

## DE LA DETALIU LA ÎNTREG: DESPRE CONSTRUCȚIA „FIRULUI NARATIV”

CRISTINA URSU<sup>1</sup>

Universitatea de Stat din Moldova

**From detail to the whole: on constructing the “narrative thread”.** In this article, we intend to illustrate – in the universe of educational praxis – the mechanism of building a “narrative thread” through the natural arrangement of the concepts involved in a particular mental representation, aspiring to be as close as possible to the ideal. It is necessary to situate this process in a suite of contexts that allow the efficient solution of the formulated problem, considering that the solution is contained in its data.

**Keywords:** concept, category, general, particular, narrative thread, narrative structure, linguistic sign, word, meaning, mental representation.

### 1. Conceptul între etichetă lingvistică și entitate reală

Un concept poate fi ilustrat drept un fișier ce conține mai multe informații și date. Cuvântul conține aceste informații, caracteristici despre un anumit „lucru” care sunt prezentate sub forma unei etichete lingvistice. Deci acest fișier conține informațiile care de altfel ar fi fost dispersate și împrăștiate, greu de perceput și sistematizat într-un întreg cognitiv. Conceptul este astfel o reprezentare mentală a unei categorii care are anumite funcții, iar una dintre ele este de a permite să determinăm dacă un element face parte sau nu dintr-o categorie (spre exemplu, dacă un text literar s-ar încadra în categoria „povestirilor”, având în vedere caracteristicile pe care le are). O categorie este, la rândul ei, un set de concepte similare sau care împărtășesc anumite caracteristici comune. Fișierul de date le leagă împreună în virtutea mai multor factori, precum ar fi asemănările, pentru a face astfel ca ușurința cu care le înțelegem, le generalizăm, le clasificăm, le comunicăm să fie pe potriva organizării lumii înconjurătoare în baza acestor anume categorii de concepte.

Similitudinea este un principiu de organizare a categoriilor<sup>2</sup> care ne permite să punem întrebarea inversă – cum întreprindem descompunerea conceptului în

---

<sup>1</sup> email: crstnurs@gmail.com

<sup>2</sup> Douglas L. Medin, John D. Coley, „Concepts and categorization”, în J. Hochberg (ed.), *Perception and Cognition at Century's End*, Cambridge, Massachusetts, 1998, p. 405.

proprietățile care l-au integrat? Aceste cuvinte-fișiere se pot orându-i într-un sistem al cartografierii mentale (hartă mentală), care este o metodă de a genera idei prin asocieri, pornind de la o temă centrală care va genera cuvinte-cheie, concepte, date, figuri ș.a. („povestirea” ar rându-i după ea alte cuvinte-cheie, precum „proză”, „fapt” sau „întâmplare”, „perspectivă subiectivă”, „narațiune”, „fir narativ” etc.). În fond, are loc organizarea datelor în scheme care ajută, la rândul lor, la vizualizarea în plen a problemei, a cărei soluție se caută și, astfel, înlesnește productivitatea, analiza subiectului vizat, planifică strategii de soluționare și oferă spațiu ideilor inedite, creativității.

Cuvântul așadar nu explică, ci leagă împreună informațiile într-un concept; este o reprezentare, adezivul care ține lumea noastră mentală unită. Conceptul are un sfârșit deschis. În alte cuvinte, nu este o abstracțiune înghețată sau o cunoaștere statică; conceptul necesită fertilizatori și menținere în pas cu timpul. Anume acest aspect este esențial în vederea sa, faptul că nu doar acumulează informațiile și le înmagazinează, ci și le actualizează într-un continuum al cunoașterii. Leagă experiențele trecute de interacțiunile prezente cu lumea.

Formarea conceptului are loc în două direcții – de la general la particular și de la particular la general. Copilul însușește conceptul de „povestire” dinaintea însușirii numelor particulare de povestiri, fapt ce nu demonstrează gândirea ca fiind abstractă – ci mai degrabă se uzează cuvintele generale pentru a indica obiectele particulare din jur.

Astfel, conceptul este instrumentul cu care se tinde către cunoaștere. Cunoașterea se regăsește în forme conceptuale, se abstractizează pornind de la concretul realității; se generalizează pornind de la particularitatea concretului; se asemenișc, pornind de la distincțiile întâlnite în real. Astfel, teoriile despre concept diferă în tipul de relație pe care îl stabilesc cu gândirea și lumea. Mecanismul cunoașterii trece tocmai prin aceste procese ale modelării abstracte ale realității.

Conceptul vizează problema universalilor, care este centrală în filosofie și în domeniul precum epistemologia, logica și semiotica, și a născut mai multe teorii, precum realismul – conceptul există în lume drept entitate reală și păstrează esența obiectelor. Astfel, dimensiunea formelor în dialogurile lui Platon definește conceptele (pietate, curaj, dreptate, cunoaștere, virtute, înțelepciune etc.) drept entități perfecte, etern valabile, abstracte și non-senzoriale în contrast cu lumea aflată în schimbare perpetuă. Într-un realism moderat apare concepția lui Aristotel care vede universalul, forma ideală subzistând în fiecare dintre obiectele particulare, fiind esența acestora. Într-un aspect și mai moderat al realismului, John Locke, în *Eseu asupra intelectului omenesc*, înlocuiește esența, reprezentată drept universal, cu caracteristicile obiectului particular, precum ar fi caracterizată o masă de netezime, culoare, dimensiune, formă ș.a.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> John Locke, *Eseu asupra intelectului omenesc*, București, Editura Științifică, 1961, p. 276.

Perspectiva derivată din nominalism, care poate fi unul extrem sau moderat, susține faptul contrar: conceptul nu are o existență reală, fiind un rod al minții umane și avându-și existența acolo. Se rezumă la existență sub forma unei etichete lingvistice, convenții care descriu grupuri de obiecte și caracteristici ale acestora. Nominalismul moderat susține ideea că asemănările dintre lucruri rezidă în emoție, deci sunt de ordin subiectiv – acestea nefiind, de fapt, reale.

Echilibrul dintre aceste două perspective se regăsește în teoria conceptualistă, care susține faptul că, deși conceptul își are existența în mintea umană, este creat din experiență și generalizare a acestei experiențe – care devin modele abstracte și conduc către cunoașterea lumii.

Astfel, în cele ce urmează, avem de gând să explicităm mersul de la abstract la concret, de la concept la manifestare tangibilă și aplicare practică prin exemplificarea conceptului de „fir narativ” în ființa sa materială, într-o activitate de lucru în școală cu elevi din clasa a șasea la disciplina *limba și literatura română*.

## 2. Evoluția teoriei conceptelor

Pentru început, amintim că viziunea clasică a conceptului îl fundamentează în definiție. Definiția este însuși conceptul. Definiția „firului narativ” este de fapt conceptul de „fir narativ”. Simplitatea acestei viziuni rezidă în faptul că ocolește întregul proces de formare a conceptului, are de-a face îndată cu rezultatul care este înscris în glosarele temelor sau pe tablă; are de-a face cu un produs gata-făcut, în care s-a omis dinamica procesului în sine, limitându-se la realitatea cuvântului. Nu rămâne decât să-l memorizăm.

Acestei teorii se împotrivesc psihologul rus L. S. Vygotsky în cunoscuta lucrare *Gândul și vorbirea*, în care notează că abstracția cognitivă (conceptul) nu rezistă, fiind izolată, congelată în forma sa statică; aceasta îndeplinește funcții în procese de comunicare, înțelegere, raționalizare, rezolvare de probleme. Formarea conceptelor are mai degrabă un caracter productiv, decât reproductiv<sup>4</sup>.

În schimb, glosarul temelor învățate în sala de clasă conține două aspecte logice ale definiției: necesitatea și suficiența. Necesitatea părților trebuie să se regăsească în definiție, altfel nu este membru al categoriei. Suficiența părților existente în definiție îl partajează unei categorii anumite. Astfel, conceptul se reprezintă mental drept definiție, oferind caracteristici necesare sau suficiente. Un lucru fie face parte sau nu dintr-o categorie conceptuală – fapt care se exprimă prin legea terțului exclus. Însă realitatea este mult mai complexă și avem de-a face cu excepții și variații de diverse forme; altfel viziunea clasică s-ar potrivi numai unui sistem

---

<sup>4</sup> Lev S. Vygotsky, *Thinking and Speech*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1986, p. 117.

închis și cert, conform cu tradiția logicii și cu posibilitatea unei ordini ierarhizate a categoriilor în sistem, precum nivelul superior-intermediar și subnivelurile care urmează (genul epic / specia povestire etc.). Prin urmare, ierarhiile organizează și structurează conceptele, le clarifică relația reciprocă și cea cu lumea.

Drept răspuns la perspectiva clasică, Eleanor Rosch propune, în 1975, perspectiva prototip a conceptelor în domeniul psihologiei cognitive, în care fiecare categorie este reprezentată de un prototip central, fiind cel mai bun exemplu al unei anumite categorii, care are cele mai comune și familiare caracteristici cu alte entități din categorie<sup>5</sup>. Este vorba deci de un exemplu tipic și reprezentativ – spre exemplu, povestirea *Hanu-Ancuței* de M. Sadoveanu ar fi putut reprezenta categoria poveștilor sub forma unui prototip. Astfel, calitatea de a fi membru al unei categorii este determinată de ascensiunea similarității către prototip. Conceptele se clasifică în jurul unei reprezentări medii, deci a unui prototip al categoriei. Întreaga categorie este reprezentată de o entitate unificată, nu de reprezentări separate ale fiecărui membru din categorie. Unele entități pot fi mai apropiate de prototip (acestea ar fi considerate entități tipice) sau mai îndepărtate (entități atipice), așa cum *Domnu Trandafir* ar fi un exemplar tipic al categoriei povestirilor, pe când una modernă, *La Polul Nord* de Marin Sorescu, ar avea caracteristici noi care nu se regăsesc în pleiada celor ale speciei, deci s-ar îndepărta de modelul prototipic, însă s-ar include totuși în categorie în virtutea familiarității trăsăturilor iminente. Acest fapt ar influența ușurința cu care un lucru este clasificat sau nu într-o categorie anumită de concepte.

O perspectivă complementară a acestei viziuni este aceea a exemplarului (*exemplar view*), dezvoltată de Douglas L. Medin și Marguerite M. Schaffer (1978), în care conceptul de „povestire” nu include nici pe toate cele existente, nici caracteristicile definitorii ale sale, care se regăsesc mai mult sau mai puțin – ci un set de povestiri pe care cineva și le amintește din experiențe și sunt stocate în memorie. Prin urmare, mintea stochează amintiri, iar aceste exemple individuale din trecut coagulează conceptul și-l contrapune noilor lucruri experimentate în viața de zi cu zi (atunci când citesc un text, îl încadrez în categoria „povestire” contrapunându-l cu setul de povestiri pe care le-am citit până-n acea clipă a întâlnirii cu noul). Astfel, categorizarea are loc în funcție de cât de bine corespunde noul obiect celorlalte obiecte întâlnite în experiențele trecute stocate, cât de similare sunt acestea și cum poate noul obiect să stimuleze recuperarea informației stocate din exemplarele trecute<sup>6</sup>. Diversitatea exemplarelor dintr-o categorie contribuie la o înțelegere mai bună și mai flexibilă a conceptului, întrucât diversitatea experiențelor justifică categorizarea ca atare, așa cum mai multe povestiri lecturate definitivează conceptul de „povestire” în setul de caracteristici comune, regăsite în fiecare experiență

<sup>5</sup> Eleanor Rosch, Carolyn B. Mervis, „Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories”, în *Cognitive Psychology*, 1975, nr. 7, pp. 573–605.

<sup>6</sup> Douglas L. Medin, Marguerite M. Schaffer, „Context Theory of Classification Learning”, în *Psychological Review*, American Psychological Association, 1978, vol. 85, nr. 3, pp. 207–238.

aparte. Astfel, cunoscând mai multe exemplare, e posibil să notăm asemănările și diferențele eminente, coagulând un concept „rotund” și dezvoltând abilități de clasificare a speciilor dintr-un gen.

### 3. Rolul cognitiv al conceptelor în limbaj și comunicare

Economia, esențializarea prin definiții, reprezintă principiul raționalizării conceptuale. Cum altfel ar fi putut exista elementele lumii, dacă s-ar fi numit fiecare cu un cuvânt singular? De altfel, ar exista doar un singur „fișier” cu o capacitate infinit de mare de a depozita cuvinte și ne-am pierde gândul într-un asemenea număr. Așadar, mijlocirea inducției de la un element către un nou element al seriei, extinderea proprietăților din grup către noi entități reprezintă una dintre funcțiile fundamentale ale conceptului.

Douglas L. Medin și John D. Coley au distins șapte funcții cognitive, precum categorizarea, înțelegerea, argumentarea, explicația, raționamentul, învățarea, comunicarea și combinarea<sup>7</sup>. Categorizarea ne permite să accesăm informații relevante, care ne ajută să înțelegem și să facem predicții despre felul în care, spre exemplu, s-ar sfârși o povestire.

Reprezentarea semnificației unui cuvânt rezidă în concept. Gândul uzează de cuvinte drept instrumente pentru a exprima idei. Folosirea cuvântului e mijlocită prin direcționarea voluntară a atenției, adică abstractizarea caracteristicilor care sunt sintetizate prin medierea semnului. Cuvântul este un semn lingvistic care semnifică ceva, este un conținut în care Eugen Coșeriu, în studiul *Omul și limbajul său*, deosebește trei feluri: *desemnare*, *semnificație* și *sens*. *Desemnarea* indică referința sau faptul de a se referi la ceva exterior cuvântului (spre exemplu, cuvântul „povestire” se referă la o anumită povestire din bibliotecă); *semnificația* este conținutul însuși al cuvântului și prin medierea căruia se realizează desemnarea ca atare; *sensul* vizează gândirea într-o unitate textuală, într-un enunț sau text, precum ar fi o afirmație, constatare, întrebare, ordin, presupunere, indicație, răspuns, protest ș.a. Cuvântul nu se poate rezuma, așa cum scrie Eugen Coșeriu în cap. „Semn, simbol, cuvânt”, doar la un înveliș sonor sau doar la o pură expresie; cuvântul este un semn cu semnificație, o unitate dintre aceste două. Limbajul așadar creează lumea și mediază spre ea; limbajul pornește de la semnificație și prin ea se revine la lucruri. Astfel, lumea creată prin limbaj „este o lume a posibilităților ființei și nu o lume a existențelor concrete”<sup>8</sup>, o lume în care se configurează lucrurile și se creează „specii” – însă nu în sensul material al creației, ci faptul-de-a-fi. „Limbajul nu este o copie sau o reproducere pasivă, ci o configurare originară și intenționată”<sup>9</sup>. Astfel, lucrurile nu

<sup>7</sup> Douglas L. Medin, John D. Coley, *op. cit.*, p. 404.

<sup>8</sup> Eugen Coșeriu, *Omul și limbajul său*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ion Cuza”, 2009, p. 126.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 127.

sunt create prin limbaj, ci sunt date ca „lucruri” prin el. El face ca lucrurile să fie lucruri, să explice faptul-de-a-fi-lucru, și anume prin reprezentarea acestui fapt de a fi – se mediază, se trece, se accede la lucrurile înseși. În acest fel, semnificațiile sunt instrumentele (nu obiectele ale interpretării) prin care se accede la lucruri într-o lume ordonată prin limbaj – o concepere și reprezentare a ființei lucrurilor în mod explicit și deopotrivă un acces către lucrurile înseși. Limba nu poate fi despărțită de ceea ce ea desemnează, conchide Eugen Coșeriu în același capitol, la fel precum numele nu poate fi despărțit de persoana care îl poartă.

Conceptul însă este o reprezentare nonlingvistică, psihologică a unei categorii de lucruri în lume. Gregory L. Murphy își pune întrebarea cum semnificația unui cuvânt este reprezentată psihologic? Perspectiva conceptualistă susține faptul că semnificația unui cuvânt este reprezentată psihologic prin cartografierea cuvântului în structuri conceptuale: „[...] a word gets its significance by being connected to a concept or a coherent structure in our conceptual representation of the world”<sup>10</sup>. În timp ce semnificațiile cuvântului sunt de ordin public (povestirea este o specie a genului epic, de dimensiuni relativ reduse), reprezentările conceptuale sunt de ordin particular, personal (povestirea pe care mi-a citit-o bunica înainte de somn sau una pe care am auzit-o la radio într-un moment de cumpănă).

O întrebare-cheie constă în faptul dacă *recunoaștem* categoriile sau procesele constructive au loc pentru *a crea* categorii și concepte?<sup>11</sup>. În ambele cazuri, ceea ce se află în centru este uzul funcțional al cuvântului (semnului lingvistic) prin care coordonăm și subordonăm operațiile mentale. Conceptul nu este posibil fără cuvânt, așa cum faptul de a gândi în concept nu este posibil în absența cuvântului<sup>12</sup>. Semnificația unui cuvânt este un instrument al vorbirii; cuvântul are semnificații tocmai pentru a putea clarifica lumea; e de la sine înțeles că pentru a forma teorii despre perspectiva narativă, trebuie să fi înțeles ce înseamnă „narativul”. Semnificația cuvântului deci fixează ființa narativului, indică ceea ce este – fără să înfățișeze setul de caracteristici care au coagulat această categorie. Instrumentele semiotice și jocurile simbolice dețin o funcție aplicativă în formarea conceptelor și în cunoașterea lumii, și, în consecință, conduc la o interiorizare a conceptelor, integrându-le în gândirea proprie.

#### 4. Dezvoltarea cognitivă a conceptelor la copii

Achizițiile conceptuale la copii diferă de cele la adulți prin conținutul lor; numărul mai mic de experiențe ale copilului conduce către un conținut în proces neîncetat de achiziție. Fiindcă conceptele la copii eventual se dezvoltă în concepte

<sup>10</sup> Gregory L. Murphy, *The big book of concepts*, London, The MIT Press, 2002, p. 389.

<sup>11</sup> Douglas L. Medin, John D. Coley, *op. cit.*, p. 403.

<sup>12</sup> Lev S. Vygotsky, *op. cit.*, p. 127.

de adult, orice diferență calitativă dintre aceste două pune o problemă în a explica dezvoltarea. Astfel, modelul prototipic la copii invocă elementele considerate centrale dintr-o categorie, care dețin un avantaj în faptul că e mai ușor de perceput, învățat, clasificat, evaluat, comunicat ș.a.

Așa cum am amintit mai sus, modelul prototipic rezidă într-o reprezentare medie și sumară a unei categorii care, fiind însușită, se actualizează prin experiențe și aplicații practice. Copiii învață pornind de la conceptele mai simple, de la date empirice și obțin performanțe mai bune în însușirea elementelor tipice, cele cu caracteristici mai apropiate de prototip. Referința obiectului real în relația sa cu conceptul primează drept motor al învățării, antipodul fiind obiectul abstract fregean, spre exemplu, în care conceptul se află strict în planul semnificației, neavând nici o corespondență cu lumea reală. Dacă copiii nu pot să se bazeze pe cunoștințe, ei folosesc un mecanism de învățare asociativă, fundamentată pe exemple empirice sau asocieri fundamentate pe caracteristici care conduc spre categorie.

Așa s-a întâmplat și cu Helen Keller, autoare și personaj în opera dramatică din 1957 a lui William Gibson, care, în urma unei boli, a rămas de la un an și jumătate fără văz și auz. La șapte ani, se întâlnește pentru prima dată cu profesoara Anne Sullivan (moment pe care Helen îl numește „ziua de naștere a sufletului”), care a învățat-o să citească și să scrie, folosind degetele mâinii care redau literele și formează cuvinte. Cuvântul în acel moment nu era doar un simbol, ci înlocuia conceptul lucrului din lume. Profesoara Anne Sullivan așa și spunea, că limbajul pentru minte înseamnă mai mult decât lumina pentru ochi. Primul lucru care i l-a descifrat în semnele cu mâna a fost „doll”, păpușa pe care o ținea în brațe. Folosea atunci un alfabet pentru cei lipsiți de auz, pentru ca degetele ei să învețe alfabetul. La finalul lucrării, Anne exclamă că intenția ei a fost să o învețe toate lucrurile încăpătoare în lume, tot ce oamenii simt, gândesc, cunosc și împărtășesc prin cuvinte, astfel nimeni nu rămâne în întuneric. Anne năzuia ca măcar un singur cuvânt din mână să ajungă în minte, adică în înțelegere – și dilema cum ar putea să îi spună că un cuvânt conduce către acel lucru pe care i l-a pus în poală –, cum să realizeze această legătură între acestea două. Cuvântul poate deveni „ochii” fetei, ca să vadă tot ce e dincolo și înăuntru ei – ce este ea fără cuvinte, dacă fără ele ea nu poate gândi, avea idei, comunica. Altfel niciun gând nu ar putea fi al ei. Și minunea se întâmplă atunci când, într-un punct culminant al conflictului în familie, Anne și fetița Helen sunt afară și pompează apă și îi arată prin semne cu degetele cuvântul *a-p-ă*, după care, repetat de mai multe ori, se întâmplă miracolul înțelegerii în care chipul ei se transfigurează în acel moment în care lumina cunoașterii a strălucit. Helen Keller a devenit apoi prima persoană lipsită de văz și auz care a absolvit o facultate în Arte. În poemul ei, *A Chant of Darkness (Un Cântec al Întunericului)*, Helen Keller scrie că „My fingers are wise; They snatch light out of darkness,/ They thrill to harmonies breathed in silence.”

(„Degetele mele sunt înțelepte;/ Ele smulg lumina din întuneric,/ Se-nfioară de armoniile respirate în tăcere”).

### 5. Narativul drept o „biologie a sensului”

Conceptul se fundamentează în cunoaștere și teorie, astfel categorizarea nu rămâne o simplă potrivire a caracteristicilor noului element cu cele ale categoriei de concepte, ci mai degrabă necesită ca noul element să intre potrivit în relația de explicare a teoriei care organizează conceptul într-o structură bazată pe capacitatea de combinare, pornind de la relații. Conceptul deci este o parte din teorie, o cărămidă în care se construiește gândirea. Teoriile astfel determină care dintre proprietăți sunt relevante în exercițiul de categorizare și se referă mai mult la conținut, decât la structura însăși, așa cum îndeplinesc teorii ale perspectivei narative.

Narativul participă la „biologia sensului” (*biology of meaning*)<sup>13</sup> care nu e doar o realizare mentală, ci un exercițiu practic social care conduce la stabilitate în viața socială a copilului. Semnificația este un fenomen cultural care depinde a priori de existența unui sistem comun de simboluri. Structura narativului este inerent prezentă în praxisul interacțiunii sociale înaintea expresiei sale lingvistice, fiind fundamentată pe deschiderea socială către semnificație. Așa cum conchide teoria narativă cognitivă, unul dintre cele mai răspândite și pronunțate forme în comunicare o reprezintă narativul<sup>14</sup>, fundamentat pe patru constituenți gramaticali: acțiunea umană, întreprinsă de către un agent și orientată către un scop; ordine secvențială a desfășurării evenimentelor; afectivitate față de legile prezente în interacțiunea umană; perspectiva narativă, prezența unei voci povestitoare. Omul gândește, înțelege lumea, își organizează experiențele prin medierea acestor narațiuni, teză dezvoltată de Jerome Bruner care evidențiază modul în care poveștile construite și stocate în mintea noastră ne ajută să oferim sens lumii.

Unele dintre aspectele-cheie ale acestei teorii constă în faptul că povestirile sunt un mod complex de înțelegere, în care ne organizăm și ne înțelegem experiențele; narativul este un instrument cognitiv, prin care se stochează și se transmit informații sau este un mijloc de comunicare (discursurile publice, prezentate sub forma narativă a povestirii); modelul de identificare cu personajele dintr-o povestire, în care ne proiectăm emoțiile și experiențele asupra personajelor, astfel creând spațiu de a lucra cu ele.

Afectivitatea umanului față de artă rezidă în faptul că nu păstrăm în minte totalitatea tezelor abstracte care fac parte în propria filosofie – de altfel arta tocmai

<sup>13</sup> Jerome Bruner, *Acts of meaning*, Cambridge, London, Harvard University Press, 1993, p. 72.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 77



readuce la nivelul percepției al conștiinței valorile și raționamentele metafizice, astfel fiind posibilă percepția lor ca fiind concrete.

## 6. Conștiința sistemică a conceptelor științifice

Conceptul așadar nu este o colecție simplă de conexiuni bazate pe asociere dintre entități în categorii; nu este o obișnuință automatizată, ci un act complex și autentic de gândire care se interiorizează prin medierea semnului. Nu e cu puțință reușita prin memorare, ci prin funcții cognitive precum atenție voluntară, memorie logică, abstractizare, comparație, diferențiere ș.a. O instrucțiune directă în lucrul cu conceptele este greu de obținut, altfel s-ar converti într-o învățare lipsită de conștientizarea propriei învățări, așa cum ne-o sugerează L. S. Vygotsky. Psihologul rus continuă prin întrebarea cum are loc conștientizarea propriei conștiințe, de vreme ce acest act presupune obiectul conștiinței ca fiind propria-i activitate – înțeleasă drept generalizare și care implică un nivel anumit de iscusință.

Natura specifică a conceptului științific vizează relația lui cu obiectul la care se raportează – o relație mediată de alte concepte care și ele, la rândul lor, participă într-un sistem ierarhic de relații reciproce. În alte cuvinte, conceptul științific reclamă o conștientizare a gândului conceptual și anume conceptul științific conduce la această conștiință sistemică, un sistem de concepte. Aici vedem și deficitul conceptului științific – insuficienta contingență cu obiectul și excesul în verbalism care tocmai conduce către un avantaj, deschiderea imediată către acțiune, astfel încât copilul îl folosește în mod voluntar în sarcinile care i se deschid în față.

Amintim aici astfel distincția fundamentală a educației dintre „instrucțiune” și „dezvoltare”, dintre conceptele științifice învățate prin instruire și conceptele de zi cu zi care se însușesc spontan în procesul firesc de dezvoltare personală prin experiențe. Conceptul instruit în școală diferă prin natura sa de cel însușit în cotidian. Instruirea este utilă atunci când se desfășoară înaintea dezvoltării, procesului de creștere și maturizare, altfel n-ar fi necesară, scrie L. S. Vygotsky. Instruirea și învățarea reprezintă un imbold de utilizare a conceptelor în mod voit și conștient în rezolvare de sarcini și probleme; devin instrumente operaționale la îndemână cu sprijinul profesorului. Astfel, conceptele de zi cu zi se restructurează sub influența conceptelor științifice învățate, iar modul voit și cu intenție se deplasează și la acel nivel al spontaneității cu care se învață conceptul de zi cu zi, bunăoară „apă”. Astfel, procesul de învățare a conceptelor științifice nu are decât să fie unul fundamentat pe structură, relaționare cu alte concepte deja învățate. Căci *legea echivalenței conceptuale* mizează pe faptul că un concept este reprezentat prin alte concepte în multe feluri. Copilul e conștient de conceptul în sine, nu doar

de ceea ce el reprezintă. Concept a cărui esență constă în îmbogățirea percepției și reflexiei realității înconjurătoare pe care o reprezintă.

Astfel, de exemplu, în rețeaua de structură conceptuală a „narativului” se implică și „povestirea” a cărei definiție din manualul de clasa a șasea de limbă și literatură română scrie că „este o specie a genului epic în proză în care sunt prezentate, dintr-o perspectivă subiectivă, fapte axate pe un singur fir epic, din punctul de vedere al naratorului personaj ori martor al întâmplărilor descrise”<sup>15</sup>. În definiția conceptului de „povestire”, se includ alte concepte relaționate în rețeaua sistemică, precum „genul epic”, „proză”, „perspectivă”, „fir narativ”, „narator personaj” ș.a. Un concept necunoscut al elevilor din clasa respectivă (în interiorul definiției conceptului de „povestire”) este „firul narativ”. Deși elevii cunosc din experiență ce desemnează cuvântul „fir” și au învățat noțiunea de „narativ”, se îngreunează în a abstractiza conceptual ce desemnează cuvintele atunci când formează o sintagmă. Pornind de la procesul ca atare de a forma acest concept (având drept scop modelarea unui fir epic), acesta va fi confecționat odată cu materialul din care este făcut în povestire. O tehnică de lucru pretabilă acestei misiuni s-ar cuveni să fie tehnica modelării, în care, prin prisma interdisciplinarității cu educația tehnologică și arta plastică, conceptul va defini astfel unul concret construit.

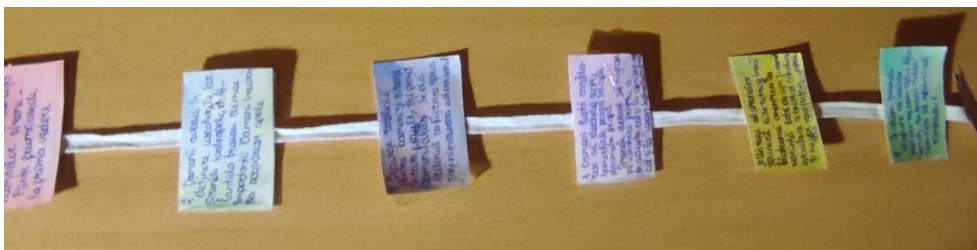
Mecanismul de producere a conceptului are un scop, așa cum orice acțiune își îndreaptă forțele pentru a îndeplini un scop anumit. Conceptul se formează odată cu emergența necesității de a fi satisfăcută o activitate orientată către finalitate. Așadar, prin mijlocirea unei sarcini care urmează a fi rezolvată prin formarea conceptului – notăm că scopul unei sarcini constă în rezolvarea ei prin construirea ca atare a conceptului vizat drept rezolvare, așa precum el nu rezumă doar la un lanț de asocieri, ci implică un proces complex de gândire și mutare a gândului mai departe înspre cunoaștere. Soluția așadar este conținută direct în sarcina pe care o pune. Este însă prezența unui scop sau a unei sarcini o condiție suficientă sau doar necesară a formării de concept?

Așa fiind, elevii primesc sarcina de a scrie o povestire cu referire la diferite teme de scriere creativă date, precum o povestire despre o lume în care a dispărut toată sticla sau un fragment al zilei în care se privește un film în alb-negru, iar naratorul își dă seama că este despre sine însuși/însăși și din acel moment pornesc întâmplările; o povestire cum litera „H” a dispărut din alfabet și ce s-a întâmplat după aceea; cineva din vecini își face bagajele la repezeală și întâmplările continuă asemenea; o pisică cât un bloc de locuit își face apariția în curte; povestiri despre lucrurile care se păstrează în buzunare; un text scris din perspectiva periutei de dinți ș.a.m.d. Elevii notează, într-un plan scurt de idei, principalele secvențe ale succesiunii povestirii, pe care le înscriu pe foițe separate și care sunt determinate de

---

<sup>15</sup> Angela Grama-Tomiță *et al.*, *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a 6-a*, Chișinău, Cartier educațional, 2020, p. 151.

momentele subiectului. Acestea se leagă de un fir care, până la sfârșitul activității, devine unul „epic”. Acestea ar arăta astfel:



Prin intermediul acestui praxis educațional, se ajunge la definiția „firului epic”, care constă în înlănțuirea secvențelor narrative ale povestirii într-un întreg care are un început și un sfârșit; este un fir ce leagă secvențele narrative dintr-o povestire; momentele subiectului înlănțuite într-un fir care le leagă într-un text întreg ce se percepe drept un întreg alcătuit din părți și ale cărui părți se integrează în acest întreg prin forța de legare a firului: expozițiunea, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant și deznodământul, cu deschidere spre faptul că acestea pot apărea și în alte succesiuni, în dependență de intențiile celui care scrie povestirea propriu-zisă.

## 7. Concluzii

Un concept este ca un fragment unic dintr-un puzzle mental, un fragment de înțelegere în continuă expansiune. Minte este un arhitect al cunoașterii care construiește și reconstruiește conexiuni neașteptate dintre concepte – în vederea creării unor structuri semantice ale lumii interioare și exterioare deopotrivă, ramificate într-o hartă mentală radiantă de semnificații. Piesele acestea se asamblează în ascensiune sau invers: de la concret la abstract, de la particular la general – îndepărtând aspectele fizice, tangibile și individuale ale unui lucru perceput în experiență către aspectele mai aprofundate, mai generale și respectiv mai puțin tangibile. Înțelegerea se extinde de la idei particulare la categorii și concepte mai încăpătoare, în care se regăsesc mai multe exemple similare. Construim astfel structuri de înțelegere care oferă o perspectivă mai largă asupra lucrurilor în lume.

Învățarea unui nou concept, precum ar fi cel de „fir narativ”, necesită conjuncturi precum înțelegerea contextelor în care conceptul apare (definiția „povestirii” și alcătuirea ei); construirea unor legături cu cunoștințele anterioare (lecturile trecute sau relația conceptului cu genul epic); utilizarea unor exemple concrete (secvențele narrative propriu-zise, care formează noduri și se leagă de acest fir); căutarea analogiilor („firul narativ” este analog ca structură cu un fir de ață);

împărțirea conceptului în părți mai mici (expresia ca atare, „fir” și „narativ”, subconceptele-părți); aplicarea conceptului în situații practice (notarea planului simplu de idei al povestirii pe o temă anumită, pe foițe atașate de „firul narativ”); stabilirea unei legături emoționale (tema la care se construiește povestirea să se plieze cu lumea interioară a celui care scrie); repetiția și revizuirea (cu cât mai multe fire narrative sunt prezentate în sala de clasă, cu atât mai lesne va avea loc înțelegerea); drept care conceptul se fixează în reprezentarea mentală cu o „sete a realului” care îi determină natura.

Lucrarea a fost realizată în cadrul grantului *Abordarea epistemologică a dezvoltării personale și a educației pentru societate: de la strategiile transdisciplinare la finalitățile pragmatice ale societății actuale din Republica Moldova*; cifru 20.80009.1606.08.