspunde de enunțare, O. Ducrot

²² Angela Coșciug, *Elemente de lingvistică a discursului. Monografie*, vol. I, Bălți, Presa Universitară Bălțeană, 2005, p. 15.

²³ P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Éd. Hachette, 1992, *apud* Angela Coșciug, *op. cit.*, p.15.

²⁴ Idem, *ibidem*.

²⁵ *Apud* Dumitru Borțun, Silvia Săvulescu, *op. cit.*, p. 9.

²⁶ É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, vol. II, Paris, Gallimard, 1974, p. 80, *apud* Dumitru Borțun, Silvia Săvulescu, *op. cit.*, p. 30.

²⁷ É. Benveniste, *op. cit.*, p. 85, *apud* Dumitru Borțun, Silvia Săvulescu, *op. cit.*, p. 31.

definește enunțarea, independent de autorul vorbelor, drept „eveniment constituit prin apariția unui enunț”²⁸.

Cercetările asupra enunțării au pus în evidență dimensiunea reflexivă a activității lingvistice: un enunț nu se referă la lume decât reflectând actul enunțării care îl generează. Această reflectare se referă la următoarele aspecte²⁹:

- persoanele și timpul enunțului sunt reperate prin raportare la această situație de enunțare;

- enunțul are o valoare ilocuționară pe care o arată prin enunțarea sa;

- enunțarea constituie pivotul relației dintre limbă și lume, ea permite reprezentarea faptelor în enunț, dar constituie ea însăși un fapt, un eveniment unic definit în timp și spațiu.

Raportarea discursului la enunțare relevă asocierea sa cu domeniul general al interacțiunii verbale. Așadar, în această abordare se pune accent în special pe negocierea sensului și pe modul în care discursul construiește realitatea³⁰.

1.2.4. Sinteza definițiilor propuse conceptului de *discurs*

În lucrarea sa din 1991, *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, D. Maingueneau enumeră un număr de definiții aflate în circulație cu privire la noțiunea de discurs³¹:

Discurs 1 = echivalent al vorbirii saussuriene; definiție acceptată de tradiția anglo-saxonă, dar respinsă de cea franceză.

Discurs 2 = unitate de dimensiune mai mare decât fraza, enunțul în sens global, fără a fi neapărat raportat la un subiect anume; este obiectul gramaticii textuale, care investighează coerența enunțurilor.

Discurs 3 = enunțul considerat în dimensiunea sa interactivă, capacitatea sa de a acționa asupra interlocutorului, înscrierea sa într-o situație de enunțare, definită prin enunțiator, alocutor, prin locul și momentul enunțării, în discipline precum pragmatica și teoria enunțării.

²⁸ O. Ducrot, *Le dire et le dit*, Paris, Ed. Du Minuit, 1984, p. 179, *apud* Dumitru Borțun, Silvia Săvulescu, *op. cit.*, p.31.

²⁹ Dominique Maingueneau, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 1996, p. 37, *apud* Dumitru Borțun, Silvia Săvulescu, *op. cit.*, p. 31.

³⁰ Alexandru Cosmescu, *Analiza discursului*, în Elena Constantinovici (coord.), *op. cit.*, p. 28.

³¹ *Apud* Daniela Roventă-Frumușani, *op. cit.*, p. 66 și Delia Marga, *Introducere în analiza discursului. Cu referire la istorie și sfera publică*, Cluj-Napoca, Editura Fundatiei pentru Studii Europene, 2003, p. 90.

Discurs 4 = prin extinderea sensului precedent (3), reprezintă conversația, considerată ca tip fundamental de enunțare, obiect al analizei conversaționale.

Discurs 5 = opus limbii (ca sistem de valori puțin specializate) reprezintă diversitatea de suprafață legată de varietatea uzajelor lingvistice.

Discurs 6 = sistem de constrângeri care guvernează producerea unui ansamblu nelimitat de enunțuri, pornind de la o anumită poziție socială sau ideologică (de ex.: discursul stângii, discursul feminist au în vedere un anumit tip de enunțare, o serie de evenimente și nu un corpus anume).

Discurs 7 = enunțul considerat din punctul de vedere al mecanismului discursiv care îl condiționează.

Discurs 8 = echivalent al textului: enunț scris produs în cadrul unor instituții care îi determină puternic enunțarea și înscris într-un interdiscurs strict care îi fixează mizele istorice, sociale, intelectuale etc.

Această succesiune de puncte de vedere evidențiază următoarele aspecte³²:

- discursul reprezintă un spațiu de confluențe și interferențe;
- interdiscursul primează asupra discursului;
- există un ansamblu de constrângeri semantice globale active pe toate planurile (vocabular, tematică, instanțe de enunțare, intertextualitate etc.);
- discursul trebuie conceput ca practică discursivă, ca înscriere în rețeaua instituțională, culturală a grupului pe care enunțarea discursivă îl presupune.

1.3. Discursul ca secvență verbală

1.3.1. Textul ca produs generat de discurs

Urmărind raportul ce se stabilește între discurs și text, Daniela Roventă-Frumușani consideră că „*discursul se situează în amonte și textul în aval*” (s.n. C.D.). Discursul este structura profundă a textului căruia îi asigură linearizarea. Investigarea discursului nu este însă posibilă decât prin intermediul urmelor lăsate în textele-performanță³³. A determina proprietățile textelor reprezintă însăși sarcina științei textului.

Textul apare ca o succesiune de fraze ordonate, iar proprietățile caracteristice textului se situează la nivel semantic (textele fiind descrise ca relații semantice între fraze – relații referențiale sau extensionale și relații de sens sau intensionale). Cel mai important

³² Dominique Maingueneau, *Genèse du discours*, Liege, Mardaga, 1984, p. 11, *apud* Daniela Roventă-Frumușani, *op. cit.*, p. 66.

³³ Daniela Roventă-Frumușani, *op. cit.*, p. 67.

criteriu de delimitare a acestora este conținutul tematic. Altfel spus, pentru a forma o unitate de sens, textul trebuie să fie coerent, ceea ce va permite interpretarea sa ca derulare posibilă de evenimente³⁴.

A interpreta un text presupune a asigura semnificații componentelor textului și a asigura textului diferitele sale funcții³⁵.

1.3.2. Standarde de textualitate

Cercetările privind frontierele textului, actualizările sale sintactico-semantic și pragmatice au permis identificarea unor standarde de textualitate³⁶:

a) Coeziunea ca relație de dependență gramaticală (recțiune, acord, selecția unei prepoziții etc.) la nivelul suprafeței discursive; de exemplu, din acest punct de vedere structura *Mai am un singur dor* va fi o secvență corectă, nu însă și *Dor un singur am mai*.

b) Coerența ca relație de compatibilitate între elementele lumii textuale la nivelul structurii de adâncime, mai precis modul în care aceste elemente sunt mutual accesibile și relevante. Pentru Robert Martin, coerența este corelabilă, în primul rând, competenței enciclopedice și codurilor nonverbale. Cunoașterea lumii ne va permite să interpretăm evenimentele frazei *A alunecat pe gheață și și-a rupt piciorul* drept o relație cauză-efect, iar fraza *Maria a avut un copil și s-a măritat* drept cauzalitate sau succesiune pură³⁷.

c) Intenționalitatea ca atitudine a celui care produce textul de a constitui un text coeziv și coerent, adecvat atingerii unui anumit scop.

d) Acceptabilitatea ca atitudine a receptorului de a considera setul de fraze drept un text coerent, având o anumită relevanță pentru el.

e) Informativitatea ca organizare cognitiv-discursivă adecvată a raportului cunoscut vs. necunoscut, așteptat vs. neașteptat. O densitate informațională exagerată poate crea un text ermetic, după cum situația inversă determină simplismul, platitudinea, banalitatea sau chiar nonreceptarea discursului.

f) Situaționalitatea ca ancorare corectă în contextul de comunicare (cf. raportul scris/oral, ce implică evitarea producerii unui text scris cu mărci ale oralității, dar și a unui text oral prezentat liber ca și cum ar fi citit).

³⁴ Idem, *ibidem*.

³⁵ Idem, *ibidem*.

³⁶ Robert Beaugrande, Wolfgang Dressler, *Introduction to text linguistics*, London, Longman, 1981, *apud* Daniela Roventă-Frumușani, *op. cit.*, p. 67-68.

³⁷ Robert Martin, *Pour une logique du sens*, Paris, PUF, 1983, *apud* Daniela Roventă-Frumușani, *op. cit.*, p. 68.

g) Intertextualitatea ca raport între discursul prezent și discursurile anterioare preluate (păstăite, parodiate), criticate, în orice caz reinserate într-un nou context discursiv.

1.3.3. Tipurile textuale

Deși discursul este polimorf, în literatura de specialitate se regăsesc diverse încercări de clasificare tipologică a textelor.

În lingvistica textuală de sorginte germană au fost delimitate următoarele tipuri textuale:

- tipul narativ - axat pe desfășurare temporală și cauzalitate crono-logică (temporală și logică în același timp, avându-se în vedere logica povestirii în dependența sa de logica acțiunii raționale, a comportamentului motivat semantic);
- tipul descriptiv - axat pe desfășurare spațială, altfel spus pe epuizarea unei paradigme (nomenclaturi muzicale, arhitecturale, geografice etc.);
- tipul expozitiv - asociat analizei și sintezei reprezentărilor conceptuale;
- tipul instructiv, incitând la acțiune (cf. prospecte turistice, farmaceutice, notițe, fișe tehnice);
- tipul argumentativ - centrat pe o luare de poziție.

În lingvistica franceză se reia această tipologie. Jean-Michel Adam introduce noțiunea de *schemă textuală globală*, aptă să asigure coeziunea - coerența textului ca întreg articulat și ierarhizat³⁸. Noua tipologie a textelor este rezultanta caracterului funcțional și al unei dominante structurale. Principalele scheme globale sunt³⁹:

a) *narativul* – text organizat secvențial, prezentând acțiuni și evenimente corelate de relații cauzale, finale, temporale și de un pattern global: schema de acțiune;

b) *descriptivul* - text organizat spațial, ca o constelație de atribute, specificări, stări, determinate de un pattern global de tipul frame (cadru);

c) *argumentativul* - text ce vizează adeziunea la anumite idei, considerate adevărate sau false, pozitive sau negative. Relațiile cele mai frecvente sunt de motivare, valorizare, opoziție. Suprafața textuală conține indici de coeziune și ordonare precum paralelismul, parafraza, repetiția. Patternul global este de tip plan care diferă de schemă prin faptul că locutorul evaluează elementele în termenii scopului vizat.

³⁸ Jean-Michel Adam, *Quels types de textes?*, în *Le Français dans le Monde*, 1985, nr. 192, p. 34-44, *apud* Daniela Roventă-Frumușani, *op. cit.*, p. 70.

³⁹ Idem, *ibidem*.

1.3.3.1. Tipul textual narativ

1.3.3.1.1. Delimitări conceptuale. Particularități

Discursul narativ sau narațiunea constituie forma fundamentală a interacțiunii verbale orientate pe axa timpului de la trecut, la prezent și către viitor. Importanța sa i-a făcut pe unii filosofi contemporani, cum este P. Ricoeur, să îl considere „*în cea mai mare măsură definitoriu pentru om, care se prezintă ca viețuitoare care povestește și a cărei unică certitudine constă în a fi narat*”⁴⁰.

Cercetările consacrate narațiunii arată că ea a existat în orice societate și în toate timpurile. Uneori activă și evidentă, alteori fragmentară și ascunsă, narațiunea cuprinde nu numai ficțiunea literară sau conversația, ci și proiectele cotidiene, planul unei întreprinderi, intriga cinematografică. Potrivit Danielei Roventă-Frumușani „*producerea de narațiuni este strategia care ne permite să facem lumea inteligibilă, fiind un model esențial de organizare a datelor*”⁴¹.

Discursul narativ se bazează pe anumite enunțuri de acțiune, care se manifestă la suprafață printr-un șir ordonat și coerent de secvențe textuale narative. Ceea ce face din text o narațiune este deci dimensiunea sa cronologică (episodică sau evenimentială) care, la rândul ei, se bazează pe o cauzalitate sau succesiune temporală și pe permanența unui actor consacrat sau actant. Prezentarea unui curs de evenimente într-o anumită ordine secvențială constituie una din principalele caracteristici ale narațiunii omniprezente (în cotidian, în teatru, în film, în benzile desenate sau genurile mediatice)⁴².

După J. M. Adam, povestirea este unitatea textuală căreia i s-a acordat cea mai mare atenție în tradiția retorică și în cea modernă. Autorul consideră că „*orice povestire corespunde, la modul ideal, definiției minime cu privire la textualitate: succesiune de propoziții legate între ele care progresează către un final*.”⁴³.

Importanța și omniprezența discursului narativ a condus, începând cu anul 1970, la apariția naratologiei, disciplină care urmărește tocmai cercetarea acestui tip de discurs. Substanța unei narațiuni se întinde de la simpla redare a desfășurării în timp a unui eveniment, mai mult sau mai puțin complex, din viața cotidiană, până la prezentarea unor

⁴⁰ Paul Ricoeur, *De la text la acțiune*, Cluj, Ed. Echinoc, 1999, p. 110, *apud* Nicolae Bălașa Sorescu, *Tipuri de discurs în comunicare*, în „Revista universitară de sociologie”, Craiova, 2006, II, nr. 1-2, p. 92.

⁴¹ Daniela Roventă-Frumușani, *Semiotică, societate, cultură*, Iași, Institutul European, 1999, p. 105.

⁴² Nicolae Bălașa Sorescu, *op. cit.*, p. 92

⁴³ Jean Michel Adam, *Textele. Tipuri și prototipuri*, Iași, Institutul European, 2009, p. 55.

evenimente fictive sau la crearea unei lumi ficționale. În toate cazurile, se manifestă o „logică” subiacentă povestirii care presupune o înlănțuire coerentă de fapte, de secvențe narative și o recurență a personajului constant, în așa fel încât, date fiind anumite fapte, alte fapte strict determinate și previzibile trebuie să urmeze⁴⁴. Intriga este deci generată pornind de la o lume posibilă a narațiunii (actor și evenimente). Personajele sunt, într-un fel, constrânse să acționeze după legile lumii în care trăiesc, iar naratorul devine „prizonier al premiselor sale”, după cum lectorul devine „prada” textului, obiect al unei experiențe de transformare induse de text⁴⁵.

Dimensiunea cronologică a povestirii se bazează pe o înlănțuire a cinci tipuri de secvențe narative sau macro-propoziții denumite: P1 – orientare sau echilibru inițial; P2 – complicare sau forță perturbatoare; P3 – acțiune sau stare de dezechilibru, acțiune transformatoare; P4 – rezolvare sau forță echilibrantă; P5 – morală, echilibru final sau echilibru nou⁴⁶.

Narațiunea, ca prezentare a unei acțiuni cu o finalitate persuasivă, actualizează, de fapt, cele trei funcții ale retoricii: docere, delectare, movere. Particularitatea informativ-explicativă este caracteristică seriei „metafizice a basmelor, miturilor, legendelor, legendelor care se întreabă și răspund de ce existăm, dar și a biografiilor, a autobiografiilor, discursurilor epidectice ale lui cum să trăim”⁴⁷, după cum afirmă P. Ricoeur. Particularitatea de delectare explorează posibilitatea evadării prin narațiune, iar cea de-a treia ne face să credem și ne determină să acționăm.

1.3.3.1.2. Narațiunea: actanți și evenimente. Modele narative

În *Morfologia basmului*, Vladimir Propp centrează analiza asupra funcției înțeleasă ca acțiune a personajului și definită din punctul de vedere al semnificației sale pentru desfășurarea basmului considerat ca întreg⁴⁸.

V. Propp supune unei analize 100 de basme din culegerea lui Afanasiev și stabilește 31 de funcții susceptibile să dea seamă de acțiunea tuturor basmelor. Aceste funcții se concatenează într-o sintagmatică ideală, după cum urmează: prologul, absența, interdicția, încălcarea ei, divulgarea, vicleșugul, complicitatea involuntară, prejudiciul,

⁴⁴ Nicolae Bălașa Sorescu, *op. cit.*, p. 93.

⁴⁵ Daniela Roventă-Frumușani, *op. cit.*, p. 106.

⁴⁶ Daniela Roventă-Frumușani, *op. cit.*, p. 110.

⁴⁷ Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions de Seuil, 1990, p. 139, *apud* Nicolae Bălașa Sorescu, *op. cit.*, p. 94.

⁴⁸ *Apud* Daniela Roventă-Frumușani, *Semiotică, societate, cultură*, p. 111.

mijlocirea, contraacțiunea incipientă, plecarea, acțiunea donatorului, reacția eroului, transmiterea obiectului magic, deplasarea, lupta, marcarea, victoria, remedierea prejudiciului, întoarcerea eroului, urmărirea, salvarea, sosirea incognito, impostura, încercarea grea, îndeplinirea, recunoașterea, demascarea, transfigurarea, pedepsirea, căsătoria⁴⁹.

Modelul lui Propp a însemnat triumful structurii asupra tematicii, basmul fiind, în opinia sa, o „narațiune construită pe o corectă succesiune a funcțiilor”⁵⁰, o matrice acțională în care ceea ce contează este stereotipia predicatelor și variabilitatea agenților, executanți ai acestor predicate.

Reluând distincția lui Aristotel din Poetica dintre personaje și acțiuni, Propp inversează relația ierarhică a acestor două instanțe constitutive ale povestirii; dacă în discursul literaturii culte personajele sunt esențiale, la Propp, acțiunile devin fundamentale: „funcțiile sunt foarte puține la număr, iar personajele foarte multe. Ceea ce explică de ce basmul poate fi, pe de o parte, uimitor de divers, pitoresc și colorat, iar pe de altă parte, tot atât de uimitor prin stereotipia, prin repetabilitatea sa. Funcțiile personajelor constituie elementele fixe, stabile ale basmului, independent de cine și în ce mod le îndeplinește”⁵¹.

Spre deosebire de Propp, care socotește funcția drept invariant, C. Bremond răstoarnă perspectiva, considerând constelația personajelor drept motorul textului; secvența se poate reorganiza, ilustrând evoluția psihologică sau morală a personajului, care este mai mult decât un simplu instrument în slujba acțiunii. Eroul este „scopul și mijlocul povestirii”. De aceea, în *Logica povestirii*, el stabilește un inventar de roluri, bazat pe opoziția agent/pacient și ameliorare/degradare (ultima opoziție fiind, de fapt, principalul resort al povestirii)⁵².

Modelarea narativității la C. Bremond capătă o dimensiune explicativă și axiologică. Pe de o parte sunt nuanțate procesele de modificare (ameliorarea și degradarea), de conservare (protejare/vs/frustrare) și de influențare (informarea și tăinuirea, obligația și interdicția, sfatul și sfatul inhibitor), iar pe de altă parte „morală povestirii constituie o învățare strategică - în afara unei situații reale -, contribuind la îmbogățirea repertoriului de reacție a receptorului - și acesta este unul din modurile specifice de acțiune a culturii. (...) Dar povestitorul trebuie, la un moment dat, să se estompeze în favoarea unor valori ale

⁴⁹ Daniela Roventă-Frumușani, *op.cit.*, p. 111-112.

⁵⁰ Idem, *ibidem*, p. 112.

⁵¹ Vladimir Propp, *Morfologia basmului*, București, Univers, 1970, p. 25-26, *apud* Daniela Roventă-Frumușani, *Semiotică, societate, cultură*, p. 112-113.

⁵² Vezi Claude Bremond, *Logica povestirii*, București, Univers, 1981, *apud* Daniela Roventă-Frumușani, *Semiotică, societate, cultură*, p. 117.

societății, care se infuzează în operă (funcția ideologică); narațiunile unui popor nu formează o cultură decât în măsura în care sunt permeabile la discursul despre univers al conștiinței sociale”⁵³.

1.3.3.2. Tipul textual descriptiv

Deosebindu-se de discursul narativ, care este orientat temporal, discursul descriptiv reprezintă un ansamblu de enunțuri organizate coerent și orientate spațial. Rădăcinile descrierii în se regăsesc în Antichitate, în teoria elocuției legată de *Retorica* lui Aristotel.

Conduită lingvistică fundamentală, discursul descriptiv sau, pur și simplu, descrierea se poate regăsi deopotrivă în literatură (nuvelă, roman, schiță), în domeniul istoricului, al jurnalistului, al omului politic, în conversația uzuală (portrete reale sau fictive, descrieri de spații imaginare, etc.)

P. Hamon definește descrierea drept „o expansiune a narațiunii”, deoarece descrierea este, prin excelență, un fragment cu o autonomie relativă, ușor detașabil în fluxul temporal, iar „esența descriptivului” ar consta în efortul de a rezista liniarității obligatorii a unui text.⁵⁴ Același autor consideră descrierea o secvență organizată în jurul unui referent noncronologic, diferit de nararea unor evenimente și producător de stare a unui obiect, a unui loc sau personaj. Aceasta înseamnă că descrierea este o afirmație a lui *a fi*, chiar dacă ea poate utiliza afirmații ale lui *a face* în cazul unei descrieri a unei scene care presupune conjugarea mai multor acțiuni simultane.⁵⁵

Considerând că descrierea se poate baza pe un procedeu de ierarhizare strictă, Jean-Michel Adam o numește „un tip de secvențialitate dirijată de o multitudine de operații”. Aceste operații sunt: ancorarea (menționează despre ce este vorba sub forma unei teme-titlu date), aspectualizarea (prin care sunt introduse în discurs diferite aspecte (părți, calități, etc.) ale obiectului descris, punerea în relație (obiectul e situat din punct de vedere local/temporal, apoi pus în relație cu altele), asimilarea (prin prezența metaforei și a comparației).⁵⁶

Discursul descriptiv introduce în text instanțele enunțiative particulare ale celui care descrie, numit și descriptor și ale celui care receptează și dezleagă descrierea, numit și

⁵³ I. Pânzaru, *Prefață* la Claude Bremond, *Logica povestirii*, București, Univers, 1981, p. 15, *apud* Daniela Roventă-Frumușani, *Semiotică, societate, cultură*, p. 117-118.

⁵⁴ Philippe Hamon, *Introduction à l'analyse du descriptif*, Paris, Hachette, 1981., p. 4

⁵⁵ Philippe Hamon, *Qu'est-ce qu'une description?* Poétique no. 12, 1972

⁵⁶ Jean Michel Adam, *Textele. Tipuri și prototipuri*, Institutul European, 2009, p. 111

decriptor, care tind să solicite cu prioritate o anumită competență lingvistică (lexicală) din partea celui din urmă. Descriptorul (agentul descrierii) se definește ca savant al lumii și propriului text, declinat după modelul exhaustivității și nu al suspense-ului. Descriptorul este un comentator al lumii, un savant în camera sa, unul auster, puțin discret, un interpret al lumii, pe când decriptorul este un receptor particular a cărui activitate este mai degrabă retrospectivă decât prospectivă, un receptor informat de către descriptor care-l învață, un receptor care ocupă postul mai puțin savantului din această „*comunicare de tip pedagogic și didactic*”.⁵⁷

În opoziție cu caracterul predicativ, temporal al narațiunii, descrierea se fixează în nominativ/denominativ și spațial. În perspectiva logico-discursivă, descrierea poate fi redusă la trei operații: selecție-calificare-localizare. Descrierea operează cu adjective, specificări în jurul nucleului nominal, în timp ce, într-o narațiune, sunt diseminate de-a lungul textului verbe asociate diverselor nume.⁵⁸

Rolul unei descrieri într-o povestire ilustrează un joc de dominante textuale, o amânare sau o încetinire a cursului unor evenimente. Astfel, după Jean Michel Adam, descrierea se întinde de la o limită inferioară, adică de la o simplă propoziție descriptivă, la o secvență descriptivă completă ce poate fi extinsă la infinit. În același timp, „*descrierea îndeplinește foarte rar funcția de dominantă textuală. Într-o povestire, în care aceasta cunoaște o oarecare expansiune, ea, este, în principiu, subordonată totuși narațiunii, adică este dominată de către aceasta. Foarte puțini scriitori își asumă riscul de a folosi, în operele lor, o descriere continuă.*”⁵⁹

1.3.3.3. Tipul textual argumentativ

Acest tip de discurs este cel mai complex dintre toate. Prin intermediul său, locutorul sau argumentatorul urmărește nu numai informarea receptorului sau interlocutorului, ci și persuadarea sa, ceea ce înseamnă modificarea dispozițiilor interioare ale acestuia, obținerea aderării lui la o anumită teză ori poziție. În acest scop, pe lângă folosirea limbajului și a structurilor argumentative logice, se face apel la ethos, care ține de personalitatea, caracterul, competența și credibilitatea argumentatorului, precum și la pathos, care se referă la afectivitatea auditoriului, la emoțiile și sentimentele acestuia.

⁵⁷ Philippe Hamon, *Introduction à l'analyse du descriptif*, Paris, Hachette, 1981., p. 41-45

⁵⁸ Daniela Roventă-Frumușani, *Semiotica discursului științific*, București, Ed. Științifică, 1995, p. 145-146

⁵⁹ Jean Michel Adam, op. cit., p. 117

Văzută ca „*ansamblu de tehnici discursive ce provoacă sau sporesc adeziunea auditorului la tezele prezentate*”⁶⁰, ca strategie ce vizează să inducă o anumită opinie asupra unei situații, fenomen, persoane etc., argumentarea se opune și trebuie opusă raționamentului sau deducției.

Pe de altă parte, J. Moeschler sublinia necesitatea opunerii, argumentării, aprobării, deducerii. În viziunea sa, un discurs argumentativ nu este un discurs prin care se aduc dovezi, nici unul care funcționează după principiile deducției logice. Altfel spus, a argumenta nu înseamnă a demonstra adevărul unei afirmații, nici a arăta caracterul valid din punct de vedere logic al unui raționament. O argumentare constă într-o relație între una sau mai multe argumente și o concluzie.⁶¹

Din punctul de vedere al structurii, discursul persuasiv trebuie să respecte cele șase părți: *exordium*, în care se încearcă stârnirea interesului auditoriului pentru tema ce urmează să fie tratată; *propositio* (enunțarea tezei pledoariei); *naratio* (materialul factual propriu-zis); *confirmatio*, (trecerea la argumentarea tezei și a punctului de vedere susținut de autor; *refutatio* (susținerea prin preîntâmpinare, a oricăror posibile obiecții sau contraargumente, și, în sfârșit, *peroratio* (trecerea în revistă a principalelor teze și idei expuse și în desăvârșirea întregului demers persuasiv propus).⁶²

Discursul argumentativ poate accepta încadrarea în niște scheme tipologice, în afara problematizărilor legate de aspecte logice sau filozofice pe care argumentarea le ridică. Abordările de acest gen s-ar putea grupa în două mari direcții⁶³: pe de o parte, argumentarea este considerată ca retorică/pragmatică integrată, sugerând prin aceasta posibilitatea de a studia structura argumentativă la nivelul sintactico-semantic ca „*orientare internă a enunțurilor spre un anumit tip de concluzie*”; pe de altă parte, argumentarea este privită ca „*retorică neintegrată*”, dependentă de situația de discurs, de relația interpersonală, de nivelul de acceptabilitate etc. Ambele direcții subliniază însă faptul că argumentarea este prezentă în toate tipurile discursive (având, bineînțeles, pondere diferită de la un tip la altul, în funcție de finalitatea proprie fiecăruia). Pe de altă parte, majoritatea cercetătorilor a ajuns la concluzia că argumentarea trebuie privită dintr-o dublă perspectivă: ca demers discursiv, deoarece actul orientării argumentative va fi actul fundamental al activității argumentativ și

⁶⁰ Chaim Perelman, *Le champ de l'argumentation*, Bruxelles, 1970, p. 13

⁶¹ Jaques Moeschler, *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, 1985, p. 46

⁶² Mihai Dinu, *Comunicarea. Repere fundamentale*, București. 1997, p. 85-91

⁶³ Daniela Roventă-Frumușani, *Argumentarea. Modele și strategii*, București. 2000, p. 82-87; Jaques Moeschler, Anne Reboul, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Cluj-Napoca. 1999, p. 279- 297

ca „orientare a interlocutorului” (i.e. efectul pragmatic persuasiv).⁶⁴ Cert este că, în toate propunerile de modele tipologice, tipul textual sau discursiv „argumentativ” este unul dintre tipurile principale.

În opinia altor cercetători, tipului discursiv argumentativ i-ar fi proprii trăsături precum: orientarea spre interlocutor, situarea sa în planul plauzibilului, al probabilității, vizarea unei decizii de tipul adeziune (respingere, activ/pasiv), exploatarea implicitului (recursul la presupuneri, presupoziii, traseul inferențial), actualizarea relațiilor logice de tipul deducție, inducție, analogie, textul argumentativ bazându-se pe un „*ansamblu sintetico-semantic de scheme argumentative*”⁶⁵

1.4. Discursul ca act de enunțare a unei secvențe verbale

Situația de comunicare verbală ar putea fi definită ca o sumă a circumstanțelor în care se produce transmiterea informației sau schimbul de informații, adică enunțarea (orală sau scrisă).

Conform teoriei lui Roman Jakobson, elementele situației de comunicare sunt:⁶⁶

-*destinatorul* (emițătorul)– actant în procesul comunicării; trimite (emite) mesaj destinatarului;

-*mesajul* - secvența enunțiativă prin care se transmit informațiile și care necesită un context pentru a fi operant;

-*contextul* - “referent”; verbalizat, susceptibil a fi verbalizat de către destinatar; la rândul său, acesta poate viza diferite nivele: social = identitatea, statutul social al interlocutorilor; locul și timpul comunicării; psihologic = supozițiile, intențiile, opiniile, orizontul de așteptare al interlocutorilor; contextul lingvistic = referentul/ temele.

-*cod* - ansamblul de semne comun destinatorului (emițătorului) și destinatarului (codicatorului și decodicatorului);

-*canal* - mijloc material prin care se transmite mesajul; suport fizic al contactului comunicațional; reprezintă un contact, o conexiune psihologică între emițător și destinatar, care le permite să stabilească și să mențină comunicarea

-*destinatar* (receptor)–actant în procesul comunicării; primește mesajul transmis.

⁶⁴ Jaques Moeschler, *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, 1985, p. 67

⁶⁵ Daniela Rovența-Frumușani, *Argumentarea. Modele și strategii*, București, Ed. ALL, 2000, p. 164-165

⁶⁶ Roman Jakobson, *Éssais de linguistique générale*, Ed. Minuit, Paris, 1963, p. 213-220.

Relația de comunicare care presupune existența acestor elemente se realizează astfel: emițătorul (E) trimite un mesaj, care va fi înscris într-un cod (limbaj), operație care poartă numele de codare. Receptorul (R) va realiza o acțiune de decodare, de descifrare a mesajului primit.

Informația pleacă de la E și devine informație pentru R. Transferul se petrece între două entități orientate către un scop: E are scopul de a oferi, R trebuie să aibă dispoziția de a recepta.

Mesajul și codul nu trebuie confundate: mesajul este totdeauna foarte concret, determinat de loc, de timp, de starea psihologică a emițătorului; codul, dimpotrivă, e abstract, având un număr redus de semne. Mesajul este mai bogat decât codul verbal, iar acesta decât cel scris. În utilizarea codului verbal intervin elemente ale comunicării nonverbale, în timp ce codul scris e mult mai sărac, are la dispoziție unele semne de punctuație și unele categorii gramaticale.

În același mod funcționează orice discurs pe care se centrează o situație de comunicare. Fiind construit și transmis într-un mod deliberat, discursului i-a fost subliniată competența comunicativă. Pe lângă acest aspect, unii cercetători arată că limba este constituită dintr-un cod (care include un vocabular și o gramatică) și o enciclopedie (definită ca o sumă de cunoștințe acumulate prin educație și prin experiență, care orientează pragmatic procesul de codificare și pe cel de decodificare. Competența comunicativă include așadar, pe lângă competența lingvistică și o așa-numită competență enciclopedică.⁶⁷

Competența comunicativă obligă emițătorul să structureze discursul prin raportare la context și la receptor. Emițătorul trebuie să procedeze la delimitarea temei abordate, la fixarea ipotezei centrale și a celor secundare, la selecția argumentelor avansate, la construcția textului, iar toate acestea trebuie să fie adaptate la condițiile concrete de producere a discursului și la caracteristicile receptorului.

Contextul și receptorul devin, astfel, instanțe constitutive ale textului. Emițătorul nu e singurul care trebuie să conștientizeze acest lucru. Întrucât își asumă statutul, receptorul are să urmeze, la rândul său, conduita pe care o presupune interacțiunea instituită prin actul comunicării.

Asigurarea coeziunii textuale și orientarea spre receptor sunt condițiile esențiale pentru ca un număr de enunțuri să se constituie într-un discurs. Procesul cognitiv realizat

⁶⁷ Umberto Eco, *Sémiotique et philosophie du langage*, PUF, Paris, 1988, chap. *Signe et sujet*

într-o situație monologală trebuie să asigure coeziunea textuală, iar finalitatea socială inerentă oricărui act de comunicare trebuie să fie orientarea spre receptor.

Dimensiunea relațională, socială a discursului e subliniată de Christian Brassac, care afirmă că „Producția discursivă realizată de un individ într-o situație monologală este un proces cognitiv. Producția discursivă realizată de indivizi într-o situație polilogală este un proces cognitiv conjugat.”⁶⁸

Dacă prima situație discursivă la care face referire scoate în evidență expresia conștiinței individuale, cea de a doua reflectă nevoia de comunicare prin raportare la alteritate. Discursul devine astfel spațiul unei întâlniri continue, oferind oportunitatea unei comuniuni actualizate prin limbaj.

A. Runcan-Măgureanu notează că mobilizarea competențelor cognitive și lingvistice dă naștere discursului, considerat rezultatul unei activități lingvistice individuale. Pe de altă parte, remarcă finalitatea socială a discursului ca activitate lingvistică, având la bază convenții stabilite în interiorul comunității utilizatoare a unei anumite limbi.⁶⁹

⁶⁸ Christian Brassac, *Action située et distribuée et analyse du discours: quelques interrogations*, Cahiers du Linguistique Française no. 26/2004, p. 251-268

⁶⁹ Anca Runcan-Măgureanu, *Aspecte semantice ale constituirii textului*, în „Semantică și semiotică”, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1987, p. 43 și urm.

CAPITOLUL II

DISCURSUL CA OBIECT AL RETORICII

2.1. Distincția limbaj-limbă-vorbire

Saussure a adus în știința comunicării elemente indispensabile analizei coerente și complete a actului comunicațional. Identificarea corectă a noțiunilor utilizate în domenii conexe, precum în semiotică, lingvistică, psihosociologie, face posibilă emergența unor noi teorii, mai complexe, mai pertinente. Lui Saussure i se datorează una dintre distincțiile cele mai importante cu care aceste științe operează cu regularitate: distincția între limbă, limbaj, vorbire. Să le analizăm pe rând.

Vorbirea este actul prin care individul se servește de limbă pentru a comunica. Vorbirea este de natură individuală și conține germenii schimbărilor lingvistice, care, ulterior, ajung să fie generalizate și acceptate de către toți membrii comunității din care aceștia fac parte.⁷⁰ Vorbirea este alcătuită din secvențe irepetabile, mereu diferite, reînnoite, rod al unei profunde conștiințe a individualității, acest ultim aspect fiind subliniat cu precădere de către F. de Saussure: *„În vorbire nu există, deci, nimic colectiv; manifestările sunt individuale și momentane...”*⁷¹ [...] *Vorbirea este, dimpotrivă, un act individual de voință și de inteligență în care putem distinge: 1. combinațiile prin care subiectul vorbitor utilizează codul limbii pentru a-și exprima gândirea personală; 2. mecanismul psihofizic care îi îngăduie să exteriorizeze aceste combinații.”*⁷²

Pe de altă parte, limba este forma de manifestare a vorbirii: dă contur unui conținut, unei substanțe, semnificațiilor și semnificațiilor proprii actului de vorbire. Prin urmare, limba este un ansamblu de semne, de fonațiuni și semnificații. Saussure arată că *„limba astfel delimitată este de natură omogenă: ea este un sistem de semne unde nu este esențială decât unirea dintre sens și imaginea acustică și unde cele două părți ale semnului sunt în egală măsură psihice.”*⁷³

Dar limba are un caracter absolut arbitrar pentru Saussure, care nu uită să menționeze faptul că, pe de altă parte, limba este creativă. Mulți lingviști au criticat teoria saussuriană, imputându-i un caracter circular. Această afirmație conduce la concluzia că, în fapt, comunicarea este imposibilă. Numai că acești critici ignorau tocmai fundamentul scrierilor saussuriene, adică distanța de la limbă la vorbire, de la sens la semnificat, de la

⁷⁰ Mirela Borchin, *Lingvistica în știința secolului al XX-lea*, Ed. Excelsior, Timișoara, 2001, p.19

⁷¹ Ferdinand de Saussure, *Curs de lingvistică generală*, Iași, 1998, p. 44

⁷² idem, *ibidem*, p. 40

⁷³ Idem, *ibidem*.

fonațiune la semnificație. Revenind la limbă și limbaj, iată ce notează Saussure: “Pentru noi, ea (limba – n.a.) nu se confundă cu limbajul; ea nu este decât o parte determinată, esențială – ce-i drept – din el. Este, totodată, un produs social al facultății limbajului și un ansamblu de convenții necesare, adoptate de corpul social pentru a îngădui exercitarea acestei facultăți de către indivizi.”⁷⁴

Prin urmare, limba este un produs social, funcționând pe baza unui sistem fonologic, lexicologic și gramatical. Ea are o existență virtuală în conștiința vorbitorilor aparținători aceleiași comunități lingvistice. Vorbitorul, învățând limba comunității sale, depune eforturi pentru a-și însuși un sistem lingvistic.⁷⁵

Limbajul este un macrosistem care funcționează în virtutea naturii sale simbolice. Prin limbaj sunt organizate datele experienței umane. „Luat în întregul său, limbajul este multiform și heteroclit; intersectându-se în același timp cu mai multe domenii: fizic, fiziologic și psihic, el aparține atât domeniului individual cât și domeniului social; el nu se lasă clasificat în nicio categorie a faptelor umane, pentru că nu știm cum să-i definim unitatea (...)Limbajul luat în întregul lui este incognoscibil, pentru că nu este omogen”.⁷⁶

Spre deosebire de vorbire, limba are un caracter social, pasiv, pe care individul nu îl poate modifica, ea este o *instituție socială* ce există ca urmare a unui contract între membrii societății. Comunicarea, limba și vorbirea își subsumează caracteristicile indivizilor, fiind în același timp un act colectiv și individual, neputând adică disocia comunicatorii, ca individualități, de context.

Un merit deosebit al lui lingvistului român Eugen Coșeriu constă în elaborarea și promovarea integralismului lingvistic ca un sistem care fundamentează caracterul dinamic, creator și sistemic al limbii; faimoasa triadă sistem-normă-vorbire, care nu delimitează formula clasică sincronie/diacronie (funcționare, respectiv evoluție).

În viziunea lui E. Coșeriu, „vorbirea înseamnă totdeauna a vorbi o limbă”, ea nu este reprezentată de cuvintele indivizilor, dar, ca activitate a limbajului, limba este prin natura sa un fapt istoric, iar vorbirea se manifestă întotdeauna ca activitate lingvistică.⁷⁷ Coșeriu conchide că „limbajul se prezintă totdeauna ca „limbă”, i.e. ca limbaj care s-a dezvoltat și se dezvoltă istoricește”, el este „formă și expresie a istoricității omului”.⁷⁸

⁷⁴ Idem, ibidem, p. 36

⁷⁵ Mirela Borchin, *op. cit.*, p. 19

⁷⁶ Ferdinand de Saussure, *op. cit.*, p. 36

⁷⁷ Eugen Coșeriu, *Om și limbajul său*, în „*Studii de foliozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*”, Ed. Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2009, p. 38

⁷⁸ Idem, ibidem, p. 52

Împărtășind concepția lui W. von Humboldt despre limbaj, Eugeniu Coșeriu concepe limbajul nu doar ca rezultat (ergon, Werk), ci și ca activitate creatoare sau „*liberă*” (energeia, Tätigkeit). Din acest moment, „*el ține de ceea ce este specific uman, întrucât numai omul este, în chip liber, activ.*”⁷⁹

Caracterul creator al limbajului se reflectă în capacitatea sa de creare a faptelor lingvistice noi, de a depăși ceea ce a fost realizat deja istoric în limbă. Prin urmare, o limbă este un „*sistem de producere, nu doar produs*”, aflată mereu într-un demers dinamic, evolutiv. Ea este suma posibilităților de a o vorbi și trebuie văzută mai degrabă „ca o permanentă sistematizare decât ca un sistem închis”.⁸⁰

Această concepție asupra limbajului marchează opoziția sa la dihotomia structuralistă și semnalează paradoxul structuralist al viziunii limbii ca ceva static și fără istorie, conștient de schimbările care operează constant în interiorul lui.

2.2. Retorică, oratorie și discurs

2.2.1 Scurt istoric al retoricii⁸¹

Momentul apariției retoricii este fixat între secolele al V-lea și al IV-lea î. Chr. În Sicilia.

Căderea regimurilor de violență și exilări existente aici în această perioadă a dus la izbucnirea unei revolte generale, care a cuprins întreaga Sicilie. În acest context social-politic tulbure, revendicările proprietăților private confiscate de către mai-marii orașelor din insulă au condus la necesitatea pledării cauzelor celor păgubiți în fața juriilor populare. Cu această ocazie, unii pledanți au recurs la anumite procedee retorice menite să le dea câștig de cauză.

Printre primii menționați în acest sens se numără Corax și discipolul său, Tisias. Lui Corax i se atribuie, în jurul anului 460 î. Chr., redactarea manualului *Technè Rhétorikè*, o lucrare cuprinzând precepte retorice practice, însoțite de exemple grăitoare. Aristotel mărturisește existența, într-o formă incipientă, a discursurilor oratorice încă înainte de Corax și Tisias, însă fără ca acestea să aibă o structură discursivă organizată.

⁷⁹ Idem, ibidem, p. 44

⁸⁰ Idem, ibidem,.

⁸¹ Silvia Săvulescu, *Retorica și teoria argumentării*, București, 2001, p.12-16; Jean-Jaques Robrieux, *Retorică și argumentare*, Timișoara, 2000, p. 3-10

Sofiștii dau un nou impuls retoricii. Sofistul Protagoras (aprox. 487-420 î. Chr.), autorul celebrului aforism „*Omul este măsura tuturor lucrurilor, și a celor care există precum există, și a celor care nu există, precum nu există*”, consideră lucrurile există doar în măsura în care sunt percepute. Antiphon (aprox. 480-411 î. Chr.) este socotit cel dintâi orator judiciar al Greciei. Mai târziu, discursul lui Gorgias (aprox. 487-376 î. Chr.) în fața adunării poporului este considerat momentul nașterii discursului epidictic și al prozei artistice.

Urmează o perioadă de avânt a elocinței politice, prin activitatea lui Demostene (384-322 î. Chr.), Licrug (390-324 î. Chr.), Hiperide (390-322 î. Chr.), Eschine (390-315 î. Chr.)

Platon (428-347 î. Chr.) a cunoscut temeinic sofistica, pe care el o va combate cu ardoare, dimpreună cu retorica timpului sau, din pricină că retorii confundau retorica cu filozofia și respingeau adevărul și justiția.

Aristotel (384-322 î. Chr.) impune tiparele clasice ale retoricii, pe care o considera o metodă de compunere a discursurilor după reguli clare. Lui i se datorează reconsiderarea tuturor componentelor retoricii, situându-le între dialectică și politică, dar legându-le de poetică.

Isocrate (436-338 î. Chr.), scriitor și orator al Atenei, e considerat cel mai mare retor din epoca sa. Contemporan lui Aristotel, eliberează retorica de uzurile sofistice, o orientează și o asimilează filozofiei, integrând-o educației liberale.

Marcus Tullius Cicero (106-43 î. Chr.), om politic și cel mai mare orator roman, este autorul a numeroase lucrări despre retorică (*Despre invențiune, Despre orator* etc.) Tratatele sale reprezintă o incursiune în istoria oratoriei antice, dezbătând problema formării oratorului și a funcției sale în societate.

După el, la Roma, retorica ciceroniană își va găsi concretizarea în celebrele tratate de oratorie ale lui Quintilianus, Seneca, Pliniu cel Bătrân, Pliniu cel Tânăr.

Normele discursului în spațiul public, transmise peste veacuri în Occident, vor fi preluate și adaptate de către Părinții Bisericii. În cadrul comunităților creștine născându-se, discursul va lua forma predicii bisericești, a omeliei, a jurământului, etc. În acest sens, predicile Sfântului Augustin (354-430), ale Sfântului Vasile cel Mare (329-379), ale lui Grigorie din Nazianz și ale lui Ioan Gură de Aur (334-407) marchează pozitiv evoluția retoricii din această epocă.

În Occidentul creștin, fundamentul scolastic al veacurilor V-VIII e reprezentat de conceptele de trivium (gramatică, retorică, dialectică) și quadrivium (aritmetică, geometrie,

muzică, astronomie). Retorica era considerată un element esențial al educației, arta discursului devenind primordială.

Perioada Renașterii este marcată de o contribuții importante legate de teoretizările retoricii. În Anglia, se remarcă Leonard Cox (*The Arte or Crafte of Rhethorke*, 1530) și Thomas Wilson (*The Arte of Rhethorique*). În Franța, istoria oratoriei consemnează predicile lui Meister Eckart (1260-1327), în Germania ale lui Martin Luther (1483-1546), ale lui Erasmus din Rotterdam (1466-1536).

Clasicismul, mai ales cel francez, a fost o epocă de maximă audiență a retoricii. Imitând modelele greco-romane, a promovat ordinea, claritatea, echilibrul, obținute prin respectarea regulilor care guvernează fiecare gen în parte. Remarcabile rămân, în această perioadă, *Cuvântările* funebre ale lui Bossuet (1627-1704).

Istoria Franței secolului al XVIII-lea este marcată de discursurile celebre, revoluționare ale lui Danton, Robespierre (1758-1794) (*Discurs asupra libertății presei*, *Discurs asupra Ființei supreme*, etc.), de proclamațiile lui Napoleon și de elocința lui Benjamin Constant (1767-1830) sau a lui Lamartine (1790-1869). În Anglia apare o puternică școală de oratorie, dedicată în special retoricii politice. Studiile cu cel mai mare impact aparțin lui George Campbell (*Philosophy of Rhetoric*, 1776) și Richard Whately (*Elements of Rhetoric*, 1828).

Deși genul oratoric cunoaște un avânt remarcabil, veacul al XIX-lea marchează declinul retoricii clasice. Din pricina antireorismului epocii, îndreptat împotriva caracterului normativ-prescriptiv al disciplinei în sistemul pedagogic, retorica va fi eliminată din planurile de învățământ. Pe de altă parte, e o perioadă când abundă discursurile politice, de pildă cele ale lui Giuseppe Garibaldi în Italia aflată în pragul reunificării ori ale liderului burgheziei republicane din Franța, Leon Gambetta. Sistemul de valori promovat de romantism va contribui la scăderea în importanță a retoricii, dovadă manifestul „*Paix a la syntaxe/Guerre a la rhétorique*” al lui Victor Hugo.

Mijlocul secolului al XX-lea consemnează o renaștere a interesului pentru retorică, într-un context interdisciplinar generat de cotitura lingvistică, datorată progreselor din domeniul lingvisticii, semioticii, stilisticii, teoriei argumentării. În general, se vorbește acum despre neoretorică (ai cărei reprezentanți sunt Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca - *Traité de l'argumentation-la nouvelle rhétorique*, 1958 și Stephen Toulmin, *The Uses of Argument*, 1958, apoi Tzvetan Todorov, Gérard Genette, Lausberg, etc., ca teoreticieni ai argumentării) și despre microretorică (reprezentată de Grupul μ , prin lucrările sale fundamentale: *Rhétorique générale* și *Rhétorique de la poésie*, care reinterpretează

figurile bazaându-se pe concepția clasică a lui Quintilian asupra modalităților de realizare a acestora).

2.2.2. Definirea domeniului și delimitarea locului pe care îl ocupă discursul în sfera sa de interes

Termenul “retorică” se referă la evoluția și complexitatea unui fenomen care a caracterizat timp de mai bine de două mii de ani atât reflecțiile, cât și practicile cuprinse, într-o măsură mai mică sau mai mare, în sfera conceptuală a acestei denumiri.

Caracterul multi-, inter- și transdisciplinar al retoricii marchează ansamblul științelor umane de la filozofie la hermeneutică, de la comunicarea științifică la teoria figurilor de stil.

Analiza câtorva definiții ale termenului va arăta că nu se poate vorbi despre o perspectivă unitară asupra sensului acestuia și adesea asupra conceptului se proiectează o viziune proprie (unei epoci, unui cercetător, unei școli etc.).

Dicționarul Explicativ al Limbii Române [DEX 1998, de aici înainte] definește retorica astfel: „*arta de a vorbi frumos; arta de a convinge un auditoriu de justetea ideilor expuse printr-o argumentație bogată, riguroasă, pusă în valoare de un stil ales; ansamblul regulilor care ajută la însușirea acestei arte.*”⁸²

Aristotel, primul profesor de retorică, mărturisește că retorica este o artă, dar îi atribuie o parte din politică, precum și din dialectică. Ea este o facultate de a cerceta, pentru fiecare caz în parte, ceea ce poate fi capabil de a convinge.⁸³

Diderot insistă asupra următoarelor accepțiuni fundamentale pentru noțiunea de „retorică” (în *Enciclopedie*, 1751-1772): „*arta de a vorbi despre orice subiect cu elocință și forță*”, „*arta de vorbi bine pentru a convinge*”, subliniind faptul că retorica este, pentru elocință, ceea ce este teoria pentru practică: retorul prescrie regulile elocinței, iar oratorul utilizează acele reguli pentru a vorbi frumos, de aceea retorica este numită „*arta de a vorbi*”.

Secolul al XX-lea va sta sub auspiciile unei *retorica rediviva*, considerată, pe bună dreptate, “*Cheie de boltă a culturii noastre*”⁸⁴. Ea reprezintă “*mai mult decât un set de*

⁸² DEX, 1998, p. 921

⁸³ Aristotel, *Retorica* (Traducere, studiu introductiv, index de Maria Cristina Andrei), Editura IRI, București, 2004, p. 91

⁸⁴ Olivier Reboul, *Introduction à la rhétorique*, Paris, PUF, 1991, p. 80

*reguli; ea este expresia unei culturi; [...] prin amploarea observațiilor, precizia definițiilor și rigoarea clasificărilor, ea se constituie ca studiu sistematic al resurselor limbajului”.*⁸⁵

Definițiile actuale propuse pentru retorică remarcă impactul acesteia în comunicare și acțiune, implicarea sa profundă în cotidian: *“retorica este întâlnirea dintre oameni și limbaj în prezentarea diferențelor și identităților lor. Ei afirmă identitatea prin limbaj pentru a se regăsi, a se respinge, a găsi un moment de comunicare sau, dimpotrivă, a constata ca îi desparte un “zid”.*⁸⁶

Perspectiva contemporană pragmatică asupra retoricii accentuează preocuparea acesteia pentru probleme ale rațiunii practice și ale teoriei acțiunii, ocupând un loc esențial în cercetarea științelor sociale. Retorica a fost numită „matricea cercetarilor umane”, orizontul de așteptare al „universului comunicațional” contemporan și protagonista „negocierii distanței între indivizi”.⁸⁷

Ca discurs identitar, retorica are un rol social pregnant în afirmarea identității individuale și a celei comunitare: „De la prietenie la dragoste, de la politică la economie, relațiile se fac și se desfac prin exces sau lipsă de retorică”.⁸⁸

Retorica rediviva ocupă un loc central în cadrul procesului de comunicare actual, în care semnificația discursului se construiește ca rezultată a interacțiunii partenerilor (locutor/interlocutor; utor/lector, orator/auditor). Această perspectivă nouă susține ideea conform căreia retorica nu mai este privită astăzi ca o “artă a ornamentării” discursului, ci mai degrabă ca un mod firesc al producerii acestuia : “fie că vrem, fie că nu vrem, retorica s-a insinuat în cotidian cu multiplele sale forme și constructe, modificând modul nostru de gândire”.⁸⁹

Ansamblul relațiilor sociale e impregnat de retorică, întrezărindu-se în procesul interacțiunii umane, în contextul dezbaterilor politice, al discuțiilor cotidiene sau mediatice, al justificărilor și probatoriilor juridice sau în demonstrații științifice și virtuozități oratorice. Așa cum arată: „A argumenta nu este nicidecum un lux, ci o necesitate. A nu putea argumenta este o altă cauză de inegalitate culturală care se suprapune tradiționalei inegalități economice. Or, sistemul democratic acordă tuturor cetățenilor dreptul de a lua cuvântul prin instituirea libertății de expresie ca drept constituțional de bază. De aceea, în

⁸⁵ Pierre Guiraud, *La stylistique*, Paris, PUF, 1972, p. 24

⁸⁶ Michel Meyer, *Questions de rhétorique. Langage, raison et seduction*, Paris, Librairie Générale Française 1993, p. 23

⁸⁷ Oswald Ducrot., & Schaeffer, J.M., *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1996, p. 117

⁸⁸ Michel Meyer, *op.cit.*, p.7

⁸⁹ Idem, *ibidem*, p. 11

secolul XX, după căderea regimurilor totalitare, istoria retoricii se va confunda cu istoria politică.”⁹⁰

2.2.3. Contextul comunicativ retoric (sau situația retorică)

Din punctul de vedere al abordării pragmatice a discursului, situația de comunicare (contextul comunicativ) reprezintă un concept-cheie. Polisemia termenului *context*, considerat ca “*un ansamblu deosebit de complex și eterogen, cu contururi imprecise și extensibile*” în bibliografia de specialitate explică dificultatea definirii acestui concept.

Un număr restrâns de lingviști face disocierea între context (înțeles ca vecinătate strict lingvistică) și situație discursivă (percepută ca ansamblu al circumstanțelor de natură extralingvistică în care are loc enunțarea). Majoritatea cercetătorilor iau în considerare accepția largă a termenului *context*, care cuprinde componenta lingvistică și pe cea extralingvistică.

Unii dintre aceștia inventariază cinci componente de contextului (situației de comunicare): componenta verbală, existențială (al referințelor), situațională, acțională (al fragmentelor discursive privite ca acte lingvistice) și psihologică (referitor la intențiile, dorințele și credințele interlocutorilor).⁹¹

Din alte perspective, contextul comunicativ e caracterizat de următoarele componente: o componenta fizică (situația de comunicare în sine), care oferă date despre locul și momentul comunicării, dar și despre identitatea, rolul și statutul social al participanților; o componentă psihologică (cognitivă), incluzând toate datele (informații sau supoziții) despre ce știu, cred sau consideră de la sine înțeles participanții și despre intențiile lor în situația dată; o componentă lingvistică, referitoare la locul în care se inserează enunțul considerat în ansamblul discursiv din care face parte.⁹²

Retorii anticii au recunoscut complexitatea retoricii și au înțeles că teoretizarea unei astfel de discipline plurivalente era o sarcină dificilă. Retorica nu poate fi redusă la un set de reguli de compunere și de expunere a unui discurs, pentru că fiecare situație retorică are propriile sale provocări. Pentru că fiecare situație e unică, ea se petrece într-un context ale cărui componente nu pot fi anticipate în totalitate.

⁹⁰ Daniela Roventă-Frumușani, *Argumentarea. Modele și strategii*, Ed. ALL; București, 2000, p. 12

⁹¹ Idem, *Semiotică, societate, cultură*, Iași, Institutul European, p. 108

⁹² Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești, Ed Paral. 45, 2003, p. 220

În cazul în care întreaga retorică ar putea fi, prin urmare, încorporată într-un cod compact, spunea Quintilian,⁹³ aceasta ar fi o sarcină ușor de realizat, dar cele mai multe norme ei sunt susceptibile de a fi modificate de natura cauzei, circumstanțele de timp și spațiu, și de necesitatea în sine.

Situația retorică nu presupune doar înțelegerea contextului în care e localizat discursul. Nu se referă la cadrul în care are loc interacțiunea dintre vorbitor, audiență, subiectul discursului și scopul său. De asemenea, nu depinde de o situație persuasivă și nu e nici fixat într-un context istoric.

Lloyd Bitzer consideră că un discurs retoric e adus la viață de către o situație. Astfel, el a definit situația retorică drept un complex de persoane, evenimente, obiecte și raporturi, care prezintă o exigență actuală sau potențială și care poate fi rezolvată sau parțial îndepărtată dacă discursul introdus în această situație poate constrânge în așa măsură decizia individului (acțiunea umană), încât să producă modificarea semnificativă a exigenței.⁹⁴

Situația controlează răspunsul retoric în sensul în care întrebarea controlează răspunsul, iar problema controlează soluția. Nici oratorul, nici intenția sa persuasivă nu pot fi sursa generatoare și baza activității retorice, ci situația în sine.⁹⁵

În viziunea sa, o situație retorică are trei părți componente: exigența, audiența și limitările (n.n.). Ele au fost teoretizate astfel:

1) exigența este o problemă, o imperfecțiune, un obstacol, o chestiune de rezolvat. Pot exista multe exigențe, dar, potrivit lui Bitzer, nu toate sunt retorice. O exigență e considerată retorică dacă e capabilă de o modificare pozitivă și dacă acea modificare solicită actul persuasiunii.⁹⁶

2) audiența este actorul vital în actul retoric, în funcție de care este construit discursul. Analiza retorică trebuie să ia întotdeauna în considerare modul în care audiența percepe și reacționează la un discurs. Pentru a fi și ea retorică, audiența trebuie să fie constituită doar din indivizi care sunt capabili de a fi influențați de discurs și care vor juca rolul de mediatori ai schimbării ca efect al discursului.⁹⁷

3) limitările reprezintă persoanele, evenimentele, obiectele și relațiile care sunt părți ale unei situații și care au potențialul de a limita decizia și acțiunea necesare modificării exigenței. Limitările pot avea ca punct de plecare credințele, atitudinile,

⁹³ Quintilian, *Institutio Oratoria*, II, XIII, 2

⁹⁴ Lloyd Bitzer, *The Rhetorical Situation*, *Philosophy and Rhetoric* 1, 1968, p. 1

⁹⁵ Idem, *ibidem*, p. 5-6

⁹⁶ Idem, *ibidem*., p. 6

⁹⁷ Idem, *ibidem*, p. 8

mentalitățile, realitățile, interesele, motivațiile indivizilor care sunt parte a unei situații retorice, printre aceste limitări regăsindu-se, de plidă, și cele legate de sex, clasă socială sau rasă.⁹⁸ Pe lângă acestea, oratorul însuși poate produce anumite limitări prin imaginea pe care și-o proiectează sau prin poziția sa morală (ethos), prin argumentele sale (logos) sau prin apelul la afectivitatea audienței (pathos).

2.2.4 Componentele sistemului retoric și structura discursului în retorica antică

Canoanele retoricii clasice au dezbătut atât actul enunțării (*memoria* și *pronuntatio*), cât și regulile de construcție ale enunțului, adică discursul propriu-zis (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*), folosite în analiza critică a discursului și oferind modele în educația retorică ce viza însușirea regulilor de generare a discursului.

Aceste cinci categorii au fost scoase în evidență de tratatele de retorică de-a lungul vremii, însă au fost dezbătute inegal, atât calitativ, cât și cantitativ. Astfel, *memoria* și *pronuntatio* s-au bucurat de mai puțină atenție. Categoria *inventio* a reprezentat domeniul de intersecție între retorică și dialectică din punctul de vedere al încadrării în sistemul pedagogic. În competiția dintre aceste discipline, retorica a fost redusă adesea la *elocutio*. Unii cercetători⁹⁹ au susținut alcătuirea sistemului retoric din patru părți: invenția, dispoziția, elocuțiunea și acțiunea.

Tratatele de retorică se opresc de asemenea asupra resurselor abilităților retorice specifice și asupra tipurilor de exerciții retorice concepute să promoveze aptitudinile lingvistice, dublate de perspectiva potrivit căreia textul trebuie să fie pus în valoare de un ansamblu de elemente, de la cele lingvistice, gramaticale, oratorice, până la cele non-verbale cum ar fi mimica, gestică, aspectul fizic sau vestimentația retorului.¹⁰⁰

2.2.4.1. Invenția (*inventio*) <lat.invenire a găsi, a afla.

Invențiunea se află în strânsă relație cu logosul, fiind orientată către un conținut al discursului. Se află în relație cu locurile comune (gr. *topoi*), care pot fi considerate metode euristice de descoperire a ceea ce se va spune despre un subiect. *Inventio* presupune căutarea, de către orator, a tuturor argumentelor argumentelor și a altor mijloace de persuasiune legate de tema discursului său.¹⁰¹

⁹⁸ Lloyd Bitzer, *op.cit.*, p. 8

⁹⁹ Olivier Reboul, *op. cit.*, p. 55

¹⁰⁰ Silvia Săvulescu, *Retorica și teoria argumentării*, București, 2001, p. 25

¹⁰¹ Olivier Reboul, *op. cit.*, p. 55

Ca primă etapă a elaborării discursului, *invenția* constă în căutarea ideilor și a argumentelor (cvasi-logice, empirice și constrângătoare). Importanța ei este redată cel mai bine de cuvântul *invenție*, dacă acesta este tradus prin „descoperire” (traducerea mai exactă a gr. *heurésis*), căci se consideră că ar fi vorba mai puțin de „a crea” și mai mult de „a regăsi” argumentele care ar exista independent de orator.

Tipul discursului stabilește genul discursiv care convine subiectului. Anticii considerau că genurile oratorice sunt în număr de trei: genul *judiciar*, genul *deliberativ* (sau politic) și *epidictic*. Ele corespundeau, în această ordine, după Aristotel, la trei tipuri de auditoriu; tribunalul, Senatul, spectatorii (care asistă la un panegiric, orații funebre și altele).¹⁰²

Necesitatea adaptării la acestea dă fiecărui gen trăsăturile sale specifice. *Discursul judiciar* acuză, luând forma rechizitoriului sau apără, luând forma pledoariei și se va adresa auditoriului unui tribunal. *Discursul deliberativ* se va adresa Senatului, oferind consiliere în toate chestiunile privitoare la oraș (cetate): pacea ori războiul, apărarea, veniturile, bugetul, importurile, legislația etc. *Discursul epidictic* blamează sau elogiază fie o persoană, fie o categorie umană precum morții dintr-un război, fie un oraș (cetate), fie fantezie legendare etc.¹⁰³

Tehnicile invenției vizează: *căile argumentative*, *probele argumentative*, *locurile argumentative*.

a) căile argumentative indică ce tipuri de argumente (de ordin afectiv sau rațional) trebuie să aleagă oratorul:

1) *ethosul* se referă la o cale afectivă, reprezentând calitățile legate de însăși persoana oratorului, adică imaginea pe care el o realizează despre sine în fața publicului. Acesta trebuie să se arate în toate cazurile cinstit, bine dispus, competent și, după caz, sever sau binevoitor, agresiv sau conciliant, auster sau amuzant; prin urmare, *ethosul* este o problemă de aparență, de imagine, de postură, cu el fiind asociate diferitele forme ale autorității);

2) *pathosul* se referă la o cale afectivă, reprezentând ansamblul emoțiilor pe care oratorul încearcă să le provoace auditoriului: milă, ură, furie, indignare, teamă etc.;

3) *logosul* reprezintă o cale rațională, identificându-se cu argumentarea în sens logic, fiind lipsită de pasiuni; ea este cea care permite să „se dovedească” un lucru prin probele aduse în favoarea lui.

¹⁰² Aristotel, *Retorica*, 1358 a.

¹⁰³ Idem, *ibidem*, 1359 b.

b) *Probele argumentative* fac referire la domeniile din care oratorul își poate extrage datele necesare susținerii tezei sale. Ele sunt de două tipuri:

1) probe „extra-tehnice”, adică cele ce pot fi găsite în fapte sau în texte, independent de orator. (în *Retorica* sa, Aristotel le numește *atechnoi* le clasifică în 5 categorii:¹⁰⁴ a) textele de legi (care înglobează cutuma și jurisprudența); b) mărturiile vechi (autorități morale ale unor mari oameni dispăruți) și noi (care atestă realitatea sau verosimilitatea faptelor, la care se mai adaugă și rumoarea publică); c) contractele și convențiile diverse dintre particulari; d) mărturiile sub tortură (numai sclavii erau torturați); e) jurămintele;

2) probe „intra-tehnice”, cele care sunt furnizate de către propriul discurs al oratorului, de talentul său, de creativitatea sa. Cicero explică faptul că arta de a vorbi se bazează în întregime pe trei mijloace de persuasiune: capacitatea de probare a afirmațiilor, câștigarea auditoriului de partea oratorului și stimularea sentimentelor acestuia în funcție de motivația cerută de caz.¹⁰⁵ După Aristotel, probele de acest tip (pe care le numește *entechneoi* în *Retorica* sa) se împart în două categorii: a) exemplul, în sensul larg de argument inductiv; b) entimema, în sensul de silogism (raționament deductiv) bazat pe premise probabile și care ajunge la o concluzie doar verosimilă;

c) *Locurile argumentative* se referă la tipurile de argumente prestabilite aflate la dispoziția oratorului. Ele constituie sursele din care oratorul își poate dezvolta argumentele în cadrul intra-tehnic.

Quintilian considera locurile mijloace mnemotehnice de descoperire a ideilor discursului, prin adresarea faimoaselor întrebări ale vechii scolastici (quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando? ≡ “*cine, ce, unde, prin ce mijloace, de ce, cum, când?*”), principiu potrivit căruia argumentele nu pot să se nască decât dacă se urmează un anumit demers, fără care “*în lipsă de metodă și de cercetare, nu pot fi găsite decât din întâmplare.*”¹⁰⁶

După clasificarea lui Quintilian, locurile argumentative sunt: locurile persoanei (familia sa, patria sa, vârsta sa, sexul său, soarta sa, etc.); locurile cauzei (locul, timpul, modul, genul, specia, diferențele, proprietățile etc.)

¹⁰⁴Idem, ibidem, I, 1375 a – 1377 b

¹⁰⁵Cicero, *Despre orator*, II, 115

¹⁰⁶Quintilian, *Arta oratorica*, V, 10, 22

2.2.4.2. Dispoziția

Dispoziția (dispositio) reprezintă punerea în ordine a argumentelor, de unde va rezulta organizarea internă a discursului, compoziția generală și planul său. Această categorie este privitoare la modul de organizare al unui discurs sau text. În retorica antică, *dispositio* se referea doar la ordinea care putea fi observată într-un discurs și cuprindea următoarele părți: exordiu, narațiune, discuție sau confirmare, perorație.¹⁰⁷ Între părțile caracteristice discursului și anumite strategii retorice, Cicero stabilește legături. Astfel, în *exordium* se recurge la aprecieri etice, bazate pe ethos. Argumentele logice, bazate pe logos sunt utilizate mai ales în celelalte patru părți ale discursului. Apelurile emoționale din concluzie recurg la pathos.¹⁰⁸

a) *Exordiul(exordium)* este partea de început a discursului, cu funcție esențial fatică: aceea de a face auditoriul docil, atent și binevoitor. Cuprinde un expozeu scurt și clar al problemei care va fi tratată sau a tezei care va fi demonstrată.¹⁰⁹

b) *Narațiunea (narratio)* reprezintă expunerea faptelor referitoare la subiectul tratat, realizată aparent într-un mod obiectiv, de aceea logosul va precumpăni față de ethos și de pathos. Pentru a fi eficace, aceasta cere claritate, concizie, credibilitate.¹¹⁰

c) *Confirmarea sau probarea (confirmatio)* este o parte mai lungă a dispozițiunii, ce constă într-un ansamblu de argumente, de probe, urmat de o respingere care distruge argumentele adverse. Se utilizează două tipuri de argumente, exemplul și entimema, dar și amplificarea, proprie genului epidictic, care poate servi la confirmarea judiciară. Moment prielnic pentru logos, confirmarea recurge, cu toate acestea, la pathos pentru a provoca emoții (mila, indignarea).¹¹¹

d) *Digresiunea (digressio)* constă într/o povestire sau o descriere care se îndepărtează de subiect stricto sensu; mizează pe pathos, fie pentru amuzament, fie pentru a provoca indignarea sau mila.

e) *Perorația (peroratio)* este secvența compozițională care încheie discursul și reprezintă momentul când afectivitatea se unește cu argumentarea. Ea poate fi mai degrabă întinsă și divizată în mai multe părți: amplificarea, împrumutată din genul epidictic, apoi un

¹⁰⁷ Idem, *ibidem*, p. 55, 66

¹⁰⁸ Silvia Săvulescu, *op. cit.* p. 25-26

¹⁰⁹ Olivier Reboul, *op. cit.* p. 66

¹¹⁰ Idem, *ibidem*, p. 67

¹¹¹ Idem, *ibidem*, p. 68

pasaj emoțional menit să suscite emoții în auditoriu, în fine recapitularea, care rezumă argumentația.¹¹²

2.2.4.3. Elocuția

Elocuția (elocutio) reprezintă faza de redactare a unui discurs, punctul unde retorica întâlnește literatura. Elocuțiunea insistă asupra stilului discursului, a redactării, a organizării lui în detaliu. Apelează mai ales la figuri, la ornarea discursului, la alegerea și dispunerea cuvintelor în fraze, la producerea efectelor de ritm.¹¹³ Elocutio nu privește exprimarea orală, ci redactarea scrisă a discursului, stilul său. Aici sunt plasate faimoasele figuri de stil la care s-a rezumat retorica în anii '60.¹¹⁴

2.2.4.4. Memoria

Inițial, *memoria* viza tehnicile mnemotehnice, adică ansamblul de procedee cu ajutorul cărora oratorul în devenire putea reține discursul și topicele de invenție specifice improvizației. Memoria este atât de legată de nevoile de improvizație ale oratorului, cât și de nevoia de a memoriza un discurs complet pentru a-l reprezenta. Din aceste motive, acest canon este atât o problemă a oratorului, cât și a modului în care cele comunicate prin intermediul discursului vor fi reținute de către audiență. În acest scop, anumite figuri ale discursului, precum figurile de repetiție, descrierea, enumerarea, sunt hotărâtoare pentru a ajuta memoria.¹¹⁵

Cu toate că a reprezentat o componentă esențială a exercițiului oratoric în antichitate, alături de declamare, memoria a fost adesea exclusă din retorică.

2.2.4.5. Declamarea sau acțiunea

Declamarea (pronuntatio), numită și *actio*, privea declamarea efectivă a discursului, cu tot ceea ce implica aceasta: efecte ale vocii, mimica și gestică, etc. Funcția sa e una fatică.¹¹⁶ Tehnicile acțiunii se referă, în principal, la elementele paraverbale și nonverbale implicate în performarea actului oratoric: activitatea vocii, respirația, mimica, gesturile, atitudinile corporale etc. Așadar, oratorul uza de întreg „arsenalul” său verbal, nonverbal și paraverbal, în slujba emoțiilor pe care voia să le exprime.

În antichitate, declamarea se referea la aspectele orale ale retoricii folosite în contexte publice, dar și la aspectele privitoare la prezentarea publică a discursului, scris sau

¹¹² Olivier Reboul, *op. cit.*, p. 67

¹¹³ Silvia Săvulescu, *op.cit.*, p. 26-27

¹¹⁴ Olivier Reboul, *op. cit.*, p. 56

¹¹⁵ Silvia Săvulescu, *op.cit.*, p. 27

¹¹⁶ Olivier Reboul, *op, cit*, p. 56

oral. Deși adesea ignorată de studiile retorice, a suscitat un mare interes în cadrul exercițiilor practice.

Declamarea este strâns legată de momentul stabilirii ethosului; pentru a-și îndeplini obiectivele, recurge la pathos; în același timp, fiind complementară invențiunii, se află într-o strânsă legătură cu logosul.¹¹⁷

2.2.5. Strategii persuasive în discurs (etos, logos și patos)

Strategia persuasivă reprezintă realizarea unei punți de legătură între sine (*ethos*) și ceilalți (*pathos*), prin intermediul logosului.

Aristotel numea *ethos* credibilitatea vorbitorului. Două elemente contribuie la formarea acestei credibilități: competența – sau modul în care percepe audiența inteligența, expertiza și cunoștințele vorbitorului în legătură cu subiectul propus și caracterul, adică modul în care publicul apreciază sinceritatea vorbitorului, faptul că e demn sau nu de încredere precum și interesul său pentru problemele publicului căruia i se adresează. Ethosul este atitudinea pe care trebuie să o aibă oratorul pentru a inspira încredere auditoriului său. Pentru a se bucura de această încredere, el trebuie să îndeplinească condițiile minime de credibilitate: să se arate sincer, rezonabil și amabil. Cu alte cuvinte, oratorul va trebui să fie capabil de a oferi sfaturi de bun-simț și pertinente, să nu disimuleze ceea ce gândește și nici ceea ce spune, să fie dispus să-și ajute auditoriul.¹¹⁸

Este evident că cel mai avantajos pentru un vorbitor este să aibă o credibilitate inițială mare, dar ea poate fi distrusă dacă apar probleme ce pot conduce la o credibilitate finală scăzută în timpul prezentării. Acest lucru poate fi generat și de așteptările foarte mari, neconcretizate în timpul discursului, fie din cauza unei prezentări slabe, fie pentru că subiectul nu se ridică la nivelul așteptărilor publicului.

În primul rând, vorbitorul trebuie să își demonstreze competența în domeniul respectiv în fața audienței. Competența poate proveni fie din experiența academică – respectiv din studiu sau cercetare, fie din experiența personală – adică din implicarea directă în activitățile discutate.

Un alt mod de construire a credibilității este stabilirea unui background comun cu audiența în privința valorilor atitudinilor și experiențelor. O audiență șocată de valorile și atitudinile total diferite ale vorbitorului va fi mai greu de convins, dacă nu imposibil. În schimb, o audiență care împărtășește aceleași valori și atitudini cu vorbitorul, care a trecut

¹¹⁷ Silvia Săvulescu, *op. cit.*, p. 27

¹¹⁸ Aristotel, *op. cit.*, II, I, 1377 b, 1366 a

prin experiențe asemănătoare, va trece mai ușor de partea ideilor propuse de discursul vorbitorului.

Nu în ultimul rând, o prezentare fluentă, expresivă și plină de convingere va avea darul să sporească credibilitatea vorbitorului.

Pe lângă elementele ce țin de credibilitatea vorbitorului, în succesul unui discurs mai este hotărâtor și modul în care dovezile prezentate sunt prezentate și corelate în cadrul deducțiilor. Credibilitatea dovezilor este dată de mai multe elemente. Specificitatea dovezilor – dovezile bazate pe cifre exacte, luate din statistici oficiale sunt mai credibile decât afirmațiile generale, care se bazează doar pe simple presupuneri. Noutatea dovezilor – dovezile necunoscute de audiență – elementele noi, necunoscute de audiență impun reconsiderarea vechilor opinii ale publicului. Sursele credibile – sursele care sunt recunoscute prin imparțialitatea și corectitudinea lor pot convinge pe oricine de adevărul lor.

Pe lângă argumentele bazate pe dovezi directe, discursul retoric se bazează și pe argumentele de ordin rațional. Aristotel admitea că orice formă de comunicare ar trebui realizată doar prin această modalitate, dar, din pricina imperfecțiunii omului ca ființă, trebuie luate în considerare și celelalte două forme. Vorbitorul face apel la logos pentru a-și susține ideile, generate prin deducții logice. Putem indica aici câteva tipuri ale acestora: deducția propriu-zisă, când se pornește de la general spre particular, inducția logică, când se pornește de la particular spre general, deducția cauzală, când se pornește de la cauză spre efect și analogia, bazată pe analogia dintre situații similare.

Logosul, termen pe care Aristotel nu îl folosește, privește argumentarea propriu-zisă din discurs și reprezintă aspectul dialectic al retoricii.¹¹⁹ Aristotel distinge aici două tipuri de argumente: *enthimema* (silogismul), care este deductivă și *exemplul*, care este inductiv.

În același timp, vorbitorul poate face apel și la argumente de ordin emoțional pentru a-și atinge obiectivele fixate. Este ceea ce Aristotel numea pathos.

Pathosul este ansamblul emoțiilor, pasiunilor și sentimentelor pe care oratorul trebuie să le trezească în conștiința auditoriului datorită discursului său. Aristotel consacră o bună bucată din partea a doua a operei sale pathosului, analizând starea de spirit a audienței în care emoțiile pot interveni, categoriile de persoane care pot fi influențate prin apelul la emoții și care emoții anume, motivele în legătură cu care pot fi induse emoțiile.¹²⁰

¹¹⁹ Aristotel, *op.cit.*, 1356 a

¹²⁰ Aristotel, *op. cit.*, 1378, a 20-25

Argumentele de ordin emoțional au rolul de a stârni sentimente puternice în audiență și de a impune schimbarea atitudinii, bazându-se pe un set de emoții la care fac apel vorbitorii pentru a obține reacțiile dorite de la audiențe. În funcție de audiența pe care o are, vorbitorul trebuie să identifice care e emoția cea mai ușor de activat în conștiința audienței și să facă apel la ea pentru a putea să transmită mesajul pe care îl are de transmis. În același timp, discursul său trebuie să fie însoțit de un limbaj adecvat, din care să nu lipsească exemplele vii, înălțătoare, apreciabile. Tonul său trebuie să denote convingere și sinceritate.

Totuși, preferința pentru una sau alta dintre aceste componente, precum și tendința de supraevaluare a valențelor lor pot crea ceea ce am putea numi dezechilibre comunicaționale. Considerarea *logosului* ca instanță supremă a condus spre o viziune carteziană asupra limbajului, prevalența *ethosului* exagerează problema morală a subiectului, iar favorizarea *pathosului* este strâns legată de manipulare și de propagandă. De aceea, modelul ideal este cel care asigură echilibrul perfect al celor trei componente.¹²¹

2.3. Argumentarea în discurs

2.3.1. Perspective de abordare a argumentării

Reluând tradiția aristotelică a retoricii și a dialecticii grecești, teoria argumentării, așa cum e ea redefinită de viziunea lui Perelman și Tyteca, marchează o turnură decisivă în studiul discursului, retoricii și a logicii naturale. Unul din marile merite ale operei lor este acela de a fi integrat teoria argumentării într-o filozofie a cunoașterii și într-una a deciziei și acțiunii, profund explicite.

Afirmația lui Perelman: „*Domeniul argumentării este cel al verosimilului, al plauzibilului, al probabilului, în măsura în care acesta scapă certitudinile calculului*”, sugerează ruptura de concepția carteziană, bazată pe dogma rațiunii.¹²²

Obiectul teoriei argumentării este, după Perelman, „studiul tehnicilor discursive care permit provoarea sau sporirea adeziunii spiritelor la tezele în legătură cu care li se cere asentimentul”.¹²³

Tratatul lui Perelman și Tyteca se ocupă de mijloacele discursive utilizate pentru obținerea adeziunii auditoriului. Argumentarea urmărește, grație discursului, obținerea unei acțiuni eficiente asupra acestuia, prin persuasiune și convingere. Efortul de convingere

¹²¹ Silvia Săvulescu, op. cit., p. 22

¹²² Chaim Perelman, Lucie Olbrechts Tyteca, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Ed. Univ. „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2012, p. 11

¹²³ Idem, *ibidem*, p.14

reprezintă, pentru locutor, adaptarea la problematica interlocutorului. „Oratorul este obligat – spunea Perelman – dacă vrea să acționeze, la a se adapta auditoriului”.¹²⁴

Deoarece orice argumentare vizează obținerea adeziunii celor cărora li se adresează, ea este legată, în întregime, de auditoriul pe care urmărește să-l influențeze. Cei doi autori definesc auditoriul ca „mulțimea celor asupra cărora oratorul vrea să exercite influența prin argumentarea sa.”³¹⁻³² Tot ei stabilesc trei tipuri de auditoriu: auditoriul universal (reprezentat de întreaga umanitate sau, cel puțin, de toți oamenii adulți și normali); interlocutorul sau auditoriul format, în dialog, de o singură persoană căreia i se face adresarea; auditoriul reprezentat de către subiectul însuși, când deliberează asupra rațiunilor propriilor acte.¹²⁵

Revenind, o argumentare eficientă este „cea care reușește să crească această intensitate de adeziune adeziunii, astfel încât să declanșeze la auditori acțiunea prevăzută (acțiune pozitivă sau reținere) sau, cel puțin, să le creeze o înclinație către acțiune, care se va manifesta la momentul oportun”.¹²⁶

Considerată inițial ca ținând numai de expresie, argumentarea este privită de către noua retorică și din perspectiva raționalității discursive și a adecvării contextuale: „Numai existența unei argumentări care nu este nici constrângătoare, nici arbitrară, acordă un sens libertății umane, condiție a exercițiului unei alegeri rezonabile. Dacă libertatea nu ar fi decât adeziune necesară la o ordine naturală prealabil dată, ea ar exclude orice posibilitate de alegere; dacă exercițiul libertății nu ar fi bazat pe motive, orice alegere ar fi irațională și s-ar reduce la o decizie arbitrară acționând într-un vid intelectual.”¹²⁷

Ducrot a elaborat, alături de Jean-Claude Anscombe, o teorie a argumentării (notă) înscrisă în limbă, care constă utilizarea argumentării nu doar în cadrul unui discurs, care reprezintă punerea în practică a potențialităților lingvistice, ci și la nivelul limbii însăși. Ideea de bază este aceea că limba nu are ca scop principal reprezentarea lumii, ci argumentarea. Cu alte cuvinte, limba naturală nu întreține doar o relație de referință cu lumea, ci constituie locul unde are loc schimbul de argumente, a căror structură se regăsește chiar în limbă. Potrivit teoriei argumentării a celor doi lingviști, argumentarea exercită o anumită influență asupra celorlalți, rămânând, în același timp, în cadrul discursului.

Trebuie să precizăm distincția pe care teoreticienii o fac între *actul de a argumenta* și *argumentare*. Când vorbesc despre argumentare, ei se referă întotdeauna la discursurile

¹²⁴ Idem, *ibidem*, p. 18

¹²⁵ Idem, *ibidem*, p. 44-45

¹²⁶ Chaim Perelman, Lucie Olbrechts Tyteca, *op. cit.*, p. 52

¹²⁷ Idem, *ibidem*, p. 616

care conțin cel puțin două enunțuri, E1 și E2, dintre care unul are rolul de a fi autoritar, de a se justifica sau de a se impune față de celălalt. Primul este argumentul, cel de al doilea este concluzia.¹²⁸

Actul de a argumenta este unul mult mai abstract decât argumentarea și care poate avea loc în afara acesteia, dar se manifestă foarte des prin intermediul ei în măsura în care acest act condiționează și constrânge argumentarea. Deci, procesul discursiv numit argumentare, care constă într-o înlănțuire a enunțurilor-argument și a enunțurilor-concluzie, este precedat de actul de a argumenta, pe care el se sprijină.¹²⁹

Ca toate actele ilocuționare, actul de argumenta se realizează în și printr-un enunț unic. Dacă actul de a argumenta este determinat de structura lingvistică a enunțurilor discursului, argumentarea nu este decât o exploatare posibilă printre altele.

Ipoteza susținută de Ducrot și Anscombe este următoarea: orice enunț care servește sau nu ca premiză într-o argumentare, este obiectul unui act de a argumenta. Concluziile implicite sau explicite sunt extrase din enunțul folosit discursiv.

Contribuția lui Stephen Toulmin la teoria argumentării se reflectă în lucrarea sa, *The Uses of Argument* (Cambridge University Press, 1958). El propune un model argumentativ diferit de cel al lui Perelman. După acesta, raționamentul deductiv de tip aristotelic, considerat nepotrivit pentru a surprinde întreg contextul argumentativ, este înlocuit cu tipul de argumentare analitică, unde punctul de plecare îl constituie concluzia ce urmează a fi dovedită prin intermediul unei justificări ce se sprijină, la rândul ei, pe temeiurile argumentului. În același timp însă, dovedirea concluziei depinde de dovedirea justificării și a temeiurilor. Ca o completare a argumentării analitice, Toulmin descrie și argumentarea substanțială, care presupune introducerea unui operator modal la nivelul concluziei, întrucât nu întotdeauna concluzia poate fi derivată necesar din temeiuri pe baza justificării. În teoretizarea argumentării substanțiale, el utilizează raționamentul neformal, bazat pe noțiunea de probabilitate, care nu urmărește doar actul persuadării, ci și producerea cunoașterii.¹³⁰

Un alt teoretician al argumentării, J. Moeschler, afirma că „*Un discours argumentatif n'est pas un discours par lequel, en soi, on apporte des preuves, ni un discours qui fonctionne sur les principes de la logique déductive. En d'autres termes, argumenter n'est pas résumer la démonstration d'une affirmation, ni la démonstration du caractère valide, du point de vue*

¹²⁸ Jean-Claude Anscombe, Oswald Ducrot, *L'argumentation dans la langue*, Mardaga, Coll. "Philosophie et langage", 1983, p. 163

¹²⁹ Idem, ibidem, p. 168

¹³⁰ Aurel M. Cazacu, *Teoria argumentării*, România Press, București, 2007, p. 17-19

logic, al unui raționament. O argumentare constă într-o relație între unul sau două argumente și o concluzie”, subliniind astfel opoziția dintre argumentare, pe de o parte și raționamentul și deducția, pe de altă parte.¹³¹

Tot el subliniază dubla perspectivă din care poate fi privită argumentarea; ca structură lingvistică a unei sintagme discursive și ca efect pragmatic persuasiv, pentru că „actul orientării argumentative va fi actul fundamental al activității argumentative”¹³²

Din perspectiva lui C. Plantin, noțiunea de argumentare comportă două perspective. O primă definiție limitează argumentarea la instrumentele lingvistice: „Argumentarea este, astfel, o operație care se bazează pe un enunț garantat (acceptat), argumentul, pentru a ajunge la un enunț mai puțin garantat (mai puțin acceptat), concluzia. A argumenta înseamnă a adresa un argument unui interlocutor, altfel spus un motiv bun pentru a-l face să admită o concluzie și a-l provoca să adopte comportamentele adecvate.”

Potrivit unei a doua definiții, argumentarea e definită ca „ansamblul de tehnici (conștiente și inconștiente) de legitimare a credințelor și comportamente care urmăresc influențarea, transformarea sau întărirea credințelor sau comportamentelor (conștiente sau inconștiente) ale ei sau ale obiectivelor sale.”¹³³ Aici, noțiunea de argumentare e deschisă extralingvisticii, nonverbalului și câmpului de influențe sociale și psihologice.

Mai departe, Plantin enunță condițiile sine qua non ale argumentării. El, afirmă de pildă, că nu putem vorbi de argumentare decât dacă există un dezacord asupra unei poziții, cu alte cuvinte o confruntare a unui discurs cu un altul.¹³⁴ În sprijinul aceleiași idei, arată că poate fi considerat argumentativ orice discurs produs într-un context de dezbatere orientată de o întrebare.¹³⁵

După J-M Adam, nu trebuie confundată unitatea compozițională înțeleasă ca secvență argumentativă, cu argumentarea în general. Argumentarea poate fi abordată fie la nivelul discursului și al interacțiunii sociale, fie la nivelul organizării pragmatice a textului.¹³⁶ Privită la primul nivel, cel al interacțiunii sociale, argumentarea poate fi descrisă în termeni ilocuționari. La al doilea nivel, cel al textualității, argumentarea înseamnă

¹³¹ Jaques Moeschler, *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, 1985, p. 46

¹³² idem, ibidem, p. 67

¹³³ Christian Plantin, *L'argumentation*, Seuil, Paris, 1996, p. 24

¹³⁴ Idem, ibidem, p. 21

¹³⁵ Idem, ibidem, p. 25

¹³⁶ Jean-Michel Adam, *L'argumentation publicitaire: Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Editions Nathan, p. 103

organizare secvențială: „dacă definim argumentarea drept construcția, de către un enunțator, a unei reprezentări discursive ce vizează modificarea reprezentării unui interlocutor legată de un obiect al discursului dat, scopul argumentativ poate fi privit în termeni de țintă elocutionară. În contrast, dacă argumentarea e considerată o formă de compoziție elementară, ne situăm la nivelul organizării secvențiale a textualității”.¹³⁷

Olivier Reboul distinge cinci trăsături esențiale care diferențiază argumentarea de demonstrație: 1) argumentarea se adresează unui auditoriu; 2) ea se exprimă în limba naturală; 3) premisele sale nu pot fi decât probabile; 4) progresia sa este fără necesitate logică în sens strict; 5) concluziile sale nu sunt obligatorii.¹³⁸

Pe lângă teoretizările aspectelor logice sau filozofice suscitade de către argumentare, argumentativul ar putea fi încadrat în niște scheme tipologice. Abordările de acest gen urmează două direcții: pe de o parte stă analiza argumentării privită ca retorică și pragmatică integrată, unde accentul cade pe posibilitatea studierii structurii argumentative la nivelurile sintactic și semantic, pe de altă parte, analiza argumentării privită ca retorică neintegrată, în dependența ei de situația discursivă. Ambele direcții acceptă însă faptul că argumentarea este parte integrantă a fiecărui tip de discurs.¹³⁹

2.3.2. Strategii argumentative

După Mariana Tuțescu, o strategie argumentativă este un ansamblu de acte de limbă, bazat pe o logică discursivă și susținut de o forță și scop argumentativ. Fiecare strategie argumentativă conține cele trei dispozitive argumentative: *topical*, *logicul* și *enclopedicul*. Totodată, strategia argumentativă este locul privilegiat al funcționării celei trei funcții ale discursului: *schematizarea*, *justificarea* și *coerența*.¹⁴⁰

Aceeași autoare propune următoarele tipuri de strategii argumentative:¹⁴¹ a) strategii de cooperare; b) strategii conflictuale și refutative (ex. interogația); c) strategii de suport și de justificare (ex. negația polemică); d) strategii de apărare (ex. refutarea); e) strategii retorice sau ale figurativității (ex. metafora, paradoxul).

¹³⁷ Idem, ibidem, p. 104

¹³⁸ Olivier Reboul, *L'argumentation*, în „Peut-il y avoir une argumentation non rhétorique?”, Colecția „Philosophie et langage”, Paris, p. 110

¹³⁹ Rovența-Frnușani, *Argumentarea. Modele și strategii*, 2000, p. 82-87, Jaques Moeschler, Anne Reboul, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Cluj-Napoca, 1999, p. 279-297

¹⁴⁰ Mariana Tuțescu, *L'argumentation. Introduction a l'étude du discours*, Universitatea din București, 2003, cap. X (<http://ebooks.unibuc.ro/lis/MarianaTutescu-Argumentation/32.hym>)

¹⁴¹ Mariana Tuțescu, *L'argumentation. Introduction a l'étude du discours*, Editura Universității București, 1998, p. 67-97

a) *Cooperarea*

Comunicarea lingvistică se supune unui principiu de bază, unei legi fundamentale a discursului, anume principiului cooperării între locutor și destinatar, cei doi participanți esențiali la schimbul comunicational. Dacă scopul comunicării conversaționale este dorința de de influențare a universului epistemic al interlocutorului/destinatarului, pentru a-l aduce la o anumită concluzie sau activitate, atunci cooperarea este principiul fondator al oricărui schimb verbal.

b) *Interogația*

Interogația suspendă valoarea de adevăr a propoziției pe care o exprimă, situându-se dincolo de raportul adevărat/fals, cu care aceasta a fost investită în prealabil. P. 68

c) *Negația polemică*

La fel ca interogația, negația reprezintă o a doua mișcare a gândului, prima fiind constituită de afirmație. Enunțarea negativă se prezintă ca opozantă unei afirmații prealabile, emisă de către enunțatorul ei.

d) *Refutarea*

Principiul contradicției, propriu argumentării, se reflectă în strategiile discursive ale refutării. Negația polemică joacă un rol fundamental în actul refutării. După Aristotel, se pot distinge două moduri de refutare a tezelor opozantului: contra-argumentarea (contrazice concluzia adversarului) și obiecția (enunțarea unui punct de vedere care duce la absența argumentului sau la alegerea unei premise false)

e) *Metafora*

Revelând dimensiunea conotativă a limbii, metafora este un act de limbă indirect, bazat pe o analogie între *comparat* (sau termenul propriu) și *comparant* (sau termenul metaforic).

f) *Paradoxul*

Constituie un mijloc privilegiat de revelare a însușirii adevărului în limba naturală, caracterul său vag și modul în care contradicția se rezolvă în logica naturală. Făcând parte din clasa paralogismelor, paradoxul este o contradicție rezolvată discursiv.

2.3.3. Tipuri de argumente

Argumentele se împart, după Perelman și Olbrechts-Tyteca (*Tratat de argumentare*) în două clase¹⁴²: *argumente cvasi-logice* și *argumente bazate pe structura*

¹⁴² Chaim Perelman, Lucie Olbrechts Tyteca, *op. cit.*, p. 238-492 *passim*.

realului. În vreme ce primele revendică o anumită validitate cu schemele logice, grație aspectului rațional, cele din a doua categorie, bazate pe structura realului, se folosesc de acesta pentru a stabili o solidaritate între judecățile admise și altele, pe care încearcă să le promoveze.

Din argumentele *cvasi-logice*¹⁴³ fac parte argumentele de reciprocitate, de tranzitivitate, cele bazate pe incluziunea părții în întreg, cele bazate pe diviziunea întregului în părțile sale componente, argumentele comparației, argumentația prin sacrificiu. Ne vom opri, în cele ce urmează, doar la câteva dintre ele:

- *argumentele reciprocității* urmăresc aplicarea aceluiași tratament pentru două situații, prezentate ca fiind inverse. Ele se sprijină pe noțiunea de simetrie.
- *argumentele tranzitivității* apar în structura discursivă atunci când exprimă relații de egalitate, de superioritate, de incluziune, de ascendență, de implicație.
- *argumentarea prin sacrificiu* se raportează la sacrificiul pe care suntem dispuși să-l facem pentru a obține un anumit rezultat.

Argumentele bazate pe structura realului¹⁴⁴ sunt grupate după aplicarea lor la legăturile de succesiune (care unesc un fenomen cu cauzele sau efectele sale) și de coexistență (care unesc o persoană cu actele sale, un grup de indivizii care fac parte din el, și, în general, o esență de manifestările sale).

Într-o primă categorie, Perelman și Tyteca includ:

- *legătura cauzală sau cauza*;
- *argumentul pragmatic*, care permite aprecierea unui act sau eveniment în funcție de consecințele sale pozitive sau negative; acest argument joacă un rol important în argumentare, în care e văzută schema unică a logicii judecăților de valoare;
- *argumentul bazat pe scopuri și mijloace*;
- *argumentul risipei*, care incită la a continua acțiunea începută până la reușita finală, având în vedere că, ajunsă într-un anumit punct, acțiunea a impus deja niște sacrificii, care s-ar pierde prin întreruperea ei; acest argument e utilizat pentru a provoca pe cineva, înzestrat cu un talent, cu o abilitate, cu un dar excepțional, să îl utilizeze într-o măsură cât mai mare; acestui argument ar putea fi adăugată preferința pentru ceea ce este determinat;
- *argumentul depășirii*, contrar argumentului direcției, care suscita temerea că o acțiune ne angajează într-un angrenaj de al cărui rezultat ne temem, acesta insistă

¹⁴³ Idem, ibidem, p. 238-314 pa

¹⁴⁴ Idem, ibidem, p. 320-421

asupra posibilității de a merge mereu mai departe într-o anumită direcție, fără ca limita acelei direcții să fie întrevăzută și aceasta cu o creștere continuă a valorii;

- *argumentul direcției* se referă la caracterul dinamic al unei situații;

În a doua categorie trebuie semnalate argumente precum:

- *argumentul autorității* – un argument cu dublă ierarhie, aplicat legăturilor de succesiune și de coexistență;
- *argumente privitoare la diferențele de grad și ordine*;

Legăturile care constituie structura realului pot fi clasificate în:¹⁴⁵

-*argumentarea prin exemplu*: este una din cele mai întâlnite în discurs; folosit ca pivot al argumentării, exemplul se bucură de statutul de fapt, cel puțin provizoriu; marele avantaj al utilizării sale e acela de a concentra atenția asupra aceluși statut;

-*argumentarea prin ilustrare*: diferă de exemplu din cauza statutului de regulă pe care o folosește ca sprijin;

-*argumentarea prin model*.

O altă clasificare a argumentelor poate fi făcută în funcție de paralogisme sau de sofisme tradiționale.¹⁴⁶ Este vorba de argumentele nelegitime, care încalcă codul bunului comportament argumentativ. Ele sunt foarte frecvente în practica argumentativă cotidiană. Aceste argumente, numite și mistificări, au fost enumerate și descrise de retorica antică. Iată câteva dintre ele:

1. *Argumentum ad hominem* sau argumentarea asupra persoanei are rolul de a respinge o altă argumentație, discreditând persoana care o susține sau negându-i acesteia dreptul la cuvânt pe tema în chestiune. Punerea în discuție a credibilității adversarului se poate face prin strategii discursive diverse: contestarea cunoștințelor, a inteligenței sau a bunei credințe a părții adverse; atacul indirect la persoană, legat de circumstanțe, menit să arunce îndoiala asupra motivelor adversarului; scoaterea în evidență a unor contradicții între ideile expuse de partea adversă și acțiunile sale prezente sau trecute.

2. *Argumentum ad baculum* (argumentul bătei sau argumentarea prin forță) exercită o presiune asupra adversarului prin amenințare. A pune pistolul la tâmpla cuiva și a-i spune: „Banii sau viața!” este un exemplu de astfel de argument. De regulă, prin acest tip de argumentare, opozantul este pus în situația de a alege dintre două rele răul mai mic.

¹⁴⁵ Idem, ibidem, p. 435-492

¹⁴⁶ Mariana Tuțescu, *op. cit.*, p. 59-63

3. *Argumentul autorității* impune o concluzie prin prestigiul presupus al persoanei enunțiatorului. Acest tip de argument poate fi reprezentat prin silogismul: *Tot ce spune X este adevărat. / X spune că P. / Deci P este adevărat.* Acest tip de argument se bazează pe credibilitatea „expertului” citat, indiferent de caracterul adevărat sau fals al lui P.

4. *Argumentum ad verecundiam* face apel la respectul și la supunerea datorate unei autorități, fără ca autoritatea în cauză să aibă vreo relevanță pentru domeniul în cauză. Există două variante ale acestui tip de argument: a) a se propune pe sine ca garant al justității punctului de vedere susținut și b) a apăra un punct de vedere nu prin argumente, ci prin punerea în evidență a calităților personale ale autorității invocate.

5. *Argumentum ad ignorantiam* este strategia prin care se cere adversarului să admită punctul de vedere care i se prezintă drept o dovadă sau, dacă nu, să furnizeze el o dovadă mai bună. Acest tip nu se bazează pe certitudini, ci doar pe faptul că nu sunt aduse probe contrarii. De exemplu: *Ochii albaștri sunt mai frumoși decât cei verzi. Poți să spui că nu-i așa?*

6. *Argumentum ad misericordiam* este o strategie care urmărește nu validarea tezei susținute, ci persuadarea adversarului prin apelul la sentimentul său de compasiune. Acest tip de argument este utilizat constant în anumite tipuri de discursuri persuasive: cele politice sau electorale, publicitare etc. De exemplu: *Bietul om e bolnav. Nu-i putem cere să se achite de toate sarcinile.*

7. *Argumentum ad populum* sau sofismul demagogic propune un punct de vedere ca fiind just doar pentru că el este acreditat ca atare de un grup sau de o colectivitate interesată în a-l apăra. De exemplu: *Știm cu toții cât de importantă este defrișarea acestei zone, în care se vor construi școli și grădinițe atât pentru copiii noștri, cât și pentru copiii celor care i se opun.*

8. *Argumentum a fortiori* se bazează pe ideea de „mai ales” și „mai sigur”; la baza sa stă silogismul: dacă toți oamenii sunt muritori, atunci a fortiori românii, o subclasă de oameni, trebuie să fie muritori.

9. *Petitio principii* sau raționamentul circular este un argument prin care se dă ca demonstrat ceea ce ar urma a se demonstra. Acest tip de argument e foarte frecvent în discursul politicianilor, care evită în felul acesta să ia o poziție fermă într-o problemă disputată. Este o strategie folosită curent și în publicitate, unde se fac afirmații neprobate despre un anumit produs. De exemplu: *The Future is bright. The Future is Orange.*

10. *Ignoratio elenchi* constă în avansarea unor argumente fără legătură cu tema în discuție.

11. *Post hoc ergo propter hoc* constă în folosirea incorectă a schemei argumentative cauzale, prin deducerea unei relații de cauzalitate acolo unde este vorba de o simplă succesiune de evenimente.

12. *Argumentum ad consequentiam* constă în utilizarea unei scheme argumentative (cauzale) inadecvată, care să ducă la respingerea unui punct de vedere descriptiv din cauza consecințelor sale indezirabile.

13. *Falsa analogie* constă în folosirea incorectă a schemei argumentative a analogiei, în timp ce condițiile unei comparații corecte nu sunt îndeplinite.

14. *Secundum quid* sau generalizarea timpurie se bazează pe utilizarea incorectă a schemei argumentative a concomitanței, procedând la generalizări fondate pe observații non reprezentative sau insuficiente.

15. *Paralogismul de diviziune* se sprijină pe confuzia între proprietățile părților și ale întregului, atribuind unei părți o proprietate cu totul relativă sau legată de structură.

2.3.4. Conectorii argumentativi

Conectorii argumentativi sunt particule pragmatice, cuvinte care leagă enunțuri și contexte, cuvinte a căror funcție este de a exprima valorile pragmatice. Sunt cuvinte ce asigură coerența discursiv-argumentativă a textului, relevanța ei pentru comunicarea lingvistică. Ele contribuie la punerea în relație enunțul și sistemul de credințe pe care acesta le exprimă. Acești conectori au, în esență, proprietăți pragmatice, determinate de contextul utilizării lor.¹⁴⁷

O. Ducrot definește conectorii drept semne care pot servi la legarea a două sau mai multor enunțuri, desemnând fiecăruia un rol particular într-o strategie argumentativă unică.¹⁴⁸ Conectorii limbii nu privesc segmentele materiale ale textului, ci entitățile semantice care nu pot avea decât un raport foarte indirect cu astfel de segmente. Conectorii leagă enunțurile, adică obiectul lingvistic al enunțării. Ei intervin în structurarea logică ilocuționară încărcând enunțurile conectate cu o forță argumentativă.¹⁴⁹

Potrivit acestei definiții, conectorii reprezintă o altă categorie a mărcilor argumentative care au, de asemenea, funcția de orientare argumentativă, ca în cazul operatorilor argumentativi. Diferența constă în faptul că primii, conectorii, leagă două (sau mai mult de două) enunțuri, indicând un raport între funcțiile argumentative pe care le au

¹⁴⁷ Mariana Tuțescu, *op. cit.*, p. 295

¹⁴⁸ Oswald Ducrot, *Opérateurs argumentatifs et visée argumentative*, *Cahiers de linguistique française* 4, 1983, p. 9

¹⁴⁹ Idem, *Les Mots du discours*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 15

acele enunțuri în discurs. Raportul poate fi, astfel, de co-orientare argumentativă sau de contra orientare argumentativă.

Într-un enunț, conectorii argumentativi au funcții de segmentare, de asumare enunțiativă și de orientare argumentativă a enunțurilor. În categoria conectorilor cu rol de recaracterizare a unui conținut propozițional intră atât cei argumentativi și concesivi (*dar, totuși, cu toate acestea, desigur, însă, etc.*), cât și cei explicativi și justificativi (*căci, deoarece, dacă-atunci, din moment ce, pentru că, etc.*), mărcile simple ale unui argument (*chiar, de altfel, în plus, nu numai, etc.*)¹⁵⁰

El reține patru categorii de conectori.¹⁵¹

a) conectori argumentativi sau mărci ale argumentului: *deoarece, din moment ce, căci, într-adevăr, cum, chiar, de altfel, etc.*, care au valoare justificativă și explicativă, dar și de operator de construire a lumii;

b) conectori argumentative sau mărci ale concluziei: *deci, acum, în consecință, etc.*

c) conectori contra-argumentativi sau mărci ale unui argument tare: *dar, totuși, însă, cu toate acestea, etc.*

d) conectori contra-argumentativi sau mărci ale unui argument slab: *desigur, deși, în pofida, cu toate că, etc.*

După J. Moeschler, conectorul argumentativ este „*un morfem (tip conjuncție coordonatoare, conuncție subordonatoare, adverb, locuțiune adverbială, etc.) care articulează două enunțuri, intervenind astfel într-o strategie argumentativă unică. [...] Contrar operatorului argumentativ, conectorul argumentativ articulează actele de limbă, adică enunțurile care intervin în realizarea actelor de argumentare.*”¹⁵² El a propus o tipologie a conectorilor argumentativi bazată pe distincția dintre predicatele cu două locuri și predicatele cu trei locuri. Conectorii *prin urmare, apoi, ca urmare, fiindcă, întrucât, pentru că, etc.* constituie predicate cu două locuri. “Un conector argumentativ este un predicat cu două locuri dacă segmentele X și Y pe care le articulează în structura de suprafață pot îndeplini o funcție argumentativă și nu este nevoie de intervenția unui al treilea constituent implicit, cu funcția de argument sau de concluzie”, afirmă Moeschler.¹⁵³

În același timp, un conector argumentativ este predicat cu trei locuri dacă este nevoie să se intervină, între două variabile asociate argumentativ la X și Y, cu o a treia

¹⁵⁰ Jean-Michel Adam, *Lingvistică textuală*, Institutul european, 2008, p. 221-222

¹⁵¹ Idem, ibidem, p. 223-224

¹⁵² Jaques Moeschler, 1985 : *Argumentation et conversation : Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Hatier, Paris, p. 62

¹⁵³ Idem, ibidem, p. 62-63

variabilă implicită funcției de argument sau de concluzie (ex. *incontestabil, cu toate acestea, totuși, în cele din urmă, dar, oricum, chiar*).

În cazul în care conectorul este un predicat cu trei locuri, se disting conectori ale căror argumente pot fi orientate în același sens (*chiar, precis, de altfel*) sau în sens contrar : *totuși, dar, dacă nu, altfel, în caz contrar, cu toate acestea*.

O altă clasificare poate fi realizată ținând cont de funcția argumentativă a enunțului introdus de conector. Astfel, putem deosebi¹⁵⁴:

-conectori care introduc argumentele/introductivi : *căci, de altfel, or, dar, chiar, din moment ce, pentru că*.

-conectori care introduc concluzia/concluzivi : *deci, totuși, sigur, (în mod) hotărât, (ei) bine, în cele din urmă, așadar*.

În cazul în care conectorul este un predicat cu trei locuri, se disting conectori introductivi ale căror argumente sunt orientate în același sens (*chiar, precis, de altfel*) sau în sens contrar : *dar*.

Tot în cazul conectorului care este un predicat cu trei locuri, se disting conectori concluzivi ale căror argumente sunt orientate în același sens : *în definitiv* sau orientate în sens contrar : *totuși, cu toate acestea, la urma urmei*.

¹⁵⁴ Silvia Săvulescu, *op. cit.*, p. 174

CAPITOLUL III

TEHNICA ELABORĂRII ȘI SUSȚINERII DISCURSURILOR

3.1. Evaluarea situației de comunicare generatoare de discurs

O evaluare corectă a situației de comunicare generatoare de discurs¹⁵⁵ începe cu clarificarea scopului comunicării. Se impune astfel ca vorbitorul să decidă dacă urmărește furnizarea de informații prin prezentarea sa sau să influențeze, să schimbe percepția, atitudinea, valorile și convingerile celor cărora li se adresează. În urma acestei decizii, vor putea fi stabilite obiectivele specifice și modul de construcție și de organizare a discursului de către vorbitor.

Următorul pas constă în elaborarea și enunțarea clară a obiectivelor specifice, menționate mai înainte, sub forma unor obiective operaționale, care să poată permite vorbitorului să-și evalueze în mod limpede eficiența cu care și-a atins aceste obiective.

Pentru a facilita audienței sale reținerea elementelor legate de discurs, vorbitorul va trebui să procedeze la găsirea ideii centrale a discursului, care să rezume conținutul acestuia.

O mare importanță trebuie acordată contextului prezentării. Elementele exterioare, cum sunt timpul și locul discursului, plasarea acestuia între evenimente pot avea un impact pozitiv, dar și unul negativ asupra ascultătorilor. Din pricina evaluării ineficiente a situației de comunicare, vorbitorul nu-și poate atinge scopul. Astfel, alegerea unui moment nepotrivit pentru susținerea unui discurs (seara târziu, finalul unei zile de muncă, etc.) și a unui loc care poate să distragă atenția auditoriului (la mare, oamenii se vor gândi la plajă, lângă un restaurant vor fi cu gândul la masă, etc.), precum și a unui amplasament inadecvat (spațiu prea mic sau prea mare pentru numărul participanților, iluminatul sau sonorizarea deficiente pot crea o stare de disconfort ascultătorilor, făcându-i să devină nerăbdători, dezinteresați, distrați, lucru care va influența negativ efectul produs de audiența discursului.

De aceea, vorbitorul va trebui să își pregătească temeinic prezentarea, pentru a atenua și chiar a elimina neprevăzutul unor astfel de situații, pentru a putea compensa acest fel de neajunsuri printr-un impact major la nivel discursiv.

¹⁵⁵ Vezi Stephen E. Lucas, *The art of public speaking*, eleventh edition, New York, McGraw Hill, 2012, p. 93

3.2. Stabilirea subiectului

Primul pas către a face audiența să considere competent un vorbitor stă în alegerea unui subiect potrivit pentru un discurs. Un subiect e considerat potrivit dacă vorbitorul își alege un subiect pentru care are competența necesară.

Trebuie să arătăm aici că, de cele mai multe ori, subiectul unui discurs e vast. De aceea, e necesară restrângerea temei nu doar pentru că acest lucru îl ajută pe vorbitor să rămână concentrat, dar și pentru ca lungimea discursului să rezoneze cu limita de timp rezervată expunerii. Vorbitorii buni nu pot vorbi bine despre orice subiect, dar sunt cititori și cercetători avizi ai oricărui fel de cunoștințe. Dacă un vorbitor adaugă studiul și cercetarea experienței și cunoștințelor pe care le posedă deja, va deveni competent.

Subiectul ales de un vorbitor va trezi interesul ascultătorilor dacă presupune chestiuni care au însemnătate pentru ei. Și ceea ce e semnificativ pentru ei este ceea ce vor să audă și ceea ce au nevoie să știe. Cu cât mai mare e însemnătatea, cu atât mai mare e interesul. Audiența poate să nu fie conștientă de măsura în care îi privește subiectul discursului, așa că vorbitorul va trebui să le stimuleze interesul față de acesta. Și poate face acest lucru dacă își ajută audiența să perceapă însemnătatea temei pentru ei.

În alegerea unui subiect, vorbitorul trebuie să țină cont de ocazia cu care va ține discursul. Cu alte cuvinte, subiectul dezbătut va trebui să fie adecvat contextului. Nu se vor spune glume la o înmormântare și nici nu se va ține un discurs politic la biserică. Un discurs va fi mai eficient dacă va ține seama de faptul că audiența depinde de o ocazie concretă, particulară.

De asemenea, un subiect trebuie să mențină audiența în priză tot timpul. De aceea, în alegerea subiectului, vorbitorul se va întreba în ce măsură ascultătorii au cunoștințe legate de ceea ce intenționează să le spună. Decât să insiste asupra unui subiect care acestora le este extrem de familiar, va încerca să îl abordeze într-o manieră nouă, să îl actualizeze. Dacă un subiect nou nu poate fi prezentat, unul vechi va fi tratat dintr-o perspectivă inovatoare

3.3. Investigarea audienței

Audiența este un element esențial pentru un discurs reușit. Necesitatea cunoașterii componenței audienței sale e vitală pentru un vorbitor, atunci când își elaborează discursul.¹⁵⁶

În primul rând, vorbitorul trebuie să își studieze audiența din punct de vedere demografic, pentru a cunoaște: vârsta, sexul, confesiunea, rasa, etnia, apartenența organizațională, etc., precum și nivelul de educație, de pregătire, tipul de pregătire, etc.

Una din condițiile sine qua non ale unei prezentări de succes o reprezintă adaptarea discursului la audiență. Vorbitorul înțelege că scopul primordial al prezentării sale vizează obținerea unui anumit răspuns din partea audienței căreia i se adresează. Acest lucru nu presupune, însă, că, renunțarea, de către vorbitor, la propriile convingeri. Situația discursivă poartă amprenta unei ajustări, negocieri continue între orator și audiența sa.

Cunoașterea audienței e un imperativ pentru eliminarea oricărei surprize neplăcute ori situații jenante, care pot conduce la ostilitatea publicului. Dacă subiectul propus nu e agreat de către ascultători, dacă vorbitorul face aluzii considerate ofensive și reprobabile de către aceștia, dacă afirmațiile acestuia pot avea conotații discriminatoare, dacă limbajul pe care îl folosește e dificil de asimilat, atunci se poate ajunge la ratarea obiectului propus.

De asemenea, ținând cont de faptul că orice public va fi mulțumit dacă aude și vede ceea ce e potrivit intereselor și motivațiilor sale, subiectul discursului va fi apreciat și adaptat acestora. Din acest motiv, vorbitorul trebuie să încerce să-și construiască discursul pornind de la public, de la structura și interesele sale. Se recomandă ca aceste discursuri să nu supraestimeze cunoștințele audienței. Vorbitorul trebuie să își adapteze la audiență informația și modul de prezentare a ei și să nu cadă în capcana unui limbaj prea abstract, care e greu de urmărit și digerat chiar și de un public specializat.

Vorbitorului va trebui să evalueze interesul ascultătorilor săi pentru subiectul propus și să elaboreze subiectul în consecință. Dacă subiectul discursului nu suscită un interes atât de ridicat, vorbitorul va recurge la modalități de atragere a atenției audienței, fie printr-o introducere originală, fie apelând materiale auxiliare, la limbaj potrivit sau exemple provocatoare.

Cunoștințele publicului relative la subiect sunt determinante în modalitatea de abordare a discursului. Un subiect care e tratat banal, fără să aducă inovații, va provoca plictiseală în rândurile audienței.

¹⁵⁶ Idem, *ibidem*, 9. 97-116 *passim*.

Pentru a obține efectul scontat, vorbitorul trebuie să cunoască părerea generală a publicului ascultător față de subiectul propus și să își adapteze discursul pentru a-și atrage adeviziunea audienței. O contradicție flagrantă a atitudinii acesteia de către vorbitor va duce automat la respingerea discursului său.

Un alt aspect important de care vorbitorul trebuie să fie conștient este acela al imaginii pe care și-o proiectează în conștiința auditoriului. De aceea, faptul că audiența poate să îl placă sau displacă, faptul că îl cunoaște ori nu e hotărâtor. Atragerea simpatiei audienței poate fi realizată prin autoritatea sa în domeniu. În acest sens, competența sa vizavi de subiectul dezbătut poate fi recunoscută sau contestată, lucru care va influența în mod evident rezultatele discursului.

Prin evaluarea audienței sale, vorbitorul poate anticipa modul în care aceasta va răspunde la problematica discursului și reacțiile ei posibile. De aici, demersul său discursiv va urma pasul adaptării mesajului discursului către realizarea obiectivelor sale. E important ca adaptarea mesajului să aibă loc, într-o primă fază, înainte de începerea construirii discursului, apoi în timpul expunerii sale, în funcție de feedbackul pe care i-l oferă ascultătorii.

3.4. Cercetarea subiectului

După ce a fost stabilit subiectul discursului și componența audienței așteptate, vorbitorul poate trece la munca de documentare.¹⁵⁷

Printre cele mai importante și mai bogate surse de documentare pentru cercetarea subiectului unui discurs se numără experiența și cunoștințele proprii. Fiecare individ beneficiază de o anumită cantitate de cunoștințe relative la un subiect, precum și de o experiență mai mică sau mai semnificativă în domeniul dat. Prin tehnica brainstormingului, pot fi reactualizate detalii, informații, trăiri personale, cunoștințe, experiențe parțiale sau integrale, care pot constitui o rampă de lansare pentru cercetarea subiectului. Cunoscând structura audienței, nivelul expectanțelor sale, vorbitorul poate decide dacă acest bagaj de informații e suficient pentru discursul său sau nu, situație în care trebuie să recurgă și la alte resurse informaționale.

Experții în discursuri sunt de părere că un vorbitor trebuie să apeleze la următoarea varietate de materiale-suport în cercetarea sa: definiții, exemple, explicații, comparații,

¹⁵⁷ Idem, *ibidem*, p. 119-138 *passim*.

statistici, mărturii ale experților, auxiliare vizuale. Pe lângă acestea, în cercetarea pentru un discurs se va apela și la alte mijloace documentare: bibliotecile, Internetul sau tehnicile de cercetare directă. Bibliotecile pot oferi, în acest sens, o varietate bogată de publicații (cărți, enciclopedii, ziare, reviste, periodice, statistici, studii de specialitate, filme documentare, etc.). Acest tip de documentare poate prezenta anumite neajunsuri, în sensul că informațiile oferite prin intermediul bibliotecilor pot fi de multe ori depășite sau puse la îndoială de noile descoperiri. Pe de altă parte, informațiile furnizate de Internet trebuie privite circumspect, punând la îndoială credibilitatea surselor lor și competența acestora în domeniul respectiv. Totodată, pentru că sursele care le oferă î pot face asta într-un scop manipulator, de către firme sau organizații direct interesate să prezinte o realitate deformată în avantajul lor. Din aceste considerente, documentarea trebuie să fie realizată cu atenție și discernământ, pentru ca argumentația discursului prin să nu aibă de suferit din cauza lipsei de acuratețe și imparțialitate a informațiilor.

O ultimă sursă de informare la care ne vom opri este interviul. În acest sens, vorbitorul poate recurge direct la sursa acestor informații, la persoana competentă sau autorizată să ofere informațiile de care este nevoie. Acest demers oferă credibilitate, dar asigură și exactitatea informațiilor pentru care se organizează interviul. La final, e necesar ca ele să fie prelucrate, mai apoi prezentate pe înțelesul auditoriului.

3.5. Elaborarea discursului

Momentul următor stabilirii subiectului avut în vedere, investigării audienței și documentării este cel al elaborării discursului.¹⁵⁸

E recomandabil să se ia în considerare părțile componente ale discursului, care sunt, din perspectiva retoricii antice, următoarele: exordium, narratio, argumentatio, peroratio. Exordiumul marchează începutul discursului și urmărește stabilirea temei, tezelor și obiectivelor acestui. În plus, viza fixarea atenției și atragerea simpatiei auditoriului, cu alte cuvinte crearea unor premise favorabile enunțării discursului. Narratio reprezintă expunerea faptelor necesare pentru demonstrarea concluziei care se urmărește, într-o manieră scurtă, clară și verosimilă. Argumentatio este partea unde se aduc probele care confirmă și întăresc prin argumente poziția vorbitorului expusă în teza din expoziție. Peroratio este partea

¹⁵⁸ Idem, *ibidem*, p. 165-203

destinată dirijării voinței audienței prin suscitarea afectivității ascultătorilor, pentru a obține participarea lor emoțională la actul discursiv.

Teoriile moderne cu privire la arta de a vorbi în public recomandă ca vorbitorul să alcătuiască mai întâi corpul discursului. Astfel, se urmărește ca în cuprinsul discursului să fie prezentate faptele, care fac obiectul relatării discursului. Prezentarea trebuie să fie clară, concisă, vie, să nu plictisească și să nu cadă în banal. În acest moment al discursului, prin arătarea faptelor într-o anumită ordine se urmărește atât informarea auditoriului, cât și convingerea sa. Vorbitorul trebuie să decidă care este cea mai bună modalitate de prezentare a faptelor, în sensul de a avea cel mai bun impact pentru convingerea audienței.

Vorbitorul poate alege să prezinte faptele: fie cronologic, respectând ordinea lor firească, fie jurnalistic, uzând de întrebările caracteristice cercetării jurnalistice (cine, ce, când, unde, de ce și cum), fie juridic, apelând la argument, respectiv la contraargumentul acestuia.

Expunerea faptelor poate fi făcută și crescător/descrescător, adică acestea vor fi prezentate de la cel mai important la cel mai puțin important sau invers, ori într-un mod privitor la cauză și efect.

În acest moment, în care au fost pregătite și elementele de demonstrație a discursului, se vor avea în vedere și elementele privind introducerea și concluzia prezentării.

Introducerea reprezintă momentul în care vorbitorul pregătește publicul, încercând să creeze atmosfera potrivită prezentării pe care o va susține. Unii dintre specialiști consideră că începutul discursului trebuie să aibă loc abrupt, pentru a șoca ascultătorii, în vreme ce, din punctul de vedere al altora, o introducere treptată, mai lungă, în materia propriu-zisă a întreruperii este de recomandat. Cu toții susțin însă rolul acestei introduceri, anume acela de a câștiga bunăvoința și atenția audienței. Pentru aceasta, vorbitorul poate sublinia, în raport cu sine însuși, dificultatea și importanța subiectului. Vorbitorul trebuie să flateze publicul pentru a-l atrage de partea sa, iar pentru aceasta va părea modest până la autoumilitare. Totuși, introducerea va trebui gestionată cu deosebită grijă. Ea nu va trebui să fie prea lungă, plictisitoare ori să arate o siguranță de sine excesivă din partea vorbitorului, nici ostentație.

Încheierea, care trebuie să derive în mod logic din faptele expuse, va conține o recapitulare care mizează pe afectivitate. În acest moment, audiența poate fi influențată prin chemarea intenționat patetică a vorbitorului, pentru a fi gata să susțină ideea prezentată. Se recomandă ca încheierea să nu fie mai mult de 10-15% din corpul discursului. O încheiere care constă într-un citat memorabil sau o afirmație de impact vor asigura eficiența

discursului. De asemenea, senzația de unitate și de final firesc al acestuia va fi transmisă prin reluarea poveștii din introducere.

În organizarea discursului nu trebuie neglijate elementele de factură artistică: figurile de stil, tropii: aliterații, enumerații, personificări, metafore, repetiții, etc.. Totuși, e bine ca un discurs să nu abuzeze de elementele de stil, pentru că astfel riscă să devină pompos sau prea pretențios. Vorbitorul va avea sarcina de a-și supraveghea limbajul, va fi atent la vocabularul ales și utilizat și la corectitudinea gramatică a exprimării, pentru a nu se strecura în discurs greșeli flagrante, care îi pot afecta credibilitatea.

3.6. Susținerea discursului

După ce a fost alcătuit discursul, vorbitorul trebuie să decidă asupra modului de prezentare.¹⁵⁹

Metodele de prezentare a discursului sunt: citirea, recitarea din memorie, prezentarea după note - în care vorbitorul, deși a pregătit discursul înainte, se folosește doar de niște note care cuprind elementele principale ale prezentării și prezentarea improvizată - adică fără o pregătire prealabilă.

Citirea unui discurs nu este cel mai bun mod pentru un vorbitor de a-l susține în fața unei audiențe. Fără îndoială că există, însă, situații când acest mod de expunere este necesar, cum este, de pildă, cazul afirmațiilor care nu suportă niciun fel de eroare. Un exemplu în acest fel ar putea fi cel al unei persoane aflate într-o poziție de mare responsabilitate, cum e președintele unei țări, care susține o cuvântare despre starea națiunii. Un alt caz ar fi acela unui discurs radiofonic sau televizat, căruia i se impun limite stricte. Dezavantajele acestei metode sunt legate de faptul că discursul poate suna nenatural, iar vorbitorul nu poate avea contactul vizual necesar cu audiența sa.

Citirea unui discurs poate dăuna ritmului prezentării, prin lipsa pauzelor sau plasarea lor fără ca vorbitorul să țină seama de contextul discursului. De aceea, se recomandă ca vorbitorul să exerseze îndelung tehnica citirii discursului și să pregătească din timp toate pauzele necesare, adaptându-și modul de prezentare la informațiile comunicate, pentru evitarea neajunsurilor menționate mai sus.

Recitarea din memorie presupune că, pentru a pregăti discursul, e nevoie ca acesta să fie scris, citit și recitit până vorbitorul îl poate reproduce pe de rost. Această modalitate de prezentare are câteva avantaje, dar comportă toate dezavantajele metodei de prezentare a

¹⁵⁹ Idem, *ibidem*, p. 239-251 *passim*.

manuscrisului. Dacă nu e un actor desăvârșit, vorbitorului îi va fi greu să reproducă textul unui discurs din memorie și, în același timp, să mențină un contact strâns cu audiența. Deși poate impresiona prin naturalețea expunerii, recitarea discursului poate afecta prezentarea, dacă vorbitorul uită elemente din materialul pregătit sau suferă un blocaj mental, ceea ce înseamnă ratarea discursului.

Prezentarea improvizată poate fi caracterizată drept una pentru care nu s-a făcut nicio pregătire imediată, o situație discursivă care poate apărea brusc și care solicită vorbitorului să improvizeze pe loc. Puțini vorbitori aleg să vorbească astfel, dar de multe ori acest lucru nu poate fi evitat. O asemenea abilitate nu e imposibil de dobândit, deși e dificil. Dacă e pus în situația de vorbi fără să se fi pregătit în prealabil, vorbitorul trebuie să încerce să își organizeze intervenția cât mai bine în astfel de condiții și să își schițeze un mic plan, eventual câteva elemente-cheie pe care vrea să le acopere. Va trebui, de asemenea, să își amintească principiile organizării discursului, care sunt: introducerea ideii, dezvoltarea ei, finalizarea/concluzia legată de ea. În acest fel, chiar și celor mai pripite prezentări li se poate recunoaște calitatea ordinii.

Prezentarea după note ar fi cea mai recomandabilă. Presupune, în prealabil, notarea pe un set de cartonașe a elementelor principale ale discursului, urmată de o pregătire elaborată, în vederea prezentării lor. Acest mod de prezentare permite vorbitorului să aibă contact vizual și psihologic direct cu audiența, permite spontaneitatea și fluiditatea unei conversații obișnuite, precum și o mare flexibilitate. Acestea îi oferă, în același timp, de a-și adapta discursul la reacția auditoriului.

Componentele nonverbale și paraverbale ale prezentării discursului au, de asemenea, o importanță covârșitoare în acest demers. În cele ce urmează, ne vom opri asupra lor, pentru a evidenția acest lucru.

Contactul vizual deschide canalul de comunicare între oameni. Ajută la stabilirea și construirea unei legături, la instituirea credibilității și sincerității vorbitorului. Un contact vizual bun între vorbitor și audiență îl ajută pe primul să se relaxeze, pe lângă faptul că îi oferă feedback din partea ultimei. Un vorbitor trebuie să stabilească un contact vizual de 3 secunde cu indivizi din diferite părți ale audienței, interval de timp destul de lung pentru a asigura atragerea lor în prezentare, dar și pentru a nu le crea disconfort.

Comunicarea gestuală presupune mișcări conștiente, vizând un scop, ale capului, umerilor, brațelor, mâinilor. Rolul lor este acela de a sublinia spusele. Un vorbitor trebuie să utilizeze aceste mișcări ca într-o conversație normală, unde gesturile sunt relaxate și naturale. Însă ele nu vor fi folosite în mod exagerat, pentru că el eriscă să-și piardă postura.

De asemenea, sunt de evitat ținerea mainilor în buzunare sau la spate, încrucișate la piept sau răsucirea nervoasă a lor.

Mișcările corpului includ deplasări dintr-un punct în altul în timpul discursului. Ele reglează comunicarea. Un vorbitor se poate muta dintr-un loc în altul, de exemplu, pentru a indica o schimbare a subiectului. Uneori, o ușoară mișcare în față a corpului său spre audiență arată că acesta vrea să sublinieze ceva ori că stabilește o relație mai intimă cu ascultătorii. La fel, mișcarea spre înapoi a corpului sugerează relaxarea față de seriozitatea sau intensitatea subiectului discutat.

Mimica vorbitorului pune la dispoziția ascultătorilor indicii care îi ajută să interpreteze conținutul discursului, dar și atitudinea acestuia față de el însuși, față de audiență, față de subiect. E esențial ca expresia facială a vorbitorului să fie complementară sau suplimentară mesajului verbal. Dacă îi face plăcere ceea ce spune, mimica vorbitorului va transmite bucurie sau fericire, la fel cum, dacă va spune cuvinte pline de mânie, expresia lui facială va comunica dezacord sau chiar dispreț.

Un bun vorbitor va manifesta spontaneitate și însuflețire, entuziasm și vitalitate. Dacă își va exprima emoțiile liber, vorbitorul va putea să își varieze expresiile faciale, dar și postura fizică. Va fi dornic să împărtășească audienței ce are în gând, iar aceasta se va reflecta în vigoarea și vitalitatea cu care își prezintă discursul. Dacă va arăta ascultătorilor că este extrem de interesat ca ei să perceapă mesajul, aceștia vor fi în asentimentul său.

În rostirea unui discurs, vocea unui vorbitor trebuie să îndeplinească două condiții: să fie clară și puternică, adică rezonantă, ceea ce sugerează audienței autoritate și credibilitate. Pe lângă calitățile vocale, articularea cuvintelor este și ea importantă, deoarece asigură inteligibilitatea vorbitorului. Audiența nu ar trebui să fie pusă în situația de a încerca să înțeleagă „frânturile” de enunțuri ale acestuia din pricina unei pronunțări neglijente și lipsite de acuratețe a sunetelor și a cuvintelor. Variațiile de volum ale vocii pot ajuta, de asemenea, la accentuarea unor cuvinte sau enunțuri importante. Tonul sau inflexiunea vocii completează într-un mod dramatic semnificația celor rostite de vorbitor.

În timpul prezentării unui discurs, pauzele pot fi foarte eficiente. Vorbitorul va trebui să se asigure că ele nu sunt prea lungi. Uneori, o audiență are nevoie să digere și să se gândească la ce s-a spus. O pauză îi oferă această oportunitate. Pauzele punctează gândurile prin separarea grupurilor de cuvinte rostite în unități pline de semnificație. Totodată, o pauză e un mod bun de a semnala că urmează ceva important, prin urmare, escaladează tensiunea. Pauzele temporizate creează suspans, accentuează, asigură o modalitate dramatică de exprimare a sentimentelor vorbitorului mai puternică decât cuvintele.

Pentru un vorbitor, umorul poate fi o unealtă care-l poate face să devină interesant. Ajută la menținerea atenției ascultătorilor, dar și la eliberarea tensiunii. Folosit într-un mod adecvat, umorul poate ajuta transmiterea unui mesaj. O poveste amuzantă poate deschide sau închide discursul sau să introducă și să susțină un punct-cheie. Vorbitorul trebuie să caute ocaziile din discurs unde poate adăuga ceva amuzant, legat de un dialog, o descriere, un eveniment, un gest. Condiția de bază este aceea a bunului-gust, fără ca ascultătorii să se simtă jigniți ori stânjeniți în vreun fel.

3.7. Oratorul și audiența

Orice vorbitor caută să atingă un anumit scop. Acesta poate fi acela de a dori să apară, de exemplu, drept o persoană sociabilă sau, la extrema cealaltă, să își dorească să schimbe valori consacrate ori să susțină un curs periculos al acțiunii publice. Oratorul poate dori să creeze divertisment, să atragă atenția asupra unei probleme, să testeze o idee, să respingă o afirmație, să îndeoprteze o amenințare, să stabilească sau să mențină un statut, să realizeze alte obiective.

Cunoștințele legate de subiect și stăpânirea abilităților de comunicare ale oratorului determină caracteristicile importante ale mesajului și eficiența cu care acesta e transmis. Ocazional, audienței îi place să asculte anumiți vorbitori datorită personalității lor impresionante sau pentru că sunt distractivi. Alteori, nici măcar nu acordă atenție spuselor acestora. Cu toate acestea, audiența așteaptă ceva la care merită să se gândească sau să pună în aplicare. Dacă vorbitorul are un nivel superficial de cunoștințe legate de subiectul discursului, ascultătorii se vor simți înșelați în așteptări, iar în urmărea procesul de comunicare va eșua. Cu alte cuvinte, cunoștințele vorbitorului controlează forma reală a discursului – ceea ce e de accentuat, ceea ce e de utilizat ca material-suport și cum e organizat totul într-un întreg coerent. În mod normal, cunoștințele vin din experiență, din documentare și cercetare suplimentară.

De asemenea, un orator trebuie să aibă sau să-și dezvolte capacitatea de comunicare. Acest lucru presupune o varietate largă de abilități: stabilirea scopurilor comunicative, găsirea și strângerea informațiilor relevante, ilustrarea vizuală a acestora, organizarea mesajului într-un mod coerent și convingător și transmiterea lor într-o manieră care clarifică și subliniază noțiunile-cheie.

În orice situație discursivă, atitudinea oratorului față de el însuși, față de ascultători și față de subiect influențează semnificativ ceea ce se spune și modul de a spune.

Fiecare individ poartă o anumită imagine a sa ca persoană și a modului cum îl percep ceilalți. Acea imagine derivă din experiențe numeroase, în contexte numeroase. Ea controlează autoevaluarea fiecărui individ și felul în care interacționează cu ceilalți. Asta înseamnă că, dacă acesta tinde să-și subestimeze abilitățile sau e nesigur de opiniile ori cunoștințele sale, va fi ezitant când își va avansa ideile. Dacă e prea sigur pe sine, va adopta o atitudine arogantă, călcând peste sentimentele și nevoile audienței.

La modul ideal, oratorul trebuie să aibă suficientă încredere în sine încât să creadă cu tărie în capacitatea sa de a comunica celorlalți ceva care merită și destul simț al inteligenței, nevoilor și integrității acestora încât să mențină audiența pe primul loc în minte atunci când vorbește.

La fel de importantă în schimburile comunicative e atitudinea oratorului față de ascultători.¹⁶⁰ De fiecare dată când vorbește, el face acest lucru dintr-o anumită poziție de rol. Poziția de rol influențează, în primul rând, relațiile de putere cu audiența, determinând superioritatea, inferioritatea sau egalitatea între cei doi parteneri ai comunicării desicursive.

Și aceste relații de putere are, adesea, o influență directă asupra modului concret în care oratorul vorbește altora în public. Dacă o persoană e percepută inferioară din punct de vedere intelectual, cei ce i se vor adresa vor avea tendința de a-i vorbi condescendent, cu încredere de sine, siguri de statutul lor. Sau, dacă un vorbitor își consideră audiența superioară lui, i se va adresa, cel mai probabil, într-o manieră respectuoasă sau de înaltă calificare.

În cele din urmă, comportamentul unui orator e influențat de felul cum se raportează la subiectul tratat: crede într-adevăr în ceea ce spune, îl consideră interesant sau mai degrabă plictisitor? Atitudinea față de subiectul său se va reflecta în felul cum își folosește vocea și corpul, în intensitatea limbajului în timpul comunicării.

Ca și oratorul, ascultătorii au unul sau mai multe scopuri pe care vor să și le îndeplinească. Pot dori să fie distrați, informați, consiliați sau îndrumați. Aceste scopuri le construiesc așteptările, de aceea vorbitorii care dezamăgesc aceste așteptări riscă ineficiența sau chiar eșecul demersului lor discursiv.

Totodată, cunoștințele și interesul ascultătorilor față de un subiect influențează într-un mod semnificativ felul în care va fi recepționat mesajul și răspunsul pe care acesta îl provoacă. O audiență cu un bagaj de cunoștințe apreciabil se plictisește ascultând un discurs elementar, în timp ce una mai puțin pregătită din acest punct de vedere va fi derutată de o

¹⁶⁰ Idem, *ibidem*, p. 97-119 *passim*; vezi și p. 239-259 *passim*.

descriere tehnică, să zicem. Ascultătorii deinteresați pot ajunge până acolo încât să lase cu ochii în soare vreun orator care nu a arătat relevanța subiectului pentru interesele lor. Analiza audienței este, de aceea, un imperativ. Prevederea gradului de familiaritate al ascultătorilor cu subiectul și aprecierea cunoștințelor anterioare legate de acesta pentru obținerea unui nivel adecvat de sofisticare intelectuală și ideatică a discursului și găsirea unei modalități de a face mesajul relevant pentru credințele, dorințele și resorturile motivaționale ale audienței sunt două chestiuni fundamentale pentru reușita unui discurs.

De asemenea, abilitățile audienței de ascultare trebuie să fie și ele estimate. În cazul audiențelor omogene, acest lucru e ușor de realizat. În cazul unui grup de persoane care au vârsta de 60 de ani, cu o scurtă durată de concentrare a atenției, oratorul se va aștepta la o capacitate scăzută de a urmări înlanțuiri complexe de raționamente și o nevoie puternică de „vedea” ideile prin intermediul auxiliarelor vizuale și descrierilor grafice. Invers, în cazul unui grup de studenți, așteptările sunt legate de capacitatea lor de a urmări progresii logice pentru un timp mai îndelungat și de a înțelege concepte abstracte cu o relativă ușurință.

În alte situații, totuși, e dificil de prevăzut gradul de sofisticare a ascultării venite din partea audienței. Apoi, vorbitorul trebuie să observe constant ascultătorii, căutând indicii ale înțelegerii sau, dimpotrivă, ale nedumeririi acestora, ale aprobării ori respingerii. Aceste indicii poartă numele de feedback. Interpretarea feedbackului este, de cele mai multe ori, singura modalitate prin care vorbitorul poate determina abilitățile de înțelegere a ascultătorului.

CAPITOLUL IV
ELEVII ȘI DISCURSURILE LOR.
O POSIBILĂ TIPOLOGIE A DISCURSURILOR CU POTENȚIAL DIDACTIC

4.1 Tipuri de discurs

În contextul instructiv educativ actual e esențială dezvoltarea la elevi a competenței de comunicare orală, iar acest lucru poate fi realizat, în plan practic, prin crearea de situații de comunicare diverse și concrete, cu potențial didactic, care să rpovoace tocmai mobilizarea elevului în această direcție și să-i stimuleze reacția de adaptare la contextul comunicativ.

După părerea noastră, e necesară aducerea discursului didactic în planul aplicării celor însușite, în planul formării și dezvoltării competențelor de comunicare ale elevului.

Situațiile de comunicare care au valențe semnificative pentru producerea condițiilor necesare discursului pot fi: prezentarea unui proiect sau portofoliu, susținerea unui referat, depunerea unei mărturii, discursul de absolvire, prezentarea unui vorbitor, prezentarea unui premiu sau obținerea unui premiu, toastul, pledoaria, discursul de inaugurare al unui edificiu, etc. Asupra unora dintre acestea ne vom opri în cele ce urmează, pentru a le prezenta succint și pentru a sugera efectele, realizările sau carențele acestora ca activități de învățare.

Oricare din situațiile discursive la care ne vom referi poate fi reprodusă sau simulată în context școlar, în cadrul orelor de limba și literatura română, dar nu numai, cum de altfel poate fi regăsită în orice altă situație de comunicare din afara școlii.

Producerea și rostirea unui discurs angrenează componentele verbale, nonverbale și paraverbale al comunicării. Fiecare dintre ele are o importanță covârșitoare în transmiterea celor ce intenționăm să transmitem. De aceea, dezvoltarea abilității elevului de a utiliza fiecare din aceste componente în vederea unei comunicări interumane eficiente ni se pare esențială pentru orice demers didactic.

4.1.1. Prezentarea portofoliului elevului

Portofoliul elevului include rezultatele relevante, obținute prin metode și tehnici de evaluare (probe scrise, verificări orale, probe practice, autoevaluare, proiect, observarea sistematică a comportamentului etc.) sau prin activități extracurriculare.. Elevul are

libertatea de a cuprinde în portofoliu materialele pe care le consideră necesare sau care îl reprezintă cel mai bine.

Portofoliul reprezintă “cartea de vizită” a elevului, prin care profesorul poate să-l urmărească progresul– în plan cognitiv, atitudinal și comportamental – la o anumită disciplină, de-a lungul unui interval de mai lung de timp (un semestru sau un an școlar).

Reprezintă un pact între elev și profesorul care trebuie să-l ajute pe elev să se autoevalueze. Profesorul discută cu elevul despre ce trebuie să știe și ce trebuie să facă acesta de-a lungul procesului de învățare.

La începutul demersului educativ se realizează un diagnostic în concordanță cu stilul de învățare al acestuia asupra necesităților elevului de învățare pentru a stabili obiectivele și criteriile de evaluare.

Diagnosticul este făcut de profesor și este discutat cu elevul implicat în evaluare.

Un portofoliu al elevului va cuprinde, așadar: lista conținutului acestuia, (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări/fișe,etc. și numărul paginii la care se găsește); rezumate; eseuri; articole, referate, comunicări; fișe individuale de studiu; proiecte și experimente; teme de zi de zi; probleme rezolvate; rapoarte scrise – de realizare a proiectelor; teste și lucrări semestriale; chestionare de atitudini; înregistrări, fotografii care reflectă activitatea desfășurată de elev individual sau împreună cu colegii săi; observații pe baza unor ghiduri de observații; reflecțiile proprii ale elevului asupra a ceea ce lucrează; autoevaluări scrise de elev sau de membrii grupului; interviuri de evaluare; alte materiale, contribuții la activități care reflectă participarea elevului/grupului la derularea și soluționarea temei date; viitoare obiective pornind de la realizările curente ale elevului/grupului, pe baza intereselor și a progreselor înregistrate; comentarii suplimentare și evaluări ale profesorului, ale altor grupuri de învățare și/sau ale altor părți interesate, de exemplu părinții.

Pentru ca susținerea portofoliului, în fața profesorului, să fie un demers de succes, este necesar ca elevul:

- să abordeze cu seriozitate, responsabilitate această nouă modalitate de pregătire și evaluare a nivelului său, modificându-și astfel atitudinea în raport cu atenția acordată pregătirii;

- să parcurgă cu atenție ghidul oferit, alcătuit conform cerințelor, obiectivelor, așteptărilor propuse de cadrul didactic;

- să rezolve succesiv și, după indicatori de calitate, pașii precizați în acumularea datelor necesare, prelucrarea și structurarea, interpretarea critică a lor, în raport cu finalitățile urmărite;

-să abordeze acest demers ca o etapă în pregătirea sa școlară, căci elevul este antrenat într-o formare continuă (de specialitate, psiho-pedagogică,metodică, managerială).

-înainte de depunerea portofoliului, elevul va verifica din nou dacă l-a elaborat, organizat, structurat, completat adecvat, dacă a găsit si o soluție de prezentare corectă, chiar estetică, va pune în valoare punctele tari ale nivelului evoluției sale ca elev.

În susținerea orală a portofoliului, elevul va urmări:

-să nu uite că aceasta este deja o situație autentică, în care se manifestă ca elev, iar prestația sa este un criteriu de evaluare si un punct de plecare pentru dialogul ulterior, inițiat de către profesor;

-să inventarieze succint principalele probleme evidențiate în portofoliu, cu aspecte rezolvate si nerezolvate, cu punctarea poziției critice;

-să utilizeze un limbaj adecvat și o exprimare fluentă, expresivă;

-să precizeze clar, concis, obiectivele urmărite, modalitățile folosite în construirea și structurarea portofoliului, criteriile după care îi apreciază eficiența, calitatea ca instrument de evaluare a nivelului atins în această formare;

-să prezinte succint rezultate ale autoevaluărilor făcute în portofoliu, pe diferite probleme, în mod critic, folosind chiar o scală de valorizare, prin calificative, pentru a demonstra iarăși nivelul maturizării, responsabilizării, al afirmării autocunoașterii sale;

-să prezinte argumente pertinente în demonstrarea câștigurilor formative realizate, ca și în depășirea dificultăților, abordărilor inadecvate, formulând întrebări, ipoteze, soluții.

-să prezinte succint concluziile asupra valorii portofoliului în evoluția sa ca elev;

-să evite greșelile tipice: nepregătirea din timp a schiței de prezentare a portofoliului, confundarea unui asemenea portofoliu cu doar un dosar - colecție de materiale de la activitățile, neputința evitării blocajului emoțional si solicitarea unor puncte de sprijin (altele decât schița pregătită), lecturarea textului compus în dauna prezentării orale a susținerii, neevidențierea principalelor argumente, neexprimarea punctelor proprii de vedere, exprimarea impersonală, etc.

4.1.2 Susținerea unui referat

Prin intermediul referatelor realizate pentru a fi susținute ca modalitate de evaluare, studenții se aprovizionează cu cuvinte și idei și astfel, largesc câmpul cunoașterii de marketing.

Realizarea unui referat presupune parcurgerea unui proces care cuprinde mai multe faze. Procesul cuprinde fazele de documentare – scriere – pregătirea prezentării – prezentare – colectare de feed -back de la colegi și de la profesor.

Întreg procesul realizării referatului este benefic pentru învățare. În fiecare dintre aceste faze, elevii își asumă câte un rol distinct, ajungând la final să își fi asumat mai multe roluri.

În faza de documentare, elevul citește, caută să înțeleagă, analizează și sintetizează informațiile din conținut. Este cercetătorul temei, cititorul cărților, sintetizatorul informațiilor, cel care ia notițe și organizează textul și realizează forma scrisă a referatului.

În faza de pregătire a prezentării studentul își asumă rolul de a fi cel care evidențiază structura materialului de prezentat, ideile importante, cuvintele-cheie, realizează fișierul PPT pentru prezentare.

În faza de prezentare el distribuie ideile, conținuturile precum și elementele importante ale temei studiate.

În timpul sau în urma prezentării, ar trebui să colecteze idei, feed-back de la colegi și de la profesor, pe care să îl utilizeze pentru discuțiile purtate la clasă cu ocazia prezentării referatului.

Cel care prezintă referatul în fața colegilor poate citi de pe hârtie sau din Power Point. Dar trebuie ca, uneori, să își ridice privirea din foaie sau din imaginea PPT proiectată pe perete și să se uite la colegi.

Contactul vizual cu auditoriul este un indiciu al unei prezentări de succes. Cei mai slabi prezentatori nu își ridică privirea din foaie. Cei mai buni prezentatori mențin contactul vizual cu colegii, cu profesorii și cu clasa, precum crainicii de televiziune.

Profesorul poate desemna un alt elev, care scrie ce i se spune de către cel care prezintă referatul.

Pe tablă se vor nota următoarele: titlul temei / referatului; structura / cuprinsul (părțile componente); elementele de conținut ale temei; bibliografia (în mod obligatoriu se va scrie în forma: prenume, nume autor, titlul cărții, editura, oraș, anul publicării); întrebări la care tema de referat răspunde; cuvinte-cheie (minimum 10 cuvinte-cheie); idei importante (minimum 3 idei importante).

Putem porni de la premisa că elevii din sală știu măcar trei lucruri noi la terminarea susținerii unui referat. Dacă cel care întocmește referatul se gândește că trebuie să scoată în evidență trei idei importante, va fi mai selectiv, mai sintetic, mai integrativ, va evita să se piardă în detalii ne semnificative.

Scrisul la tablă este foarte important pentru ca tema să fie prezentată auditoriului atât sonor cât și vizual, elevii reținând-o mai ușor. În plus, aceștia au reflexul să scrie pe foi sau pe caiete ceea ce se scrie la tablă, astfel îi ajută să rețină și să citească idei cuprinse în tema de referat și acasă, în urma orei de curs, să caute informații suplimentare în cărți, în bibliotecă, pe Internet.

Pe tablă, se pot folosi nu doar cuvinte și idei scrise sub formă de text ci și desene, simboluri, diagrame, se pot folosi culori, se pot sublinia, încadra și evidenția cuvintele importante. De asemenea, pe tablă vor fi notate acele întrebări care forțează pe cel care dă răspunsuri să înțeleagă mai bine tema: *Cine?, Ce?, Când?, Cum?, Unde? De ce?*

Întrebările sunt mai importante decât răspunsurile pentru că ele îi stimulează pe elevi să continue să caute răspunsuri, în plus la cele date la clasă. Cuvintele cheie se găsesc:

- În titluri și subtitluri în carte.
- În text, sub formă aldin (îngroșat, bold).
- În text, sub forma unor mici subtitluri care fragmentează textul din carte.
- În text sub forma unor termeni care au asociate definiții.
- În titlul unor grafice, figuri, tabele sau diagrame din carte.
- În indexul de termeni de la sfârșitul cărții.

Este foarte important ca în urma referatului să se poarte discuții la clasă la care să participe și auditoriul- ceilalți elevi, care să pună întrebări, să furnizeze idei și puncte de vedere, exemple, etc. Profesorul trebuie să îi stimuleze pe elevi să participe, să le ceară celor care au prezentat să adreseze întrebări colegilor din sală, iar colegilor din sală să le solicite să îi întrebe pe cei care prezintă dacă sunt lucruri pe care nu le-au înțeles.

Se presupune că aceia care prezintă cunosc mai bine tema pe care au pregătit-o și vor fi în stare să răspundă la întrebări. Dacă elevul nu reușește, atunci intervine profesorul și dă el răspuns, dacă e cazul.

Discuțiile la clasă sporesc interactivitatea prezentării și implicarea participanților. Profesorul nu deține monopolul adevărului, el are doar un punct de vedere, desigur că e mai documentat și mai în temă. Sarcina profesorului e să îl ajute pe elev să învețe, uneori îl poate trimite la cărți și la alte resurse de informare, nu să fie tonomatul cu răspunsuri.

4.1.3. Depunerea unei mărturii

Din perspectiva psihologiei judiciare, mărturia este rezultatul unui proces de observare și memorare involuntară a unui fapt juridic urmat de reproducerea acestuia într-o formă orală sau scrisă, în fața organelor de urmărire penală sau a instanțelor de judecată.

Depunerea unei mărturii la tribunal este un discurs de tip informativ. În calitate de martor, se solicită oferirea de fapte și dovezi din acle procurorii, judecătorii sau alte părți implicate să poată trage concluzii.¹⁶¹

În contextul didactic însă, elevul poate fi solicitat să depună mărturie (scrisă sau orală) fie ca metodă a demersului instructiv (de exemplu, jocul de rol), fie în anchetarea unor abateri disciplinare în cadrul școlii, caz în care e nevoie de întrunirea consiliului profesoral sau a celui de administrație al școlii.

O altă formă a discursului, ea poate urma câteva reguli. Astfel, cel care este pus în situația de a depune o mărturie poate urma următorii pași în expunerea sa:

- va scrie mărturia înainte, sub forma unei scrisori care începe cu „*Stimați membri ai comisiei*”;

- citește și recitește cele scrise;

- va ține o prezentare scurtă, care să nu dureze mai mult de 3-5 minute;

- va privi și menține contactul vizual cu cei cărora li se adresează, ceea ce contează într-o prezentare eficientă;

- își va stabili credibilitatea imediat, pe baza experienței personale;

- se va exprima domol, clar, concis și logic, într-o manieră politicoasă și încrezătoare;

- va fi original și unic, va folosi experiențele personale și nu va repeta ceea ce au spus alții înaintea lui;

- nu va citi după notițe; o conversație relaxată este mai eficientă

- va lăsa comisiei o variantă scrisă a mărturiei sale, care poate cuprinde și puncte pe care nu a avut timp să le expună oral;

- așteaptă cu răbdare întrebările celor care îl audiază; la final, mulțumește acestora pentru ca i-au oferit ocazia să vorbească

4.1.4. Discursul de absolvire

Viața de elev presupune și trăirea unor momente cu o mare încărcătură emoțională, ocazionate de finalul anilor de școală. Un astfel de eveniment poartă amprenta solemnității, dar și a bucuriei și entuziasmului pentru realizările de-a lungul acestei perioade. Moment al întâlnirii dintre profesori, elevi și părinți, acesta trebuie marcat într-un mod festiv. Iar cea mai bună modalitate de a aduce la un numitor comun participanții, de întări legăturile

¹⁶¹ Laurie Rozakis, *Cum vorbim în public*, București, Curtea Veche, 2007, p. 82

formate între aceștia în timp și de a sublinia importanța momentului este aceea de a susține un discurs de absolvire. Bineînțeles, cel mai potrivit vorbitor, în acest context, va fi elevul.

Discursul de absolvire se încadrează în discursurile de atmosferă.¹⁶² Oferim, aici, câteva sugestii despre organizarea și modul adecvat de prezentare al unui discurs de absolvire. Astfel, vorbitorul:

1) va avea grijă ca discursul său să nu fie unul foarte lung și va ține seama de limitele de timp și de durata de atenție a audienței; se recomandă ca susținerea unui discurs de acest fel să nu depășească 5 minute;

2) poate începe printr-o anecdotă sau o întâmplare semnificativă pentru viața sa; va putea împărtăși niște amintiri amuzante sau, dimpotrivă, emoționante, care au legătură cu colegii săi, cu școala pe care o termină, niște istorisiri care să capteze atenția audienței;

3) poate vorbi despre [evenimente](#) importante din timpul perioadei de elev și poate menționa [evenimente](#) despre care să fi auzit audiența și care, eventual, să o și impresioneze.

4) poate face referire la activitățile grupei/clasei sale; în cazul în care el și clasa sa din școală au organizat împreună sau au participat ca și grup la un [eveniment](#) demn de menționat, nu va ezita să îl precizeze;

5) va vorbi despre valorile importante pentru elevi și audiență, valori promovate de instituția pe care a urmat-o și pe care le va preciza;

6) va vorbi despre toată lumea, adică despre toată lumea din clasa sa, spre exemplu; îi va menționa rapid pe toți colegii, de la cei mai silitori la cei mai amuzanți ori populari;

7) nu va vorbi pe nimeni de rău., chiar dacă este posibil să aibă și antipatii printre colegi sau profesori;

8) nu se va referi prea mult la persoana sa; se poate concentra asupra realizărilor sale și asupra felului în care l-a ajutat școala să devină ceea ce este astăzi, dar nu va insista asupra acestui subiect; e important să își construiască discursul astfel încât în el să se regăsească marea majoritate a audienței sale,

9) va evita clișeele, deși sunt cele mai la îndemână; poate vorbi despre schimbare și în alt mod, fiind original;

10) se va feri să dea sfaturi; așa cum nimeni nu își dorește să asculte un discurs doar despre cel care îl susține, tot așa nimeni nu vrea să îi fie oferite sfaturi de viață;

¹⁶² Idem, *ibidem*, p. 218

11) va apela la bunul său simț; în cele din urmă, discursul său trebuie croit după cum îi dictează intuiția, inspirația și bunul-simț;

12) își va aminti să aducă mulțumiri celor care l-au ajutat, cum sunt părinții, profesorii, mentorii, antrenorii și directorii de școală, lucru pe care îl va face la început sau la finalul discursului;

4.1.5. Prezentarea unui vorbitor

Uneori, fie datorită unor activități personale, interese de orice natură ori pentru că e considerată potrivită pentru această sarcină, unei persoane i se va cere să găzduiască un eveniment, unde va avea de prezentat audienței unul sau mai mulți vorbitori. Orice vorbitor merită o prezentare plină de considerație și utilă –ajută la stabilirea unei legături între el și audiență.

O prezentare este un mic discurs, care durează, în general, sub un minut. Deși scurtă, ea conține elementele unui discurs complet: o introducere, al cărei rol este acela de a trezi atenția audienței și de a o face conștientă de importanța subiectului ce urmează; un conținut, unde se explică motivele pentru alegerea subiectului respectiv, motivele pentru care vorbitorul este cel în măsură să țină cuvântarea, de ce subiectul e adecvat și relevant pentru audiență și de ce momentul acela e cel oportun pentru a face toate acestea; o concluzie care, în acest caz, deschide vorbitorului calea spre începerea prezentării.

Un vorbitor trebuie să considere introducerea un ritual scurt, prin care atinge câteva obiective importante. Un asemenea ritual e tranzitoriu, marcând desprinderea unui vorbitor din grup și poziționarea în fața acestuia, pentru a-i orienta gândirea. În acest sens, stabilește tonul subiectului, așa încât grupul va ști ce să urmărească, contribuie la stabilirea autorității vorbitorului prin faptul că acesta vorbește din experiența și cunoștințele proprii sau în urma unei pregătiri, poate crea o atmosferă relaxată pentru audiență.

Discursurile de prezentare ar trebui să fie elegante, spirituale și amuzante, atât în a fi auzite, cât și a le rosti. Despre un vorbitor nu ar trebui să se spună că e sclipitor, de succes sau bun. Ar trebui să vorbească, pentru el, experiența și expertiza sa în legătură cu subiectul discursului. În prezentarea altui vorbitor se va ține seama de concizie și de referirea la persoana celui ce urmează să cuvânteze. De aceea, cel care prezintă un vorbitor va trebui să fie atât de succint, încât să se retragă tocmai în momentul când interesul audienței a atins apogeul.

O prezentare adecvată dă prestigiu și impune tonul întâlnirii dintre public și cel care i se adresează. Iată câteva sugestii în legătură cu prezentarea unui vorbitor:

-înainte de prezentare, se contactează vorbitorul sau cineva care-l cunoaște, pentru a-i afla numele întreg și pentru a-l pronunța corect, titlul, profesia și backgroundul familial, educația, apartenența organizațională, hobbyuri, interese particulare sau abilități deosebite; informația va fi condensată într-o prezentare scurtă și potrivită;

-prezentatorul va fi concis, alocând vorbitorului cea mai mare parte a timpului;

-prezentatorul va evita clișee sau fraze pompoase de genul: „*acest vorbitor nu are nevoie de nicio prezentare...*”, „*ne-am adunat în această seară, aici...*”, glumele sau familiaritatea excesivă cu cel pe care îl prezintă;

-prezentatorul va motiva alegerea subiectului de discurs și a vorbitorului care îl va dezbate;

-îl va încuraja pe acesta într-un mod sincer, dar nu va exagera, pentru a nu-l stânjeni;

-numele vorbitorului va fi prezentat doar la finalul prezentării (acesta e un semn pentru el de a apărea în fața audienței), care va culmina cu numele său; înainte de a-l pronunța, se face o scurtă pauză, apoi numele va fi rostit clar și suficient de puternic: „*Mă bucur să vi-l/v-o prezint pe domnul/doamna (pauză scurtă) ... Silviu Popescu/Maria Ionescu*”;

-în final, prezentatorul va mulțumi vorbitorului.

4.1.6. Prezentarea unui premiu

O persoană care e pusă în situația de a ține un discurs legat de acordarea unui premiu, acest tip numărându-se printre cele mai simple forme discursive, va trebui să știe cum își organizează cuvântarea, pentru a o face captivantă și potrivită. Astfel, pentru maximizarea impactului și adecvării unui asemenea discurs, vorbitorul poate utiliza tehnicile expuse succint în cele ce urmează:

1) va comenta despre momentul respectiv: motivele pentru care el și publicul se află împreună, va sublinia importanța acelei zile, va face referire la scopul întâlnirii și la cel căruia i se va acorda premiul;

2) pe scurt, va explica ceea ce reprezintă premiul, arătând ce simbolizează acesta, care e scopul său, din ce categorie face parte, istoricul premiului;

3) se va arăta privilegiat să prezinte acel premiu, împărtășind publicului gânduri, experiențe și sentimente personale;

4) va elogia câștigătorul, relevând contribuția și realizările remarcabile ale acestuia, pe care le va adapta scopului și însemnătății ocaziei festive; de asemenea, va evidenția calitățile speciale și similitudinile câștigătorului cu alții dinaintea sa;

5) va face referire și va accentua la motivele care au dus la alegerea acestuia;

6) va face o caracterizare edificatoare prin relatarea unei scurte povești convingătoare;

7) îl va invita pe premiat în față și îl va declara câștigător;

8) va face legătura dintre cele spuse înainte cu ceea ce reprezintă premiul și va arăta publicului și câștigătorului medalia, certificatul, plăcuța gravată sau trofeul;

9) la final, va adresa felicitări acestuia, după care îi va înmâna premiul;

4.1.7. Acceptarea unui premiu

Uneori, când cuiva i se acordă un premiu sau o recunoaștere a meritelor sale, se așteaptă ca persoana în cauză să spună câteva cuvinte de gratitudine sau să adreseze mulțumiri. Provocarea constă în a echilibra discursul cu doza adecvată de recunoștință, modestie și umilință, fără a cădea în extrema cealaltă, a condescendenței, a autocriticii și a aroganței și toate acestea într-o durată scurtă de timp, pentru a nu obstrucționa programul ulterior al evenimentului.

În linii mari, în cele ce urmează vom oferi câteva sugestii pentru reușita unui astfel de discurs. Prin urmare, vorbitorul

- se cuvine să mulțumească celor care îi acordă premiul; de asemenea, poate alcătui o listă cu numele celor cărora dorește să le mulțumească, cum sunt familia, prietenii, mentorii, etc.; dar și celui/celor împotriva cărora a concurat, dovedind astfel curtoazie și fairplay;

- va arăta, pe scurt, ce importanță are premiul pentru el, exprimându-și recunoștința și aprecierea sinceră, dar în cuvinte puține;

- va așeza lucrurile în context, făcând referiri la parcursul său până la obținerea premiului și la ceea ce a făcut pentru a ajunge aici;

- va adresa cuvinte care să-i inspire și să-i încurajeze pe cei ce îi vor urma calea;

- va cere sfatul cuiva care are experiență în această direcție, cu referire la durata unui asemenea discurs; dacă nu e sigur, se va asigura că acesta nu va depăși un minut;

- înainte de a-l rosti, discursul va fi scris, subliniind remarcile-cheie și oamenii cărora li se va mulțumi; stilul de redactare va fi unul concis și original; se va evita elogiul de sine;

-după finalizarea redactării, discursul va fi citit și rostit de mai multe ori; această acțiune va crea senzația de relaxare și confort necesară cuvântării lui ulterioare;

-în cadrul ceremoniei de decernare a premiului, în timpul susținerii discursului, sunt importante controlul respirației și contactul vizual cu audiența tot la două-trei fraze; vorbitorul va vorbi cu încredere la microfon, va zâmbi și se va comporta cu recunoștință, fără să pară arogant;

4.1.8. Toastul

Toastul (pl. *toasturi*) reprezintă, conform DEX-ului, o „urare făcută la o masă în cinstea unei persoane sau a unui eveniment, însoțită de ridicarea paharului; scurt discurs ținut cu acest prilej.”¹⁶³

Un toast poate fi ținut în diverse ocazii. Membrii unei familii pot toasta pentru un invitat de onoare la o aniversare, părinții și cei prezenți pot să țină un toast pentru mire și mireasă la recepția de nuntă, colegii de muncă la ieșirea la pensia a unui angajat, părinții, la festivitatea de absolvire a fiului sau fiicei.

Multe dintre toasturi pot fi spontane, ocazionate de situații din cele mai diverse, cum ar fi o cină romantică sau o cină simplă, între prieteni sau o petrecere. Contextul situației dictează adesea atât formalismul toastului, cât și lungimea și conținutul său. Un eveniment formal presupune o atmosferă mai sofisticată, în vreme ce, pentru o întâlnire obișnuită, un toast scurt și spontan e mai potrivit.

Înainte de a ține un toast, vorbitorul trebuie să observe dacă ceilalți sunt pregătiți – paharele cu vin sunt pline, sunt atenți și cele mai de seamă persoane (de obicei, cei pentru care se toastează) sunt, de asemenea, de față. Tradiția potrivit căreia se ciocnește un tacâm de marginea paharului pregătește dispoziția propice a celor prezenți, care vor ști la ce să se aștepte. La evenimente de o mai mare anvergură, cum e cazul recepțiilor de nuntă, gazda poate face anunț pentru a se asigura că toată lumea știe de toastul ce va urma.

Când se ține un toast, cuvintele sunt doar jumătate din ritual. Întreaga prezentare e parte a toastului și toți ochii vor fi ațintiți asupra vorbitorului. Pentru a ține un toast, se pot avea în vedere următoarele considerente:

- dacă vorbitorul se află într-un grup, se va ridica în picioare; acest lucru îi va garanta că poate fi văzut de toată lumea și ajută vocea să se impună în mulțime; într-un cadru mai mic (o singură masă), ridicatul în picioare e opțional;

¹⁶³ *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Univers Enciclopedic, 2009, s. v. *toast*.

- rostirea clară a cuvintelor, fără a mormăi și fără a le precipita;
- limitarea lungimii toastului; e recomandabil ca acesta să nu depășească unu-două minute, mai ales dacă sunt și alți doritori în a ține un toast;
- cititul de pe cartonașe sau alte instantanee nu e potrivit acestui context, prin urmare toastul nu va fi atât de lung încât vorbitorul să nu-l poată ține minte pe dinafară;
- vorbitorul va menține contactul vizual cu toți cei prezenți; prima și ultima persoană pe care o va privi este cea către care i se adresează prin toast, dar îi va privi și la ceilalți; asta demonstrează faptul că este un vorbitor dinamic și conștient de context;
- paharul cu care se închină va fi ținut la înălțimea taliei pe toată durata toastului; acesta e un indiciu vizual al faptului că vorbitorul ține un toast și nu un discurs prelungit;
- nu se fac gesturi cu paharul, pentru a se evita stropitul sau vărsatul conținutului său;
- folosirea unui pahar curat, dacă e necesar; urmele de ruj sau pete sunt ușor de observat și distrag de la mesaj;
- la finalul toastului, vorbitorul va ridica paharul la nivelul ochilor, în direcția persoanei către care i se adresează; e acceptabilă mișcarea ușoară a paharului pentru a cuprinde mai multe persoane;
- vorbitorul va evita clișeele precum „*pentru tine*” sau „*haideți să ridicăm paharele*” și va alege comentarii mai personale;
- acesta poate fi prima persoană care va bea; de aceea, la finalul toastului său, va sorbi doar

4.1.9. Pledoaria

Pledoaria este, conform DEX-ului, o „*expunere orală făcută de un avocat în fața unei instanțe judecătorești pentru apărarea cauzei uneia dintre părțile implicate în proces. p. gener. Apărare, susținere orală sau scrisă a unei cauze, a unei idei, a unei teze etc.*”¹⁶⁴

Astăzi, nu mai constituie pentru nimeni un secret faptul că principalul scop al învățaturii este nu cunoașterea însăși, ci aplicarea cunoștințelor.

Deși specifică mai degrabă domeniului juridic și urmând modelul și structura unui text argumentativ autentic, pledoaria poate fi utilizată într-o mare diversitate de contexte, cum ar fi cel școlar. Într-o accepțiune largă, pledoaria poate fi definită ca o formă literară, o proză vorbită, uneori scrisă, care are un anumit destinatar și urmărește să obțină un rezultat. Ea face parte din genul retoric, pentru că urmărește să determine convingerea auditoriului.

¹⁶⁴ *Dicționarul explicativ al limbii române*, s. v. *pledoarie*.

Pledoaria este expresia unei trăiri puternice a oratorului, de aceea o pledoarie bine pregătită implică nu numai inspirație, ci și improvizație.

Pledoaria are o viață scurtă, însă ea trebuie să producă efecte durabile. Nu există rețete pentru a se întocmi, în chip mecanic și artificial, o pledoarie. Ea se naște întotdeauna dintr-un complex de factori, într-un moment determinant. Acest moment poate fi studiat și pregătit în detaliu.

Totuși, susținerea unei pledoarii pregătite în detaliu nu este posibilă în orice condiții și aceasta deoarece pregătirea unei pledoarii este un proces complex care se derulează pe două planuri: primul se referă la pregătirea propriu-zisă a pledoariei, iar cel de-al doilea - la acumularea unui nivel superior de cultură în măsură să-o facă pe cealaltă posibilă, în acest context, cunoașterea regulilor de construcție a unei pledoarii, studiul, stilul și cunoașterea regulilor de retorică, a procedeelelor oratorice elementare permit rezolvarea rapidă a problemelor pe care le ridică pledoaria, evită pierderea de timp pentru inventarea mijloacelor bine cunoscute și, mai ales, săvârșirea unor grave

Orice pledoarie începe, în principiu, printr-o introducere, numită, ca în orice discurs, exordiu. Această primă parte a pledoariei urmărește să facă cunoscut, într-o formă sintetică, obiectul acesteia, să fixeze atenția audienței și în același timp să creeze o atmosferă favorabilă receptării. Pentru a-și atinge scopul, exordiu trebuie să înceapă cu acele elemente care sunt apte să conducă la un asemenea rezultat. După exordiu urmează propunerea, sau propositio, adică expunerea a ceea ce dorești să obții de la audiență, între cele două părți exordiu și propunere - există o legătură logică: dacă în exordiu te strădui să trezești interesul și să câștigi simpatia, după aceea trebuie să fii consecvent și să arăți ce anume dorești să transmiți, să lămurești.

În partea numită diviziune, sau divisio, enunțăm părțile pe care le vom trata și ordinea în care vom face acest lucru. Fără acest plan riscăm să nu fim ascultați. Narațiunea, sau narratio, trebuie să fie clară, scurtă, verosimilă. Acestea sunt trei condiții esențiale, pentru că, în general, expunerea se face în ordinea cronologică a faptelor, fixându-se câteva puncte de reper. Dacă expunerea cronologică are tendința de a deveni lungă și obositoare, atunci este recomandabil să se pornească de la ultimul fapt în ordinea cronologică, expunându-le pe celelalte prin raportare la aceasta.

Urmărind celelalte părți ale pledoariei, distingem apoi confirmarea, sau confirmatio, care înseamnă demonstrarea punctului de vedere propriu. Demonstrația se face prin analiza probelor care dovedesc argumentele așa cum au fost ele expuse.

Refutatio, sau respingerea argumentelor adversarului, urmează în general aceeași schemă logică. și va impune audienței interpretările favorabile tezei sale.

Apare digresiunea, sau digresio, care este necesară atunci când avocatul vrea să speculeze un act sau o anumită împrejurare, fie o anumită parte a unei depoziții a martorului. Regula digresiunii este ca aceasta să fie cât mai scurtă, să fie bine plasată, să nu obosească și, mai ales, să destindă auditoriul, să fie foarte concludentă în contextul general al pledoariei. Digresiunea trebuie să apară ca ceva normal în contextul pledoariei, nu ca ceva adăugat.

În sfârșit, perorația sau concluzia finală a pledoariei înseamnă un rezumat al elementelor și argumentelor esențiale expuse.

În concluzie, putem afirma că pledoaria, în ansamblul ei, nu este altceva decât un proces mental și intelectual continuu, un proces care rezultă din aplicarea concretă a unei serii de reguli succesive, utile și necesare.

CAPITOLUL 5

PROFESORII ȘI DISCURSURILE LOR. DISCURSUL DIDACTIC

5.1. Caracteristicile discursului didactic: particularități de structură

Discursul didactic este considerat un metadiscurs normativ, al cărui scop este să transmită competența semantică și competența modală a valorilor sociale unui anume subiect.

Din perspectiva pedagogică, acest tip de discurs este greu de definit și de analizat, în primul rând din cauza dificultății predicțiilor, generate de gradul mare de interactivitate pe care o presupune situația reală a clasei.

Schema comunicării didactice a cunoștințelor presupune principiul includerii, de la abstract la reformulare a cunoștințelor:

Discurs științific → Discurs universitar → Discurs prepedagogic → Discurs pedagogic¹⁶⁵

Discursul pedagogic al clasei reprezintă versiunea, de fiecare dată altfel, în situația reală a clasei, a discursului prepedagogic elaborat de profesor.¹⁶⁶

Este un discurs de situație, care implică, în general, un adevărat schimb verbal între interlocutori.

Prin activitățile de predare-învățare ce aparțin genului discursiv didactic, profesorul urmărește să „afecteze” personalitatea elevului.

În general, procesul de comunicare presupune un emițător, mesajul, canalul de comunicare, unul sau mai mulți receptori, efectele produse asupra acestuia (acestora), contextul în care se realizează.

a) *Emițătorul*

În demersul didactic, profesorii joacă rolul de emițători ai acestui tip de discurs. Datorită acestei ipostaze, au datoria să prezinte mesaje inteligibile, bine structurate și argumentate, pentru a putea fi înțelese în mod corect de către receptori (elevi). De aceea, se impune, mai întâi, ca emițătorul să traducă (să codeze) informația într-un anumit cod accesibil receptorului și compatibil cu mijlocul de comunicare utilizat.

Pentru ca acest lucru să fie realizabil, e necesară cunoașterea prealabilă a codului în care va fi transmis mesajul și care e esențial să fie comun atât emițătorului, cât și receptorului. Codul este cel care facilitează vehicularea mesajului, dar el trebuie decodat

¹⁶⁵ V. Dospinescu, *Semiotică și discurs didactic*, EDP, București, 1998, p. 110

¹⁶⁶ Idem, *ibidem*, p. 118

într-un mod adecvat de către receptor, care va proceda la un fel de re-traducere a acestuia, cu scopul de a-l înțelege.

În aceste condiții, profesorul trebuie să știe să scoboare la nivelul de înțelegere al elevilor. E vorba, cu alte cuvinte, de adaptarea discursului didactic la caracteristicile și potențele aprehensive ale acestora, în funcție de care va trebui construit întregul act discursiv. Prin urmare, e necesar ca profesorul să cunoască sistemul de semne al elevului pentru a pregăti terenul integrării în discursul său a noilor semnificații.¹⁶⁷

În activitatea didactică, preponderentă este comunicarea verbală, care presupune o serie de factori care pot asigura reușita acestui tip de comunicare. Aceștia pot viza, de pildă, adecvarea limbajului folosit la audiență, care trebuie să fie accesibil, clar și simplu, capacitatea profesorului de a analiza și sintetiza, pentru ca doar esențialul să poată fi redat elevilor, crearea unei atmosfere optime

Comunicarea între profesor și elevi se realizează și pe cale nonverbală și paraverbală: gesturi, mișcări, mimică, dicția, viteza vorbirii, accentul, intonația, timbrul vocii, pauzele în rostire, etc. Acestea au rolul de a îmbogăți mesajul verbal, prin întărirea și amplificarea acestuia.

b) Mesajul

Ca element al circuitului comunicării, mesajul este constituit din cuvinte, scrise ori rostite, din sunete, imagini vizuale, semne și simboluri, fiecare purtătoare a unei semnificații. După scopul pentru care sunt menite, profesorul poate utiliza mesajele pentru: a transmite sau solicita informații, a-și exprima propria părere sau a o solicita pe cea a elevilor, a oferi sau cere sugestii, a da directive, a-și exprima aprobarea sau dezaprobarea, a manifesta o tensiune sau o scădere de tensiune, a-și exprima solidaritatea sau opoziția. Prin urmare, prin intermediul mesajelor, profesorul orientează și comunică, evaluează, influențează, decide, exprimă și integrează în cadrul interacțiunii cu elevii săi.¹⁶⁸

Mesajul este purtătorul unei informații. Relevant este, din această perspectivă, aspectul valorii informației din mesajul receptat de elev. O informație e valoroasă atâta timp cât servește intereselor subiecților comunicării. Dacă profesorul știe să subordoneze caracteristicile informației scopului didactic urmărit și mai ales audienței, atunci elevul va beneficia de un mesaj a cărei informație poate fi înțeleasă și asimilată.

¹⁶⁷ Ion –Ovidiu Pânișoară, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 49

¹⁶⁸ Ion –Ovidiu Pânișoară, *op. cit.*, p. 55

Informația este măsurabilă din punct de vedere al cantității, al semnificației și al valorii sale. Atunci când o cantitate prea mare de informație este înglobată mesajului, există riscul ca receptorul să întâmpine dificultăți în descifrarea și procesarea conținutului de semnificație a acesteia. Astfel, devine relevantă calitatea informației, care constă în importanța pe care aceasta o are pentru receptor.

De aceea, se impune o selecție și o dozare atentă atât calității, cât și a cantității de informație vehiculate, pentru ca gradul de inteligibilitate al mesajului să crească.

c) *Canalul de comunicare*

Mesajele sunt transmise de la emițător la receptor prin anumite canale de sau mijloace de comunicare.

Limbajul natural și limbajele artificiale sunt astfel de canale. Prima noțiune comportă o multitudinea de sensuri, care aduc după ele o bogăție de interpretări, în vreme ce a doua se manifestă sub forma unei anumite univocități interpretative, datorită opreciziei și exactității caracteristice. Limbajul natural (limba) s-a născut din necesitatea comunicării și cooperării la nivel de grup uman, iar limbajul artificial, apărut mai târziu în istoria culturală a umanității, reprezintă o concretizare, un rezultat al dezvoltării domeniilor cognitive.

Limbajul educațional e un astfel de limbaj artificial, care vizează realizarea unei intervenții educative, în contextul comunicării dintre un emițător și un receptor. Privit din perspectiva unui sistem de semne, limbajul educațional bazează pe conceptul de intervenție educativă, presupune anumite modificări ale personalității educabilului.¹⁶⁹

În vederea denumirii unor aspecte ce țin de actele educative, în domeniile de specialitate a fost introdusă și noțiunea de limbaj didactic. Prin acesta putem înțelege orice formă de limbaj care e folosit pentru atingerea obiectivelor imediate sau de durată ale învățământului.

d) *Receptorul*

Comunicare didactică este cadrul de manifestare a interacțiunii profesor-elev.

Fiecare din cei doi actanți ai contextului didactic, profesorul și elevul, își aduce aportul cognitiv la această interacțiune. Cu alte cuvinte, este vorba despre intersectarea repertoriilor celor două părți implicate în actul de comunicare didactică.

Relația interactivă dintre profesor și elev se manifestă și în acțiunea de emitere-receptare a mesajelor, iar eficacitatea comunicării didactice constă, în această privință, în

¹⁶⁹ Ion –Ovidiu Pânișoară, *op. cit.*, p. 62

capacitatea receptorului, care este elevul, de a recepta într-un mod adecvat și de a asimila aceste mesaje. Dar acest lucru presupune ca elevul să posede operațiile mentale necesare pentru a le decoda.

Conținutul de informație al unui mesaj este supus de către elev unei acțiuni de procesare mentală, adică de prelucrare a structurilor de orice natură care compun informația. Procesele cognitive care sunt activate cu această ocazie duc, pentru elev, la dezvoltarea comprehensiunii, a motivației, competențelor, comportamentului, etc.

Urmând celui de procesare, procesul de asimilare al informației este unul foarte complex pentru receptor, deoarece implică mai multe faze: de descifrare corectă a mesajului, în vederea găsirii sensului său; cea de analiză și de sinteză, precum și de stabilire de raporturi; de emiterie a unei judecăți de valoare în legătura cu informația; de concepere a implicațiilor și a consecințelor informației dobândite; de aplicare, într-o situație, dată, a informației dobândite.¹⁷⁰

Tot acest demers al elevului, în calitatea sa de receptor, trebuie întâmpinat de către profesor, care trebuie să dovedească disponibilitate în sprijinirea acestuia pe drumul său. Astfel, profesorul va arăta deschidere spre a recepta, de această dată el, mesajul pe care i-l transmite elevul. Și pentru aceasta, se va arăta pregătit să asculte, acordând atenție elevului și păstrând o atitudine mentală pozitivă. Faptul de a arăta interes față de ceea ce îi comunică elevii și de a-i asculta cu atenție, au, de asemenea, o pondere importantă. Nu în ultimul rând, profesorul va accepta convingerile și valorile acestora, chiar dacă ele sunt contrare lui, va asculta critic și imparțial afirmațiile, ideile, opiniile și argumentele elevilor săi și va căuta tot timpul să îi încurajeze în a se exprima deschis.

e) *Feedback-ul*

Feedback-ul este și el o componentă semnificativă a discursului didactic. Având rol în asigurarea controlului în comunicare, pentru că oferă posibilitatea de reglare a sursei emițătoare în vederea adaptării la nivelul de dezvoltare cognitiv-afectivă a elevilor, în reglarea, corijarea și ameliorarea transmiterii și receptării mesajelor, reprezintă o condiție imperativă pentru o comunicare eficientă.

Din perspectiva didactică, comunicarea este bilaterală, pentru că ea se bazează, de fapt, pe reciprocitatea relației dintre profesor și elevi. Asta pentru că fiecare dintre ei are un rol dublu: de emițător și de receptor. La început, profesorul emite un mesaj elevului. Acesta oferă apoi profesorului un răspuns legat de felul cum a recepționat mesajul, adică îi oferă

¹⁷⁰ Ion –Ovidiu Pânișoară, *op. cit.*, p. 53

acestuia un feedback. La acesta, profesorul vine și el cu un răspuns, pe care-l va emite din nou spre elev și invers. De aici reciprocitatea actului didactic.

Reacțiile elevului la mesajul profesorului ar trebui să aibă în vedere pe ultimul să își regleze comportamentul didactic, pentru asigurarea reușitei demersului său. Feedback-ul îi va oferi date despre măsura în care elevii au receptat mesajele sale, despre impactul lor asupra elevilor, despre măsurile de îmbunătățire care se impun a fi luate, etc. Pentru a crește calitatea actului său, profesorul va proceda la reducerea, simplificarea sau amplificarea informației, la redefinirea conceptelor, la reformularea explicațiilor, la regândirea argumentelor, la reglarea transmiterii mesajelor, etc.¹⁷¹

f) *Contextul*

Într-o accepțiune generală, noțiunea de context se referă la cadrul spațio-temporal, psihosocial, lingvistic, etc. în care are loc un act de comunicare. În sensul demersului nostru, numim context ansamblul factorilor care determină modul de organizare al discursului.

Comunicarea didactică presupune existența unui context determinat de interacțiuni reciproce între profesor și elevi, care are la bază relații pluridimensionale. Aceste relații nu se mărginesc la simpla comunicare a unor conținuturi, ci implică raporturi interpersonale de ordin cognitiv, afectiv și comportamental. Stabilirea unor relații adecvate de această natură între profesor și elevi devine, astfel, condiția primordială pentru reușita discursului didactic, atât calitativ, cât și în privința eficienței sale.¹⁷²

O ambianță generală pozitivă în clasa de elevi, observabilă în manifestările atitudinal-emoționale ale participanților la actul didactic duce la crearea unui climat psihosocial adecvat, care are ca efect maximizarea efectelor instructiv-educative. Rolul profesorului în acest sens e covârșitor. Gama de atitudini pe care o etalează în contactul direct cu elevii determină reușita comunicării didactice. Ținând cont de faptul că elevul își desfășoară activitatea într-un grup social stabil – clasa de elevi – de unde preia valori, comportamente, convingeri, etc., devine evidentă necesitatea cunoașterii interacțiunilor care se formează în acest cadru, pentru succesul demersului didactic.

¹⁷¹ Ion –Ovidiu Pânișoară, *op. cit.*, p. 59

¹⁷² Idem, *ibidem*, p. 68

5.2 Metode didactice cu caracter discursiv: explicația, prelegerea

5.2.1 Explicația

Componentă esențială a procesului de predare-învățare, explicația este o intervenție în discursul didactic menită să asigure elevului înțelegerea unor obiecte ale cunoașterii, pentru că „«a învăța pe cine ceva» înseamnă «a face pe cineva să înțeleagă ceva», adică «a explica»”.¹⁷³

Pentru discursul didactic, explicația reprezintă „dimensiunea constitutivă a «logicii»” acestui tip de discurs, în care accentul cade atât asupra mesajului, obiect al învățării, cât și, mai ales, asupra explicării sale: *explicăm ceva cuiva în așa fel, încât și pentru ca cineva să învețe ceva.*” Enunțiatorul (n.n. profesorul) trebuie să faciliteze receptorului (n.n. elevului) accesarea la sensurile mai adânci ale obiectelor cunoașterii și să se preocupe ca receptorul (n.n. elevul) să înțeleagă, să memoreze și să devină capabil să refolosească aceste obiecte ce i-au fost transmise.¹⁷⁴

Din punct de vedere etimologic, noțiunea de *a explica* provine din limba latină, din verbul „*explicare*”, care înseamnă „*a desface*”, „*a desfășura*”, acțiuni care comportă și sensurile de „*a descurca*”, „*a expune*”, „*a arăta*”, „*a dezvălui*”, „*a scoate la iveală ceea ce este ascuns*”. Prin urmare, în accepțiunea termenului *explicație* intră tot ceea ce poate clarifica ori mări impresia de înțelegere a unui individ.¹⁷⁵

În opinia unor specialiști, noțiunii de *explicație* îi sunt adecvate două sensuri. Primul rezidă în supunerea noțiunilor ce necesită a fi explicate la două operații: una de specificare a înțelesului acestora, alta de elucidare, de „*clarificare*” a lor, prin interpretare, definire, sinteză, aplicare conținutului propriu. Un al doilea sens identificat al noțiunii de *explicație* se referă la „*o structură complexă, coerentă și comprehensivă, construită pe cale deductivă sau inductivă, cu scopul de a înțelege de ce evenimentele dintr-un domeniu al realității se petrec într-un anumit fel, de ce legile acționează specific și ce mecanisme dau sens devenirii*”.¹⁷⁶

Ca structură, explicației i-au fost găsite necesare următoarele elemente: ceva ce trebuie explicat (un fapt, o realitate, o lege, un comportament, etc.) și se numește *explicandum*; ceva care să explice (*explanans*) și care presupune două feluri de premise:

¹⁷³ V. Dospinescu, *Semiotică și discurs didactic*, EDP, București, 1998, p. 234

¹⁷⁴ Idem, *ibidem*, p.239-240

¹⁷⁵ Dorina Sălăvăstru, *Didactica psihologiei: perspective teoretice și metodice*, Ed. Polirom, Iași, 1999, p. 50

¹⁷⁶ Teodor Dima, *Explicație și înțelegere*, vol. I, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980, p. 74

ansamblul enunțurilor singulare care descriu condițiile inițiale relevante în care s-a petrecut evenimentul și ansamblul legilor generale care subsumează evenimentul de explicat; *explanandum*, adică un enunț descriptiv ale evenimentului de explicat, derivat din *explanans* după reguli ale logicii.¹⁷⁷

Revenind la rolul explicației în procesul de instruire, o altă perspectivă remarcă, în privința discursului explicativ, două demersuri: *a explicita* și *a explica*. Primul e unul analitic, care constă în extragerea constituenților -cuvinte și obiecte-, principiilor, deducțiilor care construiesc o noțiune. Cel de al doilea este unul sintetic, constând în utilizarea a ceea ce a construit cel dintâi pentru a subsuma, a deduce, a pune în relație, a reliefa singularul dintr-o ordine inteligibilă. Din acest punct de vedere, discursul explicativ este traversat de o dimensiune interacțională (comunică, învață, justifică) și de o dimensiune cognitivă (explicitează, dezvoltă, interpretează, explică).¹⁷⁸

În activitatea didactică, profesorul este nevoit să inițieze secvențe explicative, în funcție de conținutul prezentat și de nivelul cognitiv al elevilor săi. Ele pot fi declanșate de orice enunț care trezește interogații, nedumerire, reținere în a-l accepta din partea elevilor. Doar provocând elevul prin activarea unor mecanisme psihice, cum sunt curiozitatea, gândirea sau imaginația cu ajutorul secvențelor se poate imprima o dimensiune interactivă demersului didactic.

Totodată, discursul explicativ e orientat mai degrabă către descrierea faptelor și fenomenelor. E un discurs teoretic. În cadrul acestui tip de discurs, un fenomen singular, obiectul de explicat (*explicandum*) e raportat unei scheme, apoi este re-descriș în funcție de acea schemă. Fenomenul poartă numele de „*ancoraj al explicației*”, pentru a se ști de ce a trebuit să se producă un fenomen sau de ce o situație a trebuit să fie așa, pentru a ști cum au putut fi posibile un eveniment sau o situație.

În producerea unei explicații, converg două demersuri diferite: unul interpretativ, provocat de o întrebare și care constă în cercetarea rațiunii care explică, astfel făcându-se trecerea de la particular la general; unul justificativ, care conține probe factuale sau deductive și în care ceea ce e de explicat devine o consecință a rațiunii date.¹⁷⁹

Cei mai mulți dintre specialiști acceptă următoarea tipologie a explicațiilor: științifice, preștiințifice și neștiințifice. Explicațiile sunt prezente nu doar în contexte științifice, ci și în cele de natură individuală, cotidiene. Ultimele poartă marca

¹⁷⁷ Dorina Sălăvăstru, *op. cit.*, p. 52

¹⁷⁸ Mariana Tușescu, *op. cit.*, p. 52

¹⁷⁹ Idem, *ibidem*.

subiectivismului fiind, în marea lor majoritate, imprecise și echivoce, putând fi deci numite neștiințifice. Explicațiile preștiințifice pornesc de la informații obținute în context cotidian și reprezintă germenii, dacă le putem numi astfel, științelor ca discursuri coerente: „din punct de vedere epistemic, explicațiile științifice trebuie să satisfacă trei parametri esențiali: precizie, completitudine și desăvârșire. În măsura în care lipsește cel puțin una din aceste trăsături, explicațiile se manifestă particular, rezultând câteva cazuri întâlnite în fragmente de cunoaștere preștiințifică incluse în procesul de cunoaștere științifică”.¹⁸⁰

Explicația de tip științific poate fi diferențiată după domeniile științei care îi este cadru de manifestare. Astfel, un statut special în acest sens îl are explicația didactică, care presupune interacțiunea educator-educabil: „Explicația didactică este întotdeauna o explicație pentru altul, în sensul că îl vizează întotdeauna cu precădere pe receptorul intervenției discursive explicative. Explicațiile didactice sunt puse în scenă de un intervenient (profesor), dar cu scopul de a fi înțeles de către subiectul receptor, care, de această dată, este elevul.” Demnă de reținut e observația potrivit căreia explicația științifică dă naștere explicației didactice, pentru că discursul didactic explicativ introduce conținuturile vehiculate de către știință în contextul școlar, făcând-o accesibilă unui public special, clasa de elevi și creând, astfel, premisele progresului științific.¹⁸¹

5.2.2. Prelegerea școlară

Prelegerea școlară reprezintă forma de expunere în cadrul căreia informația este prezentată ca o succesiune de idei, teorii, interpretări de fapte separate, în scopul unificării lor într-un tot.

Ea diferă de celelalte două variante anterioare nu numai prin scop și conținut, cum se văd exprimate în definiție; ea are și o altă durată, ajungând să acopere întreaga oră școlară. Întrebuintarea ei este benefică la clasele mari liceale deoarece, în aceste clase capacitatea de concentrare a atenției voluntare este deja ajunsă la un nivel considerabil, există deja o motivație pentru cunoaștere mai bine conturată și, nu în ultimul rând, prelegerea vine în întâmpinarea tendinței specifice vârstei școlare mari, respectiv cunoașterea ansamblului complex, sintetic, dialectic al realității.

Prelegerea ia aspectul „unei înlănțuri logice de raționamente, prin intermediul cărora se comunică un material nou sau mai puțin cunoscut”. Profesorul o utilizează în prezentarea unor idei, principii, fapte, concepte referitoare la conținutul despre care se

¹⁸⁰ Teodor Dima, *op. cit.*, p. 88

¹⁸¹ Dorina Sălăvăstru, *op. cit.*, p. 57

discută, dar și în relevarea propriilor interpretări, critici, justificări, etc. Raportată la elev, prelegerea are darul de a dezvolta acestuia spiritul critic, de a-i trezi interesul pentru un subiect, îl poate motiva sau poate aduce modificări, de dorit pozitive, ale atitudinilor, convingerilor, opiniilor și comportamentelor sale.¹⁸²

Ocaziile în care poate fi utilizată sunt aproximativ următoarele: în lecția introductivă la studierea operei unui scriitor; în lecția introductivă la un nou curent sau ideologie literară; în lecții de sinteză a unui conținut mai vast deja parcurs.

Importanța utilizării metodei expunerii constă în faptul că, pe de o parte, timpul însușirii de către elevi a noilor conținuturi e scurtat, ceea ce ar fi mult mai dificil prin metode bazate pe descoperire; pe de altă parte, ea constituie o ocazie permanentă pentru profesor de a oferi elevului un model despre cum să-și organizeze, structureze, argumenteze, sistematizeze informația din diverse domenii.

În pregătirea adecvată a unei prelegeri, profesorul va avea în vedere ca informația prezentată elevilor să fie trebuie esențializată, iar ideile supuse unei ierarhizări stricte. De asemenea, o atenție deosebită va fi acordată structurării și expunerii argumentelor științifice, modalității de enunțare a ipotezelor, teoriilor și, mai ales, analizei și interpretării critice a acestora.¹⁸³

Pentru a-și putea îndeplini, însă, aceste roluri, prelegerea trebuie să respecte un minimum de cerințe:¹⁸⁴

(1) Conținuturile să fie prezentate într-o manieră autentică și convingătoare, iar acest lucru presupune pregătirea prealabilă temeinică a expunerii; încercarea de a improviza poate duce la confuzii pentru elevi sau eșec;

(2) să se evite atât prezentarea simplistă a acestor conținuturi, cât și redundanța de detalii irelevante în context;

(3) cantitatea de informație oferită elevilor să fie rezonabilă, în adaptată vârstei și experienței de învățare a copiilor; se recomandă introducerea a 3 - 5 noțiuni noi, în clasele cele mai mici, până la aproximativ 20 noțiuni noi în clasele superioare¹⁸⁵

(4) prelegerea trebuie să se bazeze pe stringență logică și succesiune logică: stringența logică cere ca expunerea să aibă o idee centrală, din care decurg câteva idei principale; la rândul lor, acestea trebuie să fie explicate și susținute prin exemple

¹⁸² Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Ed. II-a., E.D.P., București, 1980, p. 122

¹⁸³ Idem, *ibidem*.

¹⁸⁴ Dimitrie Todoran, *Metodele de învățământ*, EDP, București, 1964, p. 146; Miron Ionescu, M.; Radu, I.; Dancsuly, A.; Salade, D., *Pedagogie*, E.D.P., București, 1979, p. 213, Ion Roman, *Curs de pedagogie*, Vol. II, Institutul Pedagogic Suceava, Suceava, 1970, p. 260

¹⁸⁵ Ion Roman, *op. cit.*, p. 265

edificatoare; în același timp, succesiunea logică vizează fundamentarea ideilor noi pe cele vechi și sprijinirea ideilor generale pe cele particulare. În acest sens, I. Cerghit, sugerează utilizarea unor cuvinte de legătură adecvate, de felul: "*în primul rând*", "*în al doilea caz*", "*apoi*", "*în sfârșit*" etc., care trebuie să facă parte din structurarea sistematică a expunerii.¹⁸⁶ Totodată, atât stringența, cât și succesiunea logică snt evidențiate mai bine atunci când profesorul întocmește la tablă schița sau rezumatul lecției.

(5) se recomandă utilizarea moderată, cu discernământ, a exemplurilor ilustrative sau a materialelor intuitive, pentru că atât abuzul de acestea, cât și lipsa lor au efecte negative asupra inteligibilității conținuturilor și asupra stabilirii unor noțiuni fundamentale, esențiale;

(6) în cazul povestirii se impune ca o cerință aparte caracterul plastic, emoțional, sugestiv al expunerii, aceasta fiind sprijinită chiar pe elemente dramatice, mimică, gestică, toate destinate să adâncească efectul afectival expunerii asupra conștiinței copiilor.

(7) în privința exprimării, se impun de asemenea câteva cerințe precise: necesitatea adaptării limbajului și stilului la nivelul auditoriului; claritate logică și corectitudine gramaticală; utilizarea unui stil prolix, bombastic sau epatant e dăunătoare intenției de a stimula astfel elevul, pentru că acesta va fi inhibat ori, pentru că nu înțelege termenii folosiți de către profesor, va renunța să mai fie atent la cele expuse;

(8) de asemenea, echilibrul între cantitatea de cuvinte și conținutul exprimat reprezintă o condiție a unei prelegeri reușite. Astfel, pe de o parte poate fi evitată redundanța limbajului, pe de altă parte stilul prea dens, care împiedică auditoriul să urmărească expunerea și să stabilească legăturile de rigoare între idei.

(9) expresivitatea expunerii, esențială și ea, se realizează prin diverse mijloace ale comunicării paraverbale: intonația, accente semnificative, pauze necesare, sublinieri, o pronunție clară a cuvintelor, o viteză potrivită a expunerii ideilor, etc.;

(10) în cazul când debitul verbal al profesorului depășește ritmul de aproximativ 60-70 cuvinte pe minut, elevul nu-și poate lua notițe, prin urmare se recomandă adoptarea unui ritm optim de expunere.

Date fiind toate cele de mai sus, educatorului i se cere o muncă anume, special destinată pregătirii prelegerii. Îi redăm pe scurt etapele sau acțiunile componente;

1. Stabilirea temei și scopului expunerii e un pas important, pentru că orice activitate fără un scop dinainte precizat are un rezultat întâmplător, adesea inutil;

¹⁸⁶ Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 108

2. Stabilirea volumului de idei din conținutul expunerii este elementul care va determina cu implicații asupra modului de organizare și ritmului desfășurării;

3. Adunarea materialului teoretic, bibliografic sau documentar, cât și de materialul concret: documentarea asigură calitatea științifică a discursului, iar cel concret asigură claritatea sau inteligibilitatea;

4. Organizarea metodică a conținutului expunerii: stabilirea esențialului, ierarhizarea ideilor, selecționarea exemplilor, formularea explicațiilor, stabilirea concluziilor.

5. Întocmirea planului prelegerii și însușirea lui de către susținător reprezintă încheierea firească a pregătirii.

Avantajele expunerii didactice pot fi maximizate prin:

-adoptarea unui caracter intuitiv, emoțional, care ar avea ca efect îmbogățirea imaginației și capacității de simțire a elevului;

-sprijinirea conținutului ei pe idei argumentate adecvat;

-alternarea întrebărilor problematice sau retorice, urmărindu-se, astfel, dezvoltarea gândirii elevului;

-combinarea expunerii cu comentariul de text, cu dezbaterile sau problematizarea, cu efect benefic asupra orizontului cognitiv elevului;¹⁸⁷

-întocmirea unui plan care să stea la baza ei poate servi ca model de procedură și ordonare pentru elev;¹⁸⁸

-prezentarea pe "diviziuni" urmate de întrebări de fixare, ceea ce îi asigură, în același timp, un caracter activ și reținerea de către elev;¹⁸⁹

-încercarea transformării a prelegerii în dialog, prin axarea pe elementul explicativ și pe utilizarea expunerii faptelor prin evidențierea "metamorfozei" lor;¹⁹⁰

Printre dezavantajele utilizării prelegerii ca metodă didactică discursivă, notăm:

-stimularea într-o măsură mai mică a gândirii elevului;

-o atitudine pasivă a acestora în învățare;

-reținerea parțială și uitarea destul de rapidă a informațiilor prezentate oral;

-luarea de notițe fragmentară sau inexistentă;

-unidirecționalitatea comunicării, dinspre profesor spre auditoriu;

-verificarea imediată a celor asimilate e foarte greu de realizat;

¹⁸⁷ Miron Ionescu, *op. cit.*, p. 214

¹⁸⁸ Ioan Nicola, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică R. A., București, 1994, p. 311

¹⁸⁹ Idem, *ibidem*,

¹⁹⁰ Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 106

-scăderea treptată a atenției după începutul prelegerii, dacă nu sunt folosite mijloace demonstrative.¹⁹¹

5.3 Efecte ale utilizării discursului în relația profesor-elev; bariere în calea comunicării didactice

Comunicarea didactică constă în demersul de a transmite și a schimba informații între educator și educabil și invers, impresii, trăiri afective, judecăți de valoare, comenzi, în vederea îmbogățirii sfera cunoștințelor și pentru a determina modificări la nivel comportamental. În principal, comunicarea didactică vizează înțelegerea, în asigurarea ei profesorul având un rol activ, în sensul că el selectează, organizează și personalizează informația, adaptând-o deci nevoilor cognitive ale elevului.

Rolul profesorului presupune nu doar să transmită informații elevilor, el trebuie să comunice cu ei. Informațiile sale variază ca amplitudine și profunzime, în funcție de feedback-ul primit de la elevi. Acesta e o dovadă a ceea ce ei așteaptă de la profesorul lor, a ceea ce sunt dornici să afle. Astfel, profesorul trebuie să fie un rezonator, ca și elevul. Dacă profesorul nu „citește” la timp reacțiile elevilor săi și nu-și reglează la timp conduita comunicațională, întreaga activitate educațională poate avea de suferit.

Când niciunul dintre aceste obiective nu e atins, înseamnă că în derularea comunicării a apărut o interferență în transmiterea mesajelor. Astfel, putem denumi barieră în calea comunicării tot ceea ce interferează cu procesul de comunicare.

Barierile în comunicare se produc atunci când receptorul mesajului comunicat nu receptează sau interpretează greșit sensul pe care emițător a vrut să i-l dea. Aici trebuie precizat faptul că mesajul transmis nu e niciodată mesaj receptat. Ideal ar fi ca tot ce se emite să fie și recepționat. În plan practic asta e însă imposibil, pentru că nu tot ceea ce există în intențiile emițătorului se regăsește în așteptările receptorului, fiecare om având un cadru de referință propriu, iar sensurile în care se realizează comunicarea diferă de la individ la individ.

Având în vedere atuurile pe care le oferă particularitățile clasei școlare, comunicarea didactică ar trebui să fie una din cele mai performante forme ale comunicării.

Comunicarea didactică este o relație între un emițător (profesorul) și un receptor (elevul), între care circulă un mesaj (informație), prin intermediul unui canal. Orice

¹⁹¹ Idem, *ibidem*, p. 123

malfuncționare a vreunui din aceste elemente poate reprezenta un obstacol în calea realizării unei comunicări didactice eficiente.

După natura elementelor de structură care sunt afectate într-o relație de comunicare, unii autori disting:

- 1) blocaje determinate de caracteristicile participanților în comunicarea didactică;
- 2) blocaje determinate de relațiile social-valorice care există între acești participanți;
- 3) blocaje determinate de canalul de transmisie a mesajului;
- 4) blocaje determinate de trăsăturile particulare ale domeniului în care are loc comunicarea didactică.¹⁹²

Elementele personalității profesorului și a elevului sunt factori care influențează relația de comunicare stabilită între aceștia.

Pentru a determina elevul să relaționeze adecvat în contextul didactic, profesorul va trebui să arate deschidere, amabilitate, empatie, calm, dorința de a ajuta, umor față de acesta. Dacă el va exprima trăsături de personalitate negative (indiferență, rigiditate, cinism, sarcasm, autoritarism, agresivitate verbală sau gestuală), acestea pot duce la distorsionarea mesajului și chiar la blocaje ale comunicării.¹⁹³

În același timp, anumite trăsături de personalitate ale elevului pot fi determinante pentru demersul profesorului. De pildă, pentru un elev introvertit, care va avea nevoie de încurajare, de valorizare a muncii sale, premisa pentru o comunicare eficientă cu profesorul este dată de încărcătura afectivă pozitivă a relației dintre cei doi. În cazul elevilor extroverți, mai ușor adaptabili diferitelor stiluri de comunicare, misiunea profesorului este ușurată.¹⁹⁴

În cadrul comunicării didactice, între profesor și elevi se stabilește o relație de autoritate: profesorul e considerat autoritatea în desfășurarea actului didactic. Influența autorității asupra eficienței relației de comunicare didactică reflectă în dinamizarea acesteia, elevii având tendința de a relaționa cu autoritatea cognitivă reprezentată de persoana profesorului.

Totuși, poziția de autoritate a profesorului poate determina și neajunsuri în relația cu elevul. Acesta își va anula spiritul critic, pentru că va considera de necontestat tot ceea ce

¹⁹² Doina Sălăvăstru, *Psihologia educației*, Ed. Polirom, Iași, 2004, p. 210

¹⁹³ Săucan- D. Șt., *Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane*, în *Competența didactică*, Editura ALL Educațional, București, 1999, p.117

¹⁹⁴ Doina Sălăvăstru, *op. cit.*, p. 211

spune și face profesorul și nu va mai vedea oportunitatea aportului său cognitiv în actul didactic.

Pe de altă parte, dacă elevul resimte autoritatea profesorului său ca dominatoare, el se va simți amenințat și nu va reuși să performeze eficient. Necesitatea ca elevul să fie capabil să adopte o atitudine critică atunci când situația o impune este foarte importantă în relația cu profesorul.¹⁹⁵

O altă categorie de obstacole derivă din natura relației valorice ale participanților la comunicarea didactică. Atât profesorii, cât și elevii au un sistem valoric amplu și complex. Dacă aceste sisteme sunt consensuale, acest lucru nu aduce decât beneficii actului didactic. Dacă, dimpotrivă, normele și valorile morale ale celor două părți ce cooperează sunt disonante, apar conflicte. De cele mai multe ori, acestea își au originea în mediul familial și cultural în care a crescut elevul. Profesorul va trebui să țină seama de diversitatea valorilor particulare și să încerce realizarea unui dialog care să ducă la stabilirea unui acord și a unui punct comun, mai ales între mediul școlar, supus rigorilor și conformismului și libertatea de gândire și acțiune a tinerei generații.¹⁹⁶

Blocajele în comunicarea didactică pot proveni și din distorsiuni la nivelul limbajului verbal, în care se constituie dimensiunea informativă sau argumentativă a cunoașterii.

Un prim tip de obstacol în calea realizării comunicării verbale este sărăcia vocabularului elevului, care determină ratarea sensului exact și a referinței adecvate în cazul unui anumiți termeni. De aceea, utilizarea incorectă a acestora duce la afectarea comunicării. Dimpotrivă, un vocabular bogat, amplu, bine dezvoltat, expresiv asigură o comunicare didactică eficientă. Ambiguitatea generată de polisemia unui termen e o altă cauză a distorsionării mesajului. Sarcina profesorului e aceea de a-l îndruma pe elev să descopere sensul adecvat contextului, pentru elucidarea referinței care depinde de sensul cuvântului. De asemenea, o serie de figuri de stil și procedee retorice (alegoria, metafora, oximoronul, parabola, personificarea, eufemismul, etc.) pot constitui impedimente în procesul comunicării, deoarece funcționează pe baza sensurilor propriu și figurat al cuvintelor, iar acestea sunt dificil de recunoscut la anumite niveluri ale școlarității. Un ultim aspect legat de obstrucționarea comunicării verbale în demersul didactic se referă la preluarea mecanică și la utilizarea unor cuvinte necunoscute (termeni străini, tehnici, etc.)

¹⁹⁵ Doina Sălăvăstru, *op. cit.*, p. 213

¹⁹⁶ Idem, *ibidem*, p. 214

de către destinatari, promovate prin intermediul discursurilor politice, economice, mass-media și reclamelor publicitare. Construcțiile lexicale de acest gen pot provoca confuzie și ambiguitate, ceea ce duce la blocajul comunicării. Profesorul va trebui să sublinieze necesitatea și avantajul folosirii limbii române native, iar cea mai bună modalitate de a face acest lucru este exemplul personal.¹⁹⁷

O altă categorie a barierelor în discursul didactic e legată de natura domeniului cognitiv. Diversificarea domeniilor cunoașterii pe parcursul școlarizării determină diversificarea și specializarea limbajului utilizat în transmiterea și receptarea conținuturilor fiecăruia dintre aceste domenii în parte.

De aceea, comunicarea se realizează în bune condiții dacă participanții la actul didactic cunosc semnele operaționale ale acestor limbaje. Abilitatea de a comunica eficient presupune existența unei competențe cognitive (elevul trebuie să înțeleagă fenomenele, procesele sau relațiile din conținutul cognitiv specializat) și a unei competențe lingvistice (elevul trebuie să stăpânească sistemul de semne – limbajul-utilizat). De exemplu, în cadrul anumitor domenii ale cunoașterii și discipline de învățământ, două din condițiile limbajului utilizat în cadrul acestora trebuie să fie exactitatea și univocitatea, fără să permită posibilitatea aproximării ori a generalizării referinței, așa cum e posibil în cazul altor domenii.¹⁹⁸

În drumul parcurs de mesajul științific, de la persoana-emisitor la persoana-receptor, se produc multe pierderi ale stării inițiale a acestuia. Mai întâi, reținem că înțelegerea mesajului de către elevi este dependentă de inteligența și capacitatea de înțelegere a acestora, precum și de cultura lor. Elevii cu un IQ mic nu vor putea recepționa, în mod adecvat, cunoștințele care li se predau, capacitățile lor cognitive mediocre reprezentând un factor blocant manifestat în relația de comunicare cu profesorul.¹⁹⁹

Potrivit altor taxonomii, prezentate succinte de Pânișoară (), barierele în comunicarea discursivă pot consta în:

- incongruența comunicării verbale și a celei nonverbale, relativă la mesajul transmis;

- incongruența între intențiile exprimate și cele ascunse ale partenerilor comunicaționali;

¹⁹⁷ Doina Sălăvăstru, *op. cit.*, p. 215-216

¹⁹⁸ Idem, *ibidem*, p. 217

¹⁹⁹ Doina Ștefana Săucan, *Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane*, în *Competența didactică*, Editura ALL Educațional, București, 1999, p.116-118

-pierderea controlului asupra finalităților cognitive, cauzată de creșterea dimensiunii afective a activităților de comunicare;

-utilizarea dimensiunii funcțional-operaționale în cadrul inetrației de grup, alături de cea emoțională.²⁰⁰

Printre cauzele apariției blocajelor în comunicare s-ar afla, după unii specialiști, următoarele aspecte: blocajul emoțional, repertoriile comunicaționale diferite ale emițătorului și receptorului (profesor, respectiv elev), incapacitatea primului de a se exprima adecvat, caracteristicile personale ale unui asua altuia dintre participanții la actul didactic, etc. Alte opinii vizează autoselecția și autopercepția ca declanșatoare de blocaje. Ele se referă la interpretarea în mod greșit a unui mesaj, la ignorarea sau amplificarea lui, atitudini care derivă din:

- background-urile diferite ale participanților la situația discursivă;
- diferențele de educație, de nivel al inteligenței acestora;
- diferențele de interes față de mesaj;
- diferența de vârstă, sex, rasă sau clasă socială;
- lipsa respectului reciproc;
- lipsa abilității de comunicare la emițător;
- lipsa abilității de ascultare la receptor, etc.²⁰¹

Sunt citate, de către același autor, și alte tipuri de blocaje în comunicarea didactică:

-*disponibilitatea euristică* este tendința de apreciere a unui eveniment pe baza primelor impresii, dar care devin irelevante în contextul unei gândiri aprofundate;

-*efectul falsului consens* pleacă de la premisa că persoanele din jur gândesc ca noi;

-*efectul însuflețirii*, foarte uzual în activitatea didactică, constă în trecerea de la abstract la concret, de la general la particular, pron oferirea de exemple care produc motivație elevului;

-*teoria perseverenței* se referă la situația când o teorie enunțată anterior e demonstrată ca falsă la final, însă elevii continuă să creadă în ceea ce li s-a spus inițial;

-*reprezentarea euristică* face referire, în cazul, de exemplu, al judecării unui fenomen, la raportarea la ceea ce se cunoaște deja;

Conchidem încadrările blocajelor sau barierelor din calea comunicării profesor-elev cu cele ce urmează:

²⁰⁰ Ion –Ovidiu Pânișoară, *op. cit.*, p. 108

²⁰¹ Idem, *ibidem*, p. 110

-*distorsiunea* - alterarea mesajului transmis, din pricina diferențelor de repertoriu dintre emițător și receptor, a impreciziei limbajului, a interpretării eronate a mesajului, a necesității condensării informațiilor din cauza programelor de studiu supraîncărcate, a diferenței de statut dintre profesor și ele;

-*omisiunea* - apare atunci când emițătorul transmite mesaje utilizând informații incomplete sau când nu este capabil să îl cuprindă în totalitate;

-*supraîncărcarea* – transmiterea către receptor a unei abundențe informaționale, care duce la dezvoltarea refuzului față de activitățile materiei respective și la epuizarea fizică și motivațională a elevului;

-*sincronizarea* – găsirea momentului potrivit pentru fiecare etapă a activității care se urmărește a fi desfășurată.²⁰²

5.4. Modalități de eficientizare a discursului didactic

O comunicare didactică de calitate depinde de o varietate de factori care privesc, pe de o parte, caracteristicile emițătorului, pe de altă parte, factorii de mediu, contextul sau condițiile de producere a comunicării. Unii dintre acești factori înlesnesc comunicarea interpersonală, alții, dimpotrivă, o obstrucționează.

Câțiva dintre factorii care influențează, în mod favorabil, procesul de comunicare și care încurajează relația interpersonală sunt reprezentați de:

- concepțiile despre sine ale emițătorului și receptorului;
- cunoștințele, credințele, atitudinile, valorile, propunerile și experiențele emițătorului și receptorului;
- rolurile deținute în grup de către emițător și receptor;
- motivațiile emițătorului și ale receptorului;
- contextul situației de comunicare²⁰³

De asemenea, există o serie de acțiuni care favorizează contactul interpersonal și care pot aduce și sprijini calitatea comunicării didactice: la nivel senzorial: contactul vizual (de căutare, captare, menținere a privirii); contactul auditiv (ascultarea activă); atingerea (de exemplu, mângâierea pe creștet, cu încredință, pentru încurajare, recompensatorie sau strângerea de mâini); calitățile vocale: inflexiunile calde, calme, echilibrate, artistice ale vocii; distanțele: alternarea distanței personale (de proximitate fizică) cu distanțele sociale (specifice distribuției spațiale a elevilor/studentilor dintr-o sală de clasă), reducerea distanței

²⁰² Ion -Ovidiu Pânișoară, *op. cit.*, p. 113-114

²⁰³ Mihai Dinu, *Comunicarea: repere fundamentale*, București, Algos, 2000, p. 83

fizice dintre interlocutori (plimbarea printre bănci pentru a urmări modul în care educabilii își rezolvă sarcinile individuale și pentru a degaja plictiseala, monotonia care se poate instala în rândurile elevilor prin poziția statică a profesorului la catedră); teritorialitatea: acceptarea elevilor/studentilor în spațiul catedrei, al cancelariei, ca pe o recompensă.²⁰⁴

Există și acțiuni pe care cadrul didactic le face, cu sau fără intenție, în contextul școlar, acțiuni care sunt defavorabile contactului interpersonal. Acestea pot lua diverse forme cu efect perturbator și inhibitor pentru educabil:

- evitarea, ocolirea, retragerea privirii, privirea în gol fără obiect;
- ocultarea ascultării (a auzi fără a asculta și înțelege);
- agresiuni fizice prin atingere: palmui, tras de păr sau de urechi;
- țipetele, stridențele vocale, sunetele dizarmonice;
- creșterea deliberată a distanței fizice pentru menținerea distanței de ordin psihosocial, insistența de a sta numai la catedră sau pe podium;
- atitudinea impersonală și dominatoare de la înălțimea statutului privilegiat.²⁰⁵

Există și o serie de bariere în comunicare:

1. bariere ce țin de sistem: deficiențele de transmisie și de recepționare a informației, alegerea mijloacelor de comunicare, statutul social al comunicatorilor, limbajul și normele grupului;

2. bariere ce țin de proces: o acustică defectuoasă a sălii de clasă sau deficiențe temporare - un profesor poate să fie răgușit; tot aici se încadrează și unii factori socioculturali (cineva care nu-și structurează adecvat discursul pentru a-l adapta unui anumit receptor).²⁰⁶

O relație comunicatională eficientă presupune un vast repertoriu comportamental, abilitatea de a alege comportamentul cel mai potrivit, abilitatea de a-l exprima cât mai eficient, complexitatea cognitivă, responsabilitatea asumată față de relație (cei cărora le pasă de ce se întâmplă cu relația lor de comunicare sunt mai buni comunicatori decât alții), capacitatea de automonitorizare afectivă: analiza comportamentului educațional cât mai obiectiv, exactitatea în judecarea stărilor emoționale ale celorlalți.²⁰⁷

Punctul de vedere al educabilului și ceea ce simte el în raport cu mesajul receptat în contextul relației educaționale devine foarte important. De aceea, este necesar ca

²⁰⁴ Liliana Ezechil, *Comunicarea educațională în context școlar*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2002, p. 65

²⁰⁵ Idem, *ibidem*.

²⁰⁶ Ion-Ovidiu Pânișoară, *op. cit.*, p. 47

²⁰⁷ Doina Ștefana Săucan, *op. cit.*, p. 63

profesorul să asculte într-un mod empatic și obiectiv, pentru că personalitatea sa influențează comunicarea. Astfel, efortul persuasiv pe care îl depune profesorul realizează influența informativ-formativă asupra educabilului. De asemenea, empatia de care trebuie să dea dovadă cadrul didactic și care este definită drept starea psihică de rezonanță, de comunicare efectivă cu semenul, ne ajută să identificăm sau să înțelegem psihologic alte persoane. Pentru profesorul aflat într-o relație empatică cu educabilul său, aceasta înseamnă o coborâre la nivelul de gândire și simțire al interlocutorului cu scopul de a-l înțelege și de a-l ajuta. În context școlar, abilitățile empatică ale profesorului se manifestă prin modul de tratare a conținuturilor școlare, de adecvare a logicii didactice la potențialul intelectual al interlocutorilor și prin maniera de abordare psiho-afectivă a interlocutorilor de o anumită vârstă școlară, direcții esențiale pentru succesul activității de instruire și educare. Nu în ultimul rând, abilitatea de a motiva interlocutorul și de a genera situații școlare motivante creează condițiile unei relații de comunicare între unul și altul. Acest lucru presupune o invitație la acțiune din partea profesorului, care trebuie să găsească modalitatea optimă de a stârni în interlocutor dorința de a se implica.

Din pricina manierei în care se desfășoară în mod obișnuit activitatea școlară, educabilul e menținut pentru prea multă vreme în stare pasivă, ceea ce conduce la instalarea cu multă ușurință a unei stări de pierdere a atenției. Se impune, prin urmare, o recalibrare a ascultării active, care depinde nu doar de maturitatea și interesul auditoriului, ci și de arta oratorului. Iată câteva elemente care se recomandă a fi luate în considerare în organizarea unui discurs didactic:

- precizarea anticipată a scopului activității;
- provocarea curiozității;
- crearea unor conflicte cognitive pentru a stimula interesul elevilor / studenților;
- marcarea punctelor forte ale discursului prin accentuări vocale sau prin sporirea argumentației;
- adoptarea unui limbaj precis, riguros.²⁰⁸

Pe lângă acestea, un discurs eficient se mai caracterizează prin:

- claritate: economicitate, utilizarea de expresii ghid, termeni scurți, familiari, cu frecvență;

²⁰⁸ Liliana Ezechil, *op. cit.*, p. 68

- voiciune: utilizarea unor cuvinte sau forme care dau voiciune ideilor și stârnesc interesul, vorbe tari care nu au nevoie de adverbe care să le întărească înțelesul, apelul la imaginație;

- adecvare: adecvarea cu nivelul celor care ascultă, folosirea formelor personale în dauna celor impersonale, evitarea termenilor tehnici, a jargonului;

- personalizare: este preferat stilul personal de prezentare – folosirea pronumelor personale, a întrebărilor adresate direct auditoriului pentru a-l implica, crearea apropierii dintre vorbitor și partenerii de comunicare;

- forță: eliminarea tendințelor de slăbire a frazelor, de folosire a expresiilor stereotipe, frazarea cu diferite grade de intensitate stilistică.²⁰⁹

Pentru ca un astfel de discurs să poată fi organizat și pentru ca toate considerentele prezentate să fie îndeplinite, școlii i se recomandă să recurgă la strategii comunicative mai flexibile, diferențiate și să-și asume în mod responsabil o serie de acțiuni:

- să producă un interlocutor activ;
- să se asigure în mod continuu asupra utilizării de către parteneri a aceluiași cod în procesul comunicării;
- să lase interlocutorului libertatea emiterii răspunsurilor în ritm propriu;
- să lanseze mesaje prin diferite canale;
- să atenueze efectul surselor de zgomot intern și extern ori de câte ori este posibil.²¹⁰

Grija pentru calitatea interacțiunii face obiectul permanent al educației școlare, chiar și atunci când acest obiectiv nu este precizat în mod explicit în documentele cu care se operează în sistemul de învățământ. Din păcate accentul se pune pe formele verbale ale exprimării și mai puțin pe acele forme de manifestare definitorii pentru dobândirea unui stil comunicativ și a unui sistem intelectual propriu. A provoca o stare de ascultare activă unui auditoriu de tip școlar, pe o durată prelungită de timp, este o sarcină destul de dificilă. Iată de ce, în conturarea discursului său, profesorul trebuie:

- să fie concret și clar;
- să-și sprijine comentariile pe dovezi factice;
- să diminueze mesajele negative și, eventual să le amestece printre cele pozitive;
- să utilizeze un ritm adecvat și modalități adecvate de transmitere.

²⁰⁹ Doina-Ștefana Săucan, *op. cit.*, p. 68

²¹⁰ Liliana Ezechil, *op. cit.*, p. 54

- să folosească fraze cu o lungime medie (15-20 de cuvinte), a paragrafelor centrate pe o singură idee;

- să aleagă cuvinte încărcate de afectivitate.

În demersul didactic de îmbunătățire a aptitudinilor de comunicare se recomandă să pornim de la o analiză atentă a tuturor acestor elemente. Eficiența comunicării poate crește atunci când mediul comunicațional este propice – ne referim aici atât la mediul fizic, dar și la cel socio-psihipedagogic (dacă un elev / student se află într-un grup în care nu se simte bine și dorește să fie în alt grup, atmosfera în grupul în care este la momentul acela nu are cum să fie propice eficienței comunicării).

Pentru îmbunătățirea capacităților comunicative este necesar să se realizeze analiza anumitor elemente:

- a clasei de elevi / grupei de studenți (ce rol îi conferă ei profesorului, cunoștințele pe care le posedă elevii / studenții, interesul lor ca și colectivitate, demografia: vârsta, educația etc);

- a ocaziei (durata mesajului, momentul zilei, dispunerea interlocutorilor în sală, tipul de spațiu în care se desfășoară activitatea);

- a surselor de obținere a informațiilor și construirea mesajului ca atare (introducerea exemplelor, a povestirilor, a elementelor de contrast, a umorului, a statisticilor) și adaptarea lor la audiență;

- a punctelor forte ale mesajului, a ideii centrale, a elementelor marginale și ordonarea lor (temporală / spațială);

- a acțiunii de comunicare propriu-zisă (prezentarea importanței subiectului, sumarizarea ideilor principale, feedback-ul, utilizarea materialelor adiționale);

- a impactului emiterii mesajului (solicitarea de întrebări de la audiență, solicitarea de critici);

- construirea unor exerciții care să atenueze impactul barierelor comunicaționale și dezvoltarea abilităților de interrelaționare eficace prin folosirea metodelor care pun în centrul activității de grup și interacțiuni educaționale.²¹¹

Dorina Sălăvăstru propune câteva modalități de eficientizare a discursului didactic, pe care le vom trece în revistă succint. Ele fac, în linii mari, referire la:

²¹¹ Ion-Ovidiu Pânișoară, *op. cit.*, p. 56

1) calitatea mesajului transmis: profesorul trebuie să asigure identitatea mesajului în trecerea informației de la emițător la receptor, iar pentru ca acest lucru să fie posibil, i se recomandă:

- să asigure un grad înalt de receptabilitate asecvențelor discursive (în acest scop, va utiliza termeni adecvați, al căror sens este familiar elevilor, va alege cele mai convingătoare argumente pentru susținerea ori respingerea unei idei, va oferi explicații adecvate, etc.),-

- să asigure o concordanță și un echilibru solid între mijloacele logico-discursive utilizate, pentru producerea modificărilor urmărite la nivelurile cognitiv și atitudinal ale elevului;

- să recurgă la date, fapte, observații, experiențe din viața cotidiană, dar și la explicații, interpretări, ilustrări, argumente care îl ajută pe elev să raționeze pe planul concret, respectiv abstract;

- să își creeze o imagine credibilă în fața elevilor, determinată de competența sa în domeniu, de gradul de încredere pe care îl inspiră, de reputația de care se bucură, de impresia de sinceritate pe care o degajă, pe organizarea și forța argumentelor sale;

- să aibă o imagine asupra auditoriului-clasă cât mai apropiată de realitate, pentru a evalua exact valorile, credințele, atitudinile, prejudecățile, comportamentele, etc. elevilor, în funcție de care își va alege instrumentele necesare demersului didactic discursiv;

2) modul de comunicare:

- să folosească un limbaj ușor de receptat și de înțeles de către elevi, caracterizat prin claritate, lipsa ambiguității, accesibilitate, adaptabilitate la nivelul cognitiv al elevilor;

- să vorbească într-un mod expresiv, atractiv pentru elev, care să integreze, pe lângă elementele verbale, și pe cele nonverbale și paraverbale, care vin în completarea și îmbogățirea mesajului emis verbal;

3) adaptabilitatea elevului

- formeze și să educe elevii în spiritul unei culturi a dialogului, să le cultive plăcerea de a comunica și să le dezvolte abilitatea de a dialoga într-un mod constructiv, activ, care să aducă creeze o atmosferă proice cunoașterii și care să aducă beneficii de ambele părți;

4) feedback:

- fie receptiv la feedback-ul trimis de elevi: feedback-ul îi permite controlul asupra înțelegerii și al bunei receptări a mesajelor, adaptarea mesajului la caracteristicile elevilor și la diverse circumstanțe care impun modificarea conținutului sau a formei acestuia, reglarea

socială prin flexibilitatea rolurilor și funcțiilor avute de actorii comunicării didactice, creșterea motivației și a sentimentelor de siguranță și satisfacție a interlocutorilor.²¹²

Un scop realist nu ar fi acela de a deveni perfecți în comunicare, ci de a spori procentajul de timp în care comunicăm cât mai eficient. Competența de comunicare înseamnă a fi capabili să eviăm capcanele relaționale și pericolele, reperându-le din mers atunci când tacticile de evitare dau greș.

În concluzie, există multe probleme în procesul de comunicare educațională, sunt mulți factori care inhibă comunicarea, dar și factori facilitatori ai acesteia, însăși cunoașterea acestora din urmă fiind un punct de plecare în ameliorarea comunicării.

²¹² Dorina Sălăvăstru, op. cit., p. 217-226

CONCLUZII

Discursul reprezintă un spațiu de confluente și interferențe, interdiscursul primând, de cele mai multe ori, asupra discursului. Discursul trebuie conceput ca practică discursivă, ca înscriere în rețeaua instituțională, culturală a grupului pe care enunțarea discursivă îl presupune.

Psihologia discursivă atrage atenția asupra dimensiunii retorice a exprimării opiniilor. Atitudinile manifestate într-un context discursiv reprezintă poziții retorice în probleme controversate și, pentru că sunt poziții retorice, exprimarea atitudinilor presupune justificarea propriei poziții. În cazul redefinirii gândirii moderne, omul trebuie să își justifice modul în care se raportează la aceasta. Cu alte cuvinte, toate atitudinile presupun o dimensiune argumentativă.

Retorica este legată de psihologie și sociologie mai ales din perspectiva realizării anumitor strategii comunicaționale. Astfel, perspectiva istorică a retoricii, prezentată în lucrarea noastră, a favorizat suprapuneri și identități cu domeniul literaturii, cu cel al criticii și al teoriei literare, zone de interferență cu științele cognitive și oratoria.

Ceea ce pare să caracterizeze discursul oratoric al zilelor noastre este tendința spre simplitate, adecvare, pragmatism, improvizație, stereotipie. Sistemul retoric al antichității se adaptează noilor împrejurări în cadrul mai larg al pragmaticii discursului.

Studiul retoricii și al teoriei argumentării este esențial pentru decriptarea, înțelegerea și compunerea discursivă într-o eră care, depășind stadiul informațional, tinde în prezent spre instituirea unei ere a comunicării.

Revirimentul acestei discipline în secolul al XX-lea, continuat și în actualul secol, se datorează în mare parte caracterului său inter-, multi- și transdisciplinar și noii perspective asupra recuperării tradiției domeniului într-o structură coerentă a interacțiunii în comunicare.

Situațiile de comunicare care au valențe semnificative pentru producerea condițiilor necesare discursului pot fi reproduse sau simulate în context școlar, în cadrul orelor de limba și literatura română și nu numai, cum, de altfel, poate fi regăsită în oricare alte situații de comunicare și din afara școlii.

Producerea și rostirea unui discurs angrenează componentele verbale, nonverbale și paraverbale ale comunicării. Fiecare dintre ele are o importanță covârșitoare în transmiterea

mesajelor pe care intenționăm să le transmitem. De aceea, dezvoltarea abilității elevului de a utiliza fiecare din aceste componente în vederea unei comunicări interumane eficiente ni se pare esențială pentru orice demers didactic.

Abilitatea de a construi discursuri și de a le susține în diverse situații de comunicare trebuie să fie un imperativ al procesului didactic actual, cu atât mai mult cu cât modelul comunicativ-funcțional, care organizează sistemul educativ din prezent, impune centrarea actului didactic pe formarea și dezvoltarea competenței de comunicare (scrisă și orală) atât pentru înțelegerea mesajelor, cât și pentru producerea acestora.

Elevii și profesorii deopotrivă sunt angrenați într-un context discursiv general, care mizează pe abilități de comunicare performante. Într-un asemenea context, modelarea discursurilor și îmbunătățirea artei de a vorbi în public sunt utile și necesare participanților la comunicarea didactică (profesor și elevi).

BIBLIOGRAFIE

- Adam**, Jean-Michel, *Lingvistică textuală*, Institutul European, Iași, 2008
- Adam**, Jean-Michel, *Textele. Tipuri și prototipuri*, Institutul European, Iași, 2009
- Adam**, Jean-Michel, **Bonhomme**, Marc, *L'argumentation publicitaire: Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Éditions Nathan, Paris, 1997
- Anscombre**, Jean-Claude, **Ducrot**, Oswald, *L'argumentation dans la langue*, Mardaga, Coll. „Philosophie et langage”, 1983
- Aristotel**, *Retorica*, Editura IRI, București, 2004
- Bălașa Sorescu**, Nicolae, *Tipuri de discurs în comunicare*, în „Revista universitară de sociologie”, Craiova, II, nr. 1-2, 2006
- Bitzer**, Lloyd, *The Rethorical Situation*, în „Philosophy and Rethoric” nr. 1, 1968
- Borchin**, Mirela, *Lingvistica în știința secolului al XX-lea*, Editura Excelsior, Timișoara, 2001
- Borțun**, Dumitru, **Săvulescu**, Silvia, *Analiza discursului public*, SNSPA, București, 2005
- Cazacu**, Aurel M., *Teoria argumentării*, România Press, București, 2007
- Cerghit**, Ioan, *Metode de învățământ*, ed. a II-a, E. D. P., București, 1980
- Cosmescu**, Alexandru, *Analiza discursului*, în Elena Constantinovici (coord.), *Teoria textului: termeni-cheie*, Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Filologie, Chișinău, 2011
- Coșciug**, Angela, *Elemente de lingvistică a discursului. Monografie*, vol. I, Presa Universitară Bălțeană, Bălți, 2005
- Coșeriu**, Eugen, *Omul și limbajul său*, în idem, „Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală”, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2009
- Dima**, Teodor, *Explicație și înțelegere*, vol. I, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980
- Dinu**, Mihai, *Comunicarea. Repere fundamentale*, Editura Științifică, București, 1997
- Dospinescu**, Vasile, *Semiotică și discurs didactic*, EDP, București, 1998
- Ducrot**, Oswald, *Les Mots du discours*, Éditions de Minuit, Paris, 1980

Ducrot, Oswald, *Opérateurs argumentatifs et visée argumentative*, în *Cahiers de linguistique française*, nr. 4, 1983

Ducrot, Oswald; **Schaeffer**, J. M., *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, Paris, 1996

Ezechil, Liana, *Comunicarea educațională în context școlar*, EDP, București, 2002

Guiraud, Pierre, *La stylistique*, PUF, Paris, 1972

Hamon, Philippe, *Introduction à l'analyse du descriptive*, Hachette, Paris, 1981

Hamon, Philippe, *Qu'est-ce qu'une description?*, în „Poétique”, nr. 12, 1972

Ionescu, Miron; **Radu**, I; **Dancsuly**, A.; **Salade**, D., *Pedagogie*, EDP, București, 1979

Jakobson, Roman, *Éssais de linguistique générale*, Editura Minuit, Paris, 1963

Lucas, Stephen E., *The art of public speaking*, 11th Edition, Editura McGraw Hill, New York, 2012

Maingueneau, Dominique, *Analiza textelor de comunicare*, Institutul European, Iași, 2007

Marga, Delia, *Introducere în analiza discursului. Cu referire la istorie și sfera publică*, Editura Fundației pentru Studii Europene, Cluj-Napoca, 2003

Meyer, Michel, *Questions de rhétorique. Langage, raison et seduction*, Librairie générale française, Paris, 1993

Moeschler, Jaques; **Reboul**, Anne, *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Editura Echinox, Cluj-Napoca, 1999

Nicola, Ioan, *Pedagogie*, București, EDP R. A., București, 1994

Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003

Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2008

Perelman, Chaim, **Olbrechts Tyteca**, Lucie, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2012

Plantin, Christian, *L'argumentation*, Seuil, Paris, 1996

Propp, Vladimir, *Morfologia basmului*, Editura Univers, București, 1970

Reboul, Olivier, *Introduction à la rhétorique*, Editura PUF, Paris, 1991

Reboul, Olivier, *L'argumentation*, în „Peut-il y avoir une argumentation non rhétorique?”, Colecția „Philosophie et langage”, Paris, 1991

Robrieux, Jean-Jaques, *Retorică și argumentare*, Timișoara, 2000

Roman, Ion, *Curs de pedagogie*, vol. II, Institutul Pedagogic Suceava, Suceava, 1970

- Rovența-Frumușani**, Daniela, *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*, Editura Tritonic, București, 2004
- Rovența-Frumușani**, Daniela, *Argumentarea. Modele și strategii*, București, 2000
- Rovența-Frumușani**, Daniela, *Semiotica discursului științific*, Editura Științifică, București, 1995
- Rovența-Frumușani**, Daniela, *Semiotică, societate, cultură*, Institutul European, Iași, 1999
- Rozakis**, Laurie, *Cum vorbim în public*, Editura Curtea Veche, București, 2007
- Runcan-Măgureanu**, Anca, *Aspecte semantice ale constituirii textului*, în „Semantică și semiotică”, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987
- Saussure**, Ferdinand de, *Curs de lingvistică generală*, Editura Polirom, Iași, 1998
- Sălăvăstru**, Dorina, *Didactica psihologiei: perspective teoretice și metodice*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Sălăvăstru**, Dorina, *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004
- Săucan**, Doina Ștefana, *Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane*, în „Competența didactică”, Editura ALL Educațional, București, 1999
- Săvulescu**, Silvia, *Retorica și teoria argumentării*, Comunicare.ro, București, 2001
- Todoran**, Dimitrie, *Metodele de învățământ*, EDP, București, 1964
- Tuțescu**, Mariana, *L'argumentation. Introduction a l'étude du discours*, Editura Universității București, București, 1998