

Academia Română
Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”

Societatea Germano-Română de Filosofie

KARLSRUHE – MÜNSTER – BUCUREȘTI – BRAȘOV – IAȘI

CERCETĂRI

FILOSOFICO-PSIHOLOGICE



Anul II

Nr. 2

decembrie 2010

**Academia Română
Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”**

Societatea Germano-Română de Filosofie

KARLSRUHE – MÜNSTER – BUCUREȘTI – BRAȘOV – IAȘI

CERCETĂRI FILOSOFICO-PSIHOLOGICE

ISSN: 2066-7566

Director: Acad. Alexandru SURDU

CONSILIUL EDITORIAL

Redactor șef: Prof. univ. dr. Margareta DINCĂ

Secretar de redacție: C.S. dr. Bogdan DANCIU

Membri: Prof. univ. dr. Grigore NICOLA; Prof. univ. dr. Adrian NECULAU;
Prof. univ. dr. Mihai D. VASILE; Prof. univ. dr. Irina HOLDEVICI;
Prof. univ. dr. Dumitru CRISTEA; Prof. univ. dr. Vasile Dem. ZAMFIRESCU;
C.S. gr. III dr. Ana-Maria MARHAN

Redactori: Claudiu BACIU; Marius DOBRE; Victor Emanuel GICA; Ovidiu G. GRAMA;
Dragoș POPESCU

Responsabili de număr: Claudiu BACIU; Victor Emanuel GICA

COMITETUL CONSULTATIV

Președinte: Prof. univ. dr., Dr. h.c. mult. Hans LENK (Karlsruhe, Germania)

Membri: Prof. univ. dr. Ulrich HOYER (Münster, Germania);
Dr. Niels ÖFFENBERGER (Köln, Germania);
Prof. univ. dr. Alexandru BOBOC, m.c. al Academiei Române;
Prof. univ. dr. Teodor DIMA, m.c. al Academiei Române;
Prof. univ. dr. Zissu WEINTRAUB (Ierusalim, Israel);
Prof. univ. dr. Shulamith KREITLER (Tel Aviv, Israel);
Prof. univ. dr. Thomas David OAKLAND (Gainesville, Florida, SUA);
Prof. univ. dr. Michael J. STEVENS (Normal, Illinois, SUA);
Prof. univ. dr. Nicolae GEORGESCU

Adresa: Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”,
redacția revistei „Cercetări filosofico-psihiologice”, Calea 13 Septembrie,
nr. 13, sector 5, 050711, București

Telefon: 021.410.56.59; **E-mail:** cercetari.filosofico.psihiologice@gmail.com

APARE DE DOUĂ ORI PE AN

Anul II, Nr. 2 – decembrie 2010

**Academia Română
Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”**

Deutsch-Rumänische Gesellschaft für Philosophie

KARLSRUHE – MÜNSTER – BUCUREȘTI – BRAȘOV – IAȘI

PHILOSOPHISCH-PSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNGEN

ISSN: 2066-7566

Direktor: Alexandru SURDU, Mitglied der Rumänischen Akademie

EDITORISCHER BEIRAT

Chef-Redakteur: Univ.-Prof. Dr. Margareta DINCĂ

Redaktions-Sekretär: WM Dr. Bogdan DANCIU

Mitglieder: Univ. Prof. Dr. Grigore NICOLA; Univ. Prof. Dr. Adrian NECULAU;
Univ. Prof. Dr. Mihai D. VASILE; Univ. Prof. Dr. Irina HOLDEVICI;
Univ. Prof. Dr. Dumitru CRISTEA; Univ. Prof. Dr. Vasile Dem. ZAMFIRESCU;
WM Dr. Ana-Maria MARHAN

Redakteurs: Claudiu BACIU; Marius DOBRE; Victor Emanuel GICA; Ovidiu G. GRAMA;
Dragoș POPESCU

Verantwortliche für die Ausgabe: Claudiu BACIU; Victor Emanuel GICA

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT

Präsident: Univ. Prof. Dr., Dr. h.c. mult. Hans LENK (Karlsruhe, Deutschland)

Mitglieder: Univ. Prof. Dr. Ulrich HOYER (Münster, Deutschland);
Dr. Niels OFFENBERGER (Köln, Deutschland);
Univ. Prof. Dr. Alexandru BOBOC, k.M. der Rumänischen Akademie;
Univ. Prof. Dr. Teodor DIMA, k.M. der Rumänischen Akademie;
Univ. Prof. Dr. Zissu WEINTRAUB (Jerusalem, Israel);
Univ. Prof. Dr. Shulamith KREITLER (Tel Aviv, Israel);
Univ. Prof. Dr. Thomas David OAKLAND (Gainesville, Florida, VSA);
Univ. Prof. Dr. Michael J. STEVENS (Normal, Illinois, VSA);
Univ. Prof. Dr. Nicolae GEORGESCU

Postanschrift: Institut für Philosophie und Psychologie „Constantin Rădulescu-Motru”,
die Redaktion der Zeitschrift „Philosophisch-Psychologische
Untersuchungen“, Calea 13 Septembrie, nr. 13, sector 5, 050711, Bukarest

Telefon: 021.410.56.59; **E-mail:** cercetari.filosofico.psihologice@gmail.com

ERSCHEINT HALBJÄHRLICH

II. Jahrgang, Nr. 2 – Dezember, 2010

CERCETĂRI FILOSOFICO-PSIHOLOGICE

Anul II

decembrie 2010

Nr. 2

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI

ALEXANDRU SURDU, Cantemir și logica istoriei	9
NIELS ÖFFENBERGER, DOROTHEE M. BENIRSCHKE, Die Umkehrung strikt partikulärer Urteilsarten aus der Sicht der Tetravalenz	13
MIHAI D. VASILE, The Transcendence from Lucian Blaga's „Historical Being” to C.G. Jung's Archetypal Unconscious	17
ILIE PINTEA, Concepția lui Mircea Florian despre cunoaștere	29
SORIN ARDELEANU, Teoria silogismului judiciar la Paul Georgescu și Mircea I. Manolescu	45
LIVIA DURAC, Nonverbal Language Related to Constitutive Elements of Semiotics	53
AUREL PERA, Relația motivație-comportament-acțiune în activitatea de învățare a matematicii	67
MARIA-ELENA OSICEANU, Narcisism și personalitate narcisică	87
MARGARETA MODREA, Diversitate și flexibilitate metodologică în activitatea psihologului școlar	101
SIMONA MARIA GLĂVEANU, Particularități etno-culturale în educația adulților	115
GEORGE CORBU, Epigramiști despre adevăr și minciună	133

TRADUCERI

EVANGHELOS MOUTSOPOULOS, Kairicitate și libertate (<i>traducere și prezentare de Rodica Croitoru</i>)	141
---	-----

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

Laudatio für Professor Dr., Dr. h.c. mult. Hans Lenk, anlässlich der Verleihung des Ethikpreises des DOSB, am 5. Mai 2010 in Berlin (<i>Prof. Dr. Dietmar Mieth</i>)	149
Simpozionul Național Constantin Noica, Ediția a II-a, „Bucuriile simple”, Arad, 2010 (<i>Dragoș Popescu</i>)	155

Al XXXIII-lea Congres Internațional al Asociațiilor de Filosofie de Limba Franceză „Acțiunea. Gândirea vieții – activismul gândirii”, august, 2010 (<i>Rodica Croitoru</i>)	159
Conferința științifică cu participare internațională „Comunicare, context, interdisciplinaritate”, Târgu-Mureș, 2010 (<i>Eugeniu Nistor</i>).....	163

NOTE DE LECTURĂ

Marius Dobre, <i>Certitudinile unui sceptic – Emil Cioran</i> , București, Editura Trei, 2008 (<i>Dragoș Popescu</i>)	167
Nicolae Popa, Ion Dogaru, Gheorghe Dănișor, Dan Claudiu Dănișor, <i>Filosofia dreptului. Marile curente</i> , ediția a III-a, Editura C.H. Beck, București, 2010 (<i>Ioan Alexandru</i>)	169
Ion Didilescu, <i>Universitari din alte vremuri</i> , Editura „Ștefan Lupașcu”, Iași, 2010 (<i>Victor Emanuel Gica</i>)	172

PHILOSOPHICO-PSYCHOLOGICAL INVESTIGATIONS

Year 2

December 2010

Nr. 2

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES

ALEXANDRU SURDU, Cantemir and the logic of history	9
NIELS ÖFFENBERGER, DOROTHEE M. BENIRSCHKE, Conversion of the strict particular propositions in the perspective of the four-valued logic ...	13
MIHAI D. VASILE, The Transcendence from Lucian Blaga's „Historical Being” to C.G. Jung's Archetypal Unconscious	17
ILIE PINTEA, Mircea Florian's outlook on knowledge	29
SORIN ARDELEANU, The theory of judicial syllogism at Paul Georgescu and Mircea I. Manolescu	45
LIVIA DURAC, Nonverbal language related to constitutive elements of semiotics	53
AUREL PERA, The motivation–behavior–action relationship in the process of learning mathematics	67
MARIA-ELENA OSICEANU, Narcissism and narcissistic personality	87
MARGARETA MODREA, Methodological diversity and flexibility in the activity of the school psychologist	101
SIMONA MARIA GLĂVEANU, Ethno-Cultural Particularities in Adults' Education	115
GEORGE CORBU, Epigram writers on truth and lie	133

TRANSLATIONS

EVANGHELOS MOUTSOPOULOS, Kairicity and Freedom (<i>translation and introduction by Rodica Croitoru</i>)	141
---	-----

SCIENTIFIC LIFE

Laudatio for Professor Dr., Dr. h.c. mult. Hans Lenk, on the occasion of receiving the Ethics Award of the German Olympic Sports Confederation (<i>Prof. Dr. Dietmar Mieth</i>)	149
National Symposium Constantin Noica, 2nd Edition, „Simple Joys”, Arad 2010 (<i>Dragoș Popescu</i>)	155

Cercetări filosofico-psiologice, anul II, nr. 2, p. 1-173, București, 2010

The XXXIIIrd International Congress of Philosophical Associations of French Language. „Action. Thinking of Life – Activism of Thinking”, August 2010 (<i>Rodica Croitoru</i>)	159
The „Communication, context, interdisciplinarity” scientific conference with international participation, Târgu-Mureş 2010 (<i>Eugeniu Nistor</i>)	163

READING NOTES

Marius Dobre, <i>The Certainties of a Skeptic – Emil Cioran</i> , Bucharest, Trei Publishing House, 2008 (<i>Dragoş Popescu</i>).....	167
Nicolae Popa, Ion Dogaru, Gheorghe Dănişor, Dan Claudiu Dănişor, <i>Philosophy of Law. The Main Movements</i> , 3rd edition, C.H. Beck Publishing House, Bucharest, 2010 (<i>Ioan Alexandru</i>)	169
Ion Didilescu, <i>Professors from Other Times</i> , „Ştefan Lupaşcu” Publishing House, Iaşi, 2010 (<i>Victor Emanuel Gica</i>)	172

STUDII ȘI CERCETĂRI

CANTEMIR ȘI LOGICA ISTORIEI

ALEXANDRU SURDU

Cantemir and the logic of history. The following paper approaches Cantemir's interest in logic as a basic area of philosophy and particularly as a fundamental field in studying history. Being interested in history, Prince Cantemir aimed to ground it on undeniable axioms to prove the noble origins and the continuity of Romans-Moldavians-Wallachians on the old Dacian-Roman territory. At the same time, he made use of serious logic arguments to explain the growth and decay of the Ottoman Empire. The paper also refers to Cantemir's *Compendiolum* and to his logic terminology.

Key words: Dimitrie Cantemir, logic, *Compendiolum*, categories

După înființarea Academiei Domnești de la București și de la Iași și refugiul în Țările Românești, pe la mijlocul secolului al XVII-lea, a celor mai importanți discipoli ai ultimului comentator grec al operei lui Aristotel, Teophil Koridaleu, cele două capitale devin, pentru cultura Orientului european, după aprecierea istoricului grec Cléobule Tsourkas, ceea ce fuseseră Florența și Padova în secolul al XIV-lea pentru cultura occidentală. Desființarea Academiei Domnești, în 1821, a însemnat, din păcate, cel puțin la noi, și trecerea lor în uitare. Dar mult mai tristă este aprecierea greșită, pentru mult timp, și adesea până în zilele noastre, a întregii perioade, numită „fanariotă”, în ciuda sutelor de manuscrise, latine și grecești, din bibliotecile universităților și ale mănăstirilor noastre, considerate, atunci când au fost cunoscute, ca lipsite de importanță pentru cultura română, tocmai pentru faptul că erau scrise în greacă și latină.

O întâmplare, i-am zice fericită pentru vremurile acelea (1833), a făcut ca George Seulescu să afle despre existența unor manuscrise ale Principelui Dimitrie Cantemir, care s-ar afla la Arhivele din Moscova, ceea ce infirmă legenda despre dispariția acestora într-un naufragiu din Marea Caspică, cu prilejul campaniei lui Petru cel Mare în Persia. Cercetări, însă, la Arhivele din Moscova, nu s-au făcut decât în 1878, de către Grigore Tocilescu. S-au descoperit cu această ocazie patru manuscrise ale lui Dimitrie Cantemir, scrise în limba latină, și unul, tot în limba latină, al profesorului său Ieremia Cacavela, toate elaborate, respectiv transcrise, în perioada în care tânărul Principe își făcea instrucțiunea cu profesori de la Academii Domnești de la Iași și de la București.

Fericită sau nu, întâmplarea a rămas pentru mult timp unică. Aceasta, cu toate că Grigore Tocilescu, după numerele de inventar ale manuscriselor găsite,

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 9-12, București, 2010

ajunge la concluzia că au mai existat, la aceeași Bibliotecă a Academiei Teologice din Moscova, încă două manuscrise ale lui Cantemir, iar după trimerile făcute în lucrările găsite ar mai fi existat câteva. Nu le-a mai căutat însă nimeni. Mai mult, lucrarea profesorului Cacavela, considerată fără importanță de către Tocilescu, nici n-a mai fost copiată, ceea ce a condus la multe neînțelegeri ulterioare.

Mergând pe urmele lui Grigore Tocilescu, dar fără să facă alte investigații, în 1956 au fost făcute, pentru Biblioteca Academiei Române, microfilme după manuscrisele amintite. Pe baza acestora, prin studii comparative, a putut fi stabilită originea lucrării lui Cantemir *Compendiolum universae logices institutionis*, a fost tradusă din limba latină de către Dan Slușanschi și editată de către Alexandru Surdu, în 1995, la Editura Științifică. Abia anul acesta (2010) am aflat de o nouă investigație, ale cărei rezultate nu le cunoaștem, făcută de către cercetătorul Constantin Barbu din Craiova, cu mijloace financiare, după câte am înțeles, mai mult decât modeste.

Ce s-ar fi putut întâmpla cu celelalte sute de manuscrise grecești și latine din aceeași perioadă ne putem face o idee amintind aici doar faptul că filosoful Constantin Noica, urmându-l pe istoricul Cléobule Tsourkas, a identificat câteva zeci de manuscrise ale comentariilor lui Theophil Koridaleu la filosofia lui Aristotel și, cu ajutorul unor greci refugiați în România, care au realizat transcrierea, a editat *Introducerea la logică* și *Comentariul la Metafizica lui Aristotel*, dovedind că multe dintre manuscrise conțin lucrări inedite, de interes universal. Să nu fi avut acestea nici o importanță pentru cultura noastră? Chiar dacă, iată, l-au influențat pe cel puțin unul dintre elevii profesorilor greco-latini de la Academii Domnești. Pe fiul unui Domnitor, ajuns în urmă cu 300 de ani (1710) Principe al Moldovei, care a participat la un război împotriva Imperiului Otoman, care a fost un mare cărturar, și, în 1714, a fost ales membru al Academiei din Berlin.

Tânărul Cantemir a avut multe de învățat de la profesorii săi din Academii Domnești, după ce și-a însușit, asemenea marilor cărturari ai vremii, limbile cele mai importante, clasice: slavona, greaca și latina, iar apoi turca, araba și persana. Istoria și geografia, muzica și matematica, poezia și proza, pe toate le-a învățat și le-a exersat, dar mai presus de toate l-a interesat filosofia, în care erau specializați profesorii greci, care predau cele șapte cursuri: logica, retorica, fizica, despre cer, despre naștere și pieire, despre suflet și metafizica (mai multă filosofie decât se face astăzi la facultățile noastre!). Dar, în mod special, l-a interesat logica. Interesul pentru logică, artileria grea a filosofiei, făcându-se vădit în toate momentele de început ale culturii noastre (*vide* interesul pentru logică al cărturarilor de Școală Ardeleană și apoi al lui Titu Maiorescu). De ce? Pentru faptul că logica reprezintă fundamentul rațional al oricărui demers cultural-științific.

Pare curios, la prima vedere, interesul, într-o epocă bântuită de atâtea primejdii, pentru știința rigidă a formelor gândirii. De logică îi ardea lui Cantemir, când turcii îl amenințau cu tragerea în țepă? Dar Principele era interesat de istorie, pe care voia s-o întemeieze pe axiome incontestabile, prin care să demonstreze originea nobilă, continuitatea și vechimea „romano-moldovlahilor” pe teritoriul de

atunci și din totdeauna al daco-romanilor. Pentru a-și fundamenta credința și dragostea de țară pe temeiul forței atotputernice a rațiunii, care, în ciuda oricăror impedimente, aparențe și piedici, iese până la urmă învingătoare. Principele avea temeuri serioase, logico-demonstrative, și pentru „creșterea și descreșterea” puterii otomane. Știa că i se apropie ceasul și de aceea a fost gata să pornească la luptă împotriva turcilor cu prima ocazie. A pierdut bătălia, căci imperiul rușilor nu era încă maturizat. Previziunea căderii otomanilor a fost însă corectă, dar nu a fost într-un totu exactă. Prin fapta sa, Cantemir a prevăzut mai mult decât înfrângerea turcilor, și anume rolul pe care ar putea să-l joace, și l-au și jucat, țările române în această înfrângere.

La fel ca Ioan Maiorescu, mai târziu, ce-i drept, adept al cărturarilor raționaliști de Școală Ardeleană, care a prezis căderea Imperiului Austriac, Cantemir a dovedit-o și pentru alții, dacă mai era nevoie, că axioma: „de pe fapte a lucrurilor ființă se cunoaște, când un lucru iaste făcut, înțelegem că acela pricină înainte mergătoare au avut”, care se transcrie logico-matematic prin axioma: „q, deci p implică q”, este corectă și așa va rămâne pentru totdeauna, și înaintea, și după pieirea oricăror imperii, oricât de puternice ar putea să ne apară și oricâte necazuri și înfrângeri ne-ar aduce.

Este remarcabil faptul că, abia după secole, un alt istoric al nostru, A.D. Xenopol, al cărui nume mai are încă rezonanțe grecești, va scrie despre logica istoriei (*Zur Logik der Geschichte*, în „Historische Zeitschrift”, 102.Bd., 3. Folge, din 29 mai 1909).

Faptul că Dimitrie Cantemir era un bun cunoscător al logicii îl dovedește, cum s-a spus, descoperirea acelui *Compendiolum* de logică. Un fel de tratat rezumativ, făcut după două lucrări ale profesorului său Ieremia Cacavela. Dar nu oricum, ci cu intenția vădită și exprimată ca atare în partea introductivă, de a trata despre „întreaga învățătură a logicii”, adică despre toate compartimentele acesteia, ceea ce nu se petrece în lucrările separate ale profesorului, pe care le rezumă Cantemir. Se remarcă în mod special structura deosebită a celor două tipuri de lucrări, una nominalistă (a profesorului), care acordă prioritate predicabilelor (celor cinci „voci” ale lui Porphyrius), și a lui Cantemir, care începe, în manieră aristotelică, deci conceptualistă, cu categoriile. Și, în mod excepțional, încercarea reușită a Principelui de a transforma, în manieră antinomialistă, chiar *definiția logicii*.

Cantemir și-a exprimat și intenția de a traduce el însuși „pre limba românească întreaga învățătură a logicii”, adică tocmai lucrarea în discuție, și poate chiar a făcut-o, dar s-a pierdut, ca multe altele. Dar ne-a lăsat totuși câteva exemple ce ne fac să întrezărim modul exemplar în care ar fi tradus. Este vorba de traducerea care l-a încântat pe Constantin Noica, a termenilor grecești ai categoriilor lui Aristotel. În greacă, genurile de categorii sunt redată prin substantivizarea unor întrebări. Din „ce este?”, de exemplu, se obține „ce-este-le”, din „cât este?”, „cât-este-le”. Cantemir îi traduce prin introducerea unor termeni „încântători”: de la „ce este?”, în locul latinescului *essentia* (esență), el zice *ceință* și uneori *estime*; de la „cât este?”, în locul latinescului *quantitas* (cantitate), el zice *câtință*; iar „cel mai încântător”, după Noica, este termenul *feldeință* pentru „ce fel de?” (*quiditas*,

calitate). Într-adevăr, ce minunați ar fi fost termenii aceștia, dacă s-ar fi încetățenit în limba română! Dar n-a fost să fie, căci Principele, deși avea dreptate, a pierdut bătălia.

Ecouri ale logicii se fac vădite însă în toate lucrările lui Cantemir și mai ales în cele literare, dramatice, în care se confruntă binele cu răul și frumosul cu urâtul, căci Principele nostru știa că adevărul în viață, ca și în știință și artă, nu se poate baza pe minciună. Din adevăr nu urmează decât adevărul, și așa este bine să fie, și așa este frumos, numai din minciună urmează orice, și nu mai este nici bine și nici frumos. *Ex vero verum, ex falso quodlibet.*

DIE UMKEHRUNG STRIKT PARTIKULÄRER URTEILSARTEN AUS DER SICHT DER TETRAVALENZ

NIELS ÖFFENBERGER, DOROTHEE M. BENIRSCHKE

Conversion of the strict particular propositions in the perspective of the four-valued logic. Strict particular propositions (SuP – only some S are P and Su'P – only some S are non-P) are different from the simple particular propositions (SiP – some S are P and SoP – some S are not P) as they exclude any universal predication from the given quality of the proposition. Therefore, the opposition theory is illustrated by a hexagon, and not by a square, a fact that might gender non-intuitive opposition relations. The following study analyses the conversion of strict particular propositions to discover such non-intuitive opposition relations, as for instance in the conversion of SuP, which leads to a universal affirmative proposition. The Aristotelian method of *reductio ad absurdum* is employed by the authors in the conversion of strict particular propositions.

Key words: strict particular propositions, conversion of propositions, contradiction.

Es ist bekannt, daß die strikt partikulären Urteilsarten, – symbolisch, SuP = nur einige S sind P und Su'P = nur einige S sind nicht P – sich dadurch von den üblich partikulären Urteilsarten (SiP und SoP) unterscheiden, daß sie eine wahrheitsgemäße universelle Prädikation in der gegebenen Urteilsqualität ausschließen. Das hat zur Folge, daß wir die Oppositionstheorie nicht durch ein Quadrat, sondern durch ein Sechseck darstellen müssen. Dabei kann man nicht übersehen, daß die strikt partikulären Urteilsarten kontraintuitive Oppositionsbeziehungen verursachen.¹ Wir möchten nunmehr untersuchen, ob auch die Umkehrung der strikt partikulären Urteilsarten kontraintuitive Beziehungen verursachen.

Um die Theorie der Umkehrung strikt partikulärer Urteilsarten darzustellen, werden wir verständlicherweise das aristotelische Beweisverfahren der *reductio ad absurdum* anwenden. Dabei müssen wir einerseits die Definition der quantifizierten Wahrheitswerte – ὅλη und ἐπὶ τι ἀληθής bzw. ὅλη und ἐπὶ τί ψευδής – sowie die vierstufige aristotelische Urteilstheorie – 1. Urteilsform, 2. als Träger eines Wahrheitswertes, 3. Prädikationstheoretische Struktur und 4. umgangssprachliche Erscheinungsform – berücksichtigen.

Wir werden daher der bejahenden strikt partikulären Urteilsart SuP, d. h. ihrer Form, Wahrheitswerte zuordnen, die sich in unmittelbarer Verbindung mit

¹ Cfr. N. Öffenberger, „Zur Frage der Verneinung strikt partikulärer Urteilsarten“, Referat, gehalten am XVI. Deutschen Kongreß für Philosophie, 1993.

einer entsprechenden prädikationstheoretischen Struktur befindet und schließlich – *exempli gratia* – umgangssprachliche Aussagen angeben, die die Beweisgänge veranschaulichen werden.

Die Form der umzukehrenden Urteilsart ist – symbolisch – SuP. Diese Urteilsform kann Träger der Wahrheitswerte $\epsilon\pi\iota\ \tau\iota\ \acute{\alpha}\lambda\eta\theta\acute{\eta}\varsigma = Wp$, $\epsilon\pi\iota\ \tau\iota\ \psi\epsilon\upsilon\delta\acute{\eta}\varsigma = Fp$ und $\acute{\omicron}\lambda\eta\ \psi\epsilon\upsilon\delta\acute{\eta}\varsigma = Fu$, kann aber nicht Träger des Wahrheitswertes $\acute{\omicron}\lambda\eta\ \acute{\alpha}\lambda\eta\theta\acute{\eta}\varsigma = Wu$ sein; es wäre eine *contradictio in adjecto*, wenn einer Aussageform, die sich ihrer Form nach auf die Partikularität bezieht, ja sie sogar mit Nachdruck von der Universalität abgrenzt (nur einige), Träger des Wahrheitswertes Wu, d. h. universell wahr, sein könnte. Wir können daher der Form der strikt partikulären Urteilsarten nur die Wahrheitswerte Wp, Fp, Fu zuordnen, um zu untersuchen, ob man dann die Konversion dieser Aussageart aufgrund der *reductio ad absurdum* beweisen kann.

Die syntaktische Struktur des Beweisverfahrens wäre dann die Folgende:

$SuP \rightarrow P-S$	
umzukehrende Aussageform	convertierte Aussageform
(Wir lassen erst einmal offen, welche Prädikationsbeziehung die convertierte Aussageform haben wird.)	

Wenn aus SuP nicht P-S folgen würde, dann müßte ihre Verneinung $\sim(P-S)$ folgen, die aber die Verneinung der umzukehrenden Aussageform $\sim(SuP)$ implizieren würde. Wenn aber aus SuP nicht P-S folgen würde, dann entstünde ein Widerspruch. Folglich muß P-S aus SuP folgen:

$$SuP \rightarrow P-S ; \sim(P-S) \rightarrow \sim SuP$$

Wir werden nun der SuP-umzukehrenden Aussageform den Wahrheitswert Wp, zuordnen und untersuchen, ob und wie die entsprechende SuP-Aussageform umkehrbar ist.

Wenn SuP Träger des Wahrheitswertes Wp ist, dann kann sie folgende prädikationstheoretische Struktur haben. In der Stelle des Subjekts haben wir einen Gattungsbegriff, in der Stelle des Prädikats einen Artbegriff dieser Gattung, z.B.: Nur einige Wirbeltiere sind Säugetiere: dann verläuft die Demonstration wie folgt:

$S\ u\ P \rightarrow P\ a\ S$			
Gattung	Art	Art	Gattung
über die Gattung kann die eigene Art nur particulariter prädiiziert werden z.B.: Nur einige Wirbeltiere sind Säugetiere.		die convertierte Aussageform ist universell bejahend und Träger des Wahrheitswertes Wu z. B.: alle Säugetiere sind Wirbeltiere.	
Wp		Wu	

Wenn aus der SuP-Aussageart im Falle der analysierten prädikationstheoretischen Struktur nicht eine PaS-Aussageform folgen würde, dann müßte die verneinte Form dieser Aussageform, d. h. PeS folgen, die Träger des Wahr-

heitswertes F_u wäre² (kein Säugetier ist ein Wirbeltier), da sie die Aussageform, die Träger des Wahrheitswertes W_u ist, verneint. Diese läßt sich impliciter umkehren, und dann erhalten wir eine SeP -Aussageform, die Träger des Wahrheitswerts F_p ist (Kein Wirbeltier ist ein Säugetier.). Diese Aussageform – mit der entsprechenden prädikationstheoretischen Struktur – steht aber in Widerspruch zur umzukehrenden SuP -Aussageform. Wenn also aus SuP nicht PaS folgen würde, dann würde eine Aussageform folgen, die im Widerspruch zur umzukehrenden Aussageform steht, die wir als Träger des Wahrheitswerts W_p angenommen haben. Daher ist die Konvertierte Aussageform PaS d. h. universell bejahend.

Die SuP -Aussageform kann auch dann Träger des Wahrheitswertes W_p sein, wenn in der Stelle des Prädikates ein Proprium 1 steht (Nur einige Menschen sind fleißig.). Das Beweisverfahren hat dieselbe Gestalt, wie im obigen Fall:

SuP	$\rightarrow$	PaS	$\rightarrow$	PeS	$\rightarrow$	SeP
Nur einige Menschen sind fleißig.		Alle Fleißigen sind Menschen.		Kein Fleißiger ist ein Mensch.		Kein Mensch ist fleißig.

In der Stelle des Prädikats einer SuP -Aussageform, die Träger des Wahrheitswertes W_p ist, kann auch ein abtrennbarer Akzidenzbegriff stehen. Dann entsteht aus der umzukehrenden SuP -Aussageform eine PuS -Aussageform. d. h. die Konversion ist dann simpliciter durchführbar:

S	u	P	$\rightarrow$	P	u	S
Art		abtrennbares Akzidenz		abtrennbares Akzidenz		Art
Mensch		wach sein		nur einige, die wach sind		Menschen
Nur einige Menschen sind wach.				Nur einige Wachsame sind Menschen.		
W_u				W_p		

Wenn nicht PuS folgt, dann PeS mit dem Wahrheitswert F_p , - PeS Kein Wachsame ist ein Mensch - woraus folgt: SeP kein Mensch ist wachsam. F_p .

Auch in diesem Falle folgt aus der Aussageform, die der umgekehrten Aussageform widerspricht, eine Aussageform, die zu Widerspruch mit der Voraus-

² Cfr. Aristoteles, An. pr. B, 2, 54a 4-6 wo Aristoteles den Wahrheitswert $\delta\lambda\eta\ \psi\epsilon\upsilon\delta\acute{\eta}\varsigma$ definiert: dieser Textstelle entsprechend folgt aus der F_u -Falschheit von SaP verneint die W_u -Wahrheit von SeP und umgekehrt. N.B. Die Verneinung verläuft via contrarietatis, nicht via contradictionis.

setzung, d.h. mit der umzukehrenden Aussageform, steht. Daher kann man die Umkehrung auch dann beweisen, wenn in der Stelle des Prädikats ein abtrennbarer Akzidenzbegriff steht.

Bemerkungen:

a) durch die Umkehrung der SuP-Aussageart, die Träger des Wahrheitswertes Wp ist, kann sowohl eine PaS wie auch eine PuS Aussagenart entstehen, von der prädikationstheoretischen Struktur der umzukehrenden Aussage abhängig.

b) es ist kontraintuitiv, daß das peiorem-Prinzip bei der Umkehrung der SuP-Aussagenart seine Gültigkeit verliert; aus einer SuP-Aussagenart kann durch die Umkehrung eine universell bejahende Aussagenart entstehen und daher aus einem niedrigeren Wahrheitswert (Wp) ein höherer (Wu).

c) man muß auch bei der Umkehrung der SuP-Aussageart die prädikations-theoretische Struktur berücksichtigen, die die Umkehrung in eine universelle aber auch in eine strikt partikuläre Aussagenart ermöglicht.

d) man muß die *conversio simplex* (aus SuP wird PuS) von der *conversio per accidens* (aus SuP wird PaS) auch bei der Umkehrungstheorie der SuP-Aussagenart streng unterscheiden: aus einer SuP-Aussagenart kann durch die Konversion entweder eine PaS, oder eine PuS-Aussagenart entstehen: es ist keineswegs so, daß mindestens eine reine Konversion zustande kommen kann, denn die Konvertierte PaS-Aussagenart schließt die PuS-Aussagenart aus und umgekehrt.

Die SuP-Aussageform kann zwar auch Träger der Wahrheitswerte Fp und Fu sein, dann haben wir aber nicht die SuP-Aussageform vorhanden, sondern ihre Verneinung. Dennoch wäre es nicht unbegründet, die Umkehrung der SuP-Aussageform zu untersuchen, wenn sie Träger eines falschen Wahrheitswertes – Fp oder Fu – ist. Diese Frage werden wir bei einer anderen Gelegenheit erörtern, da sie eine besondere Untersuchung voraussetzt, wie auch die Demonstration der SuP-Aussageform.

THE TRANSCENDENCE FROM LUCIAN BLAGA'S „HISTORICAL BEING” TO C. G. JUNG'S ARCHETYPAL UNCONSCIOUS

MIHAI D. VASILE

The Transcendence from Lucian Blaga's „Historical Being” to C.G. Jung's Archetypal Unconscious. The author tries to identify, in Lucian Blaga's work, the historical forms the transcendence – named by Blaga „The Great Anonymous” – shows itself, in the history of human civilisation. So that, it is described, mainly, the couple *brahman-atman*, in the Indian religion philosophy, and the concrete ways to manifest, but everywhere in the world, the „luciferian” man. In the same time, Lucian Blaga's Great Anonymous is compared with C. G. Jung's Archetypal Unconscious.

Key words: The Great Anonymous, brahman, the transcendental censorship, the divine differentials, „luciferian” knowledge, unconscious, archetype, individuation, persona.

Lucian Blaga (1895-1961), the famous Romanian philosopher who started as a poet and took his PhD in Philosophy and Biology in Vienna is our contemporary, illustrating the spiritual changes at the borders between the classical philosophy of 19th century and the amazing variety of philosophical trends in the 20th; he is meant to be studied from the perspective of another contemporary writer's work, the (psycho)analyst C. G. Jung.

Lucian Blaga was a writer, playwright, journalist, professor and librarian who had vaste writing; as a philosopher he is a unique author of philosophical system, in the Romanian philosophy. The first approach to Jung's „analysis” is the fact that Blaga „analyses” Rigveda by the semeiology of the word *brahman*, specifying that because of the mentality about the sacrificer as a being and God at the same time, the vedic believer „takes courage” towards the deities, loses humility, gaining in return „boldness towards gods”.

The Magistrate's lecture on religion in 1940-1941 at Sibiu, approaches other religious systems such as the semitic religions, Greek mythology, Neoplatonism, Christianity, Islamism as well as other representative authors of the philosophy of religion (Friedrich Nietzsche, Karl Barth), dialectical theology (Rudolf Otto) and the Mystics of the sacred, but all the approaches are based on the analytical matrix inferred from the „(psycho)analysis” of Hinduism.

The theme of the one-multiple relation actually defines the universal dualism according to which man is the symbol of the whole from which he was separated and to which he has to return. Blaga shows that the Indian religion philosophy

offers, in this respect, the most instructive „metaphysical paradoxes”, among which *brahman* is the most essential, with the nature and characteristics of the denoted being, with its significance and soteriological utility.

In Blaga's conception, the Great Anonymous stands for the central metaphysical element as *brahman* in the Vedic Hinduism and it is often compared to God. In the different religions of the world, God was given various names and so was the metaphysical element, as Blaga notices „Through metaphor abuse, the metaphysical imagination was called, in turn, *Substance, Absolute Ego, Immanent Reason, Extramundan Father, The Unconscious.*”

Regardless their variety, there is absolute incompatibility of these names given to the „initial factor.”¹ The Great Anonymous is a supreme metaphysical principle, unnamed God, in order not to create confusion with the strictly delimited theological and dogmatic notion, the author using a symbolic name; let's simply call it *The Great Anonymous*.²

Lucian Blaga calls the Great Anonymous as „the primary creative centre”. Blaga claims that „The Great Anonymous possesses an adequate positive and unlimited knowledge which goes beyond the logical sphere of our comprehension.”³ Man's luciferian effort which is not seen as sinful, deprecatory or damnable, but painful, even tragic, strikes against the transcendental censorship „though it is, in fact, the metaphysics of knowledge”, which Blaga perceives as „a possible doctrine on the Great Anonymous.”⁴

Blaga is more preoccupied with the doctrine about transcendental censorship and less with the metaphysics of the Great Anonymous. The Great Anonymous called by Blaga „the metaphysical centre” is something different from the world, as it is beyond the world; it is an existence having at its basis some other type of existence.

Lucian Blaga associates the Great Anonymous to attributes such as: *infinite, absolute, allmighty, self-creator, plenitude*, all these corresponding to the concept of *brahman* in the Vedic Hinduism. The Great Anonymous is „a whole of a great substantial and structural complexity, a wholly autarchic existence, sufficient to itself.”⁵ It has the ability to reproduce itself to infinity, without being exhausted, without outer help, since its inexhaustibility can be found in its own nature. The Great Anonymous generates „divine wholes equal to itself”⁶, thus creating „the divine differences” that bear its monadic virtual structure.

¹ Lucian Blaga, *Censura transcendentă (Transcendent Censorship)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works)*, vol. 8, *Trilogia cunoaşterii (The Trilogy of Knowledge)*, Bucureşti, Minerva Press, 1983, p. 449.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*, p. 523, sq.

⁴ *Ibidem*, p. 539.

⁵ Lucian Blaga, *Diferenţialele divine (The Divine Differentials)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works)*, vol. 11, *Trilogia cosmologică (Cosmological Trilogy)*, Bucureşti, Minerva Press, 1988, p. 67.

⁶ *Ibidem*, p. 69.

According to Blaga, man's mission is to ascend the „slope” of cosmic decline again, in order to restore the initial unity, by ecstasy. The author postulates that the Great Anonymous – in order to save the centrality of its existence - prevents man from the substance of mystery.

Man's access to the Great Anonymous essence is carefully slipped over because the whole process would otherwise turn into the anarchic des centrality of existence.

In Blaga's system the man competes with the Great Anonymous through his imperious tendency to reveal it, while the Great Anonymous behaves like a *Trickster* dwelling in the Lord's house, so the man's aspiration to become God is replied in terms of obstacles, tempting him, fascinating him with illusions of his essence in order to save his existence centrality, offering him „dissimulating revelations” with the specific methods of a censorship; „since the censorship springs from our chromo-spatial horizon, we can call it *transcendent censorship*”.⁷

In this way, any absolute individual knowledge is impeded. Transcendent censorship is applied – by the Great Anonymous – to the human being and it is structurally imprinted upon individual knowledge in all its ways, in the present condition, in order „to defend existential mysteries of being known by someone else, but itself.”⁸ The Great Anonymous creates transcendent censorship (at least or only) in relation to man, without ever withdrawing it but only sliding it. Transcendent censorship has a positive function in relation to the Great Anonymous, to whom it protects the existential mystery from any human touch which would affect the universal equilibrium.

In an impressive paragraph from transcendent censorship, which is metaphorically called *The Ontology of Censorship*, Blaga states that „the truth springs from God's perfection, while errors have their source in human imperfection”⁹ and continues to differentiate between individual and divine knowledge, in which there is a permanent passing from God to man, as transcendent censorship stops up the true cognition of the Great Anonymous.

Transcendent censorship has only one „flaw”, namely, according to Blaga's expression „the idea of mystery is the only idea that «breaks» or better said passes the borders of transcendent censorship.”¹⁰ The Great Anonymous placed in man „the irrevocable impulse to the truth, an impulse which lies in cognition itself, but is refused by transcendent censorship.” Man is definitely urged and stopped from one and the same thing. The meaning of man's position among „the friends” of this imperative and the obstacles of this refusal are difficult to mention.¹¹

⁷ Lucian Blaga, *Transcendent censorship*, in: *op. cit.*, p. 451.

⁸ *Ibidem*, p. 452.

⁹ *Ibidem*, p. 471.

¹⁰ *Ibidem*, p. 491.

¹¹ Lucian Blaga, *Ființa istorică (Historical Being)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works)*, vol.11, *Trilogia cosmologică (Cosmological Trilogy)*, București, Minerva Press, 1988, p. 353 sq.

For Lucian Blaga, the essence of the human being, designated in the complex concept of „historical being”¹² is comprised in the concept of „metaphoric being”, described by the Romanian philosopher in his writing *The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture* as „the specific human way to exist, from the existence in the horizon of mystery and revelation.”¹³ The concept of „man as a metaphorical being is comparable, not similar or identical to the concept of man as a symbol-creating being”.¹⁴

Lucian Blaga conceives the man as being tragically „caught” in history, but capable of liberating himself, aiming in a creative way at obtaining the absolute dimensions of his existence.

Man is unsuccessfully seeking the mystery, in the sense that mystery is inexhaustible – there is always something to be known –mystery is not even diminished through its being revealed, on the contrary, it always increases. The complex concept of „historical being”, developed by Lucian Blaga is part of a wider philosophical architecture. Lucian Blaga himself presents his philosophical system regarding the whole existence, in a scheme of poetical self-description.¹⁵

The main part of the Blagian philosophical architecture is made up of three trilogies. The first one is the *Trilogy of Knowledge*, comprising three studies: *The Dogmatic Aeon*, *Luciferian Knowledge* and *Transcendent Censorship*.

The 2nd is *The Trilogy of Culture* comprising *Horizon and Style*, *The Mioritic Space* and *The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture*. The 3rd is *The Trilogy of Values* made of: *Science and Creation* and *Magical Thinking and Religion*, the latter comprising other two studies: *On Magical Thinking* and *Art and Value*.

As a philosopher, Lucian Blaga wanted to illustrate a symphonic philosophical system as a whole. Although the outcome philosophical construction is undoubtedly metaphysical in its whole, yet it is not based on a single idea, a single philosophical intuition, thesis or value, but it is raised little by little, piece by piece that had more correspondent ideas that grew and completed each other, because of their new meanings, the author thus opening new spheres of understanding and mystery for the human being.

Culture, history, time, the human being and its evolution as a historical being are only a few of the most important categories of the Blagian fascinating philosophical architecture. As an example, man is a historical being and even more. Blaga’s historical research emphasizes the evolution of the human being, which is

¹² Lucian Blaga, *Geneza metaforei și sensul culturii (The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works)*, vol. 9, *Trilogia culturii (Trilogy of Culture)*, București, Minerva Press, 1985.

¹³ Lucian Blaga, *Geneza metaforei și sensul culturii (The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works)*, vol. 9, *Trilogia culturii (Trilogy of Culture)*, București, Minerva Press, 1985.

¹⁴ *Ibidem*, p. 373.

¹⁵ Lucian Blaga, *Autoportret (A Self-Portrait)*, in: *Nebănuitele trepte (The Unforeknown Rungs)*, Sibiu, Dacia Traiana Publishing House, 1943.

not only historical, but it also reveals the mystery in the cultural forms of the human spirit.

In fact, the *Historical Being* is Lucian Blaga's last philosophical work, written in 1959 and published in 1977 after his death; the writing reflects the author's intention to prepare a philosophical architecture of the „historical knowledge” and has in view a symbolic shaping of history.

In the last chapter of the writing, Lucian Blaga concentrates his research on the hermeneutic aspects of the history of philosophy, related to the communicative concepts of „historical knowledge”. Thus, the author states that the human being's historicism in metaphorically conditioned in the sense that the morphology of any human being's historical life is justified by a transcendental ground represented by the human being's inexhaustible creative thirst.

In his *Divine Differentials* (1940), Lucian Blaga speaks about man's „historical plenitude”, in which he values the Kantian tradition of the history of philosophy as well as the philosophy of symbolic forms introduced by Ernst Cassirer, as the foreshadowing of man's metaphorical being, developed in the whole Blagian work, in order to describe what makes the human being more special, more profound and characteristic. „Human peculiarity consists in its specific manner to exist in the horizon of mystery, in its revelation.”

This sentence helps to define history. History is the accomplishment and the effective proof of man's existence in the horizon of mystery and in its revelation. History does not result from the ontological human manner, it is this manner *per se*, when it has enough intensity in order that it may be analysed inwardly and outwardly. Man creates „history” when his existence lays stress on the living in the horizon of mystery and in revelation. Thus, the „absolute man” is a historical being by definition.¹⁶

Consequently, history is interesting especially in what concerns ontological changes that it eventually seizes in any of the acts of symbolic creation. From this perspective, history is both the history of creation and of human creativity, it is the history of this human nature.

The mechanisms and processes of human action are at the same time those of human creativity. As it is preoccupied with the aspects of philosophy of culture as regards the style, history turns its interest for „stylistic matrix” into something that pays more attention to a more complex and flexible notion of „stylistic field” correlated with the revelation of a larger field of the human becoming, which is interesting both for its stylistic dimensions and its diachronic development, named by Jung „synchronicity”.

Therefore, Blaga's philosophy is in accordance with the cultural philosophy of his time (also described by Goethe, Nietzsche, Simmel, Riegl, Worringer,

¹⁶ Lucian Blaga, *Diferențialele divine (The Divine Differentials)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works)*, vol. 11, *Trilogia cosmologică (Cosmological Trilogy)*, București, Minerva Press, 1988, p. 175-176.

Frobenius, Spengler, Keyserling and especially C. G. Jung). In combining stylistic with historical dimension of human creativity Blaga grasps and takes into consideration creativity in its becoming and succeeds in bringing up-to-date the human being's humanity.

In order to analyse the human being's historicity from Blaga's perspective, one should understand the former's dual internal structure: on the one hand, an existence in the horizon of the given world, with a view to preserve its being (a „paradisialic” ontological manner) or an existence in the horizon of mystery, that is to be revealed (a „luciferian” ontological manner). The latter keeps the core of human's historical existence.

In their turn, historical phenomena preserve „the stylistic sign” that defines them. The historical being described by Blaga is forbidden the access to the absolute. However, by this limitation, the human being gains relativity and creativity that enrich it. Man's humanity is marked by the stylistic history or field in which the historical being developed and moved, as well as by the systematic attack against the absolute or against the mystery.

According to Blaga, mystery is a precise central category. The philosopher states that mystery plays an important role in human existence by taking part in the knowledge-creation process. Blaga himself shows that „Mystery is the original irreducible horizon of our existence. Under the pressure of the knowledge process, the mystery gets a lot of «variants» which from a logical point of view are determinable through their character.”¹⁷ In the same way, the „unconscious” is for C. G. Jung.

As Blaga explains, there are a lot of such variants, out of which one mystery as the original horizon of specifically human existence. Then follows the mystery „signaled” through our senses, decoded by signs and related to our empirical sensitivity. There is also the „revealed” mystery, at the constructive level of our knowledge, the imaginary level or that of the abstract visions.

Blaga underlines: „this imaginary-revealed mystery can be opened again and subjected to a new revelation. The process is endless.”¹⁸ The infinity and inexhaustibility of the mystery revealing process is the sign of the infinite and inexhaustible creativity of the human being.

The philosophical thinking is meant to reveal the human being's characteristics of existing through religiousness, which is also common to Blaga and Jung's thinking. Blaga used to say in this respect: „Philosophical thinking, through its construction and destruction, the disappointment it causes us, the doubts and foreboding it communicates to us, the serious problems it occasions, all these create a ceaseless consciousness of the human being, its phases corresponding to the «awakening» from the infinite sleep, in which our being floats.”¹⁹ Such an „awakening” is also represented by Jung's „individuation”.

¹⁷ Lucian Blaga, *Despre conștiința filosofică (On Philosophical Conscience)*, București, Humanitas Press, 2003, p. 207.

¹⁸ *Ibidem*, p. 208.

¹⁹ *Ibidem*, p. 21.

The historical being, a concept which cannot be treated on the whole, can also be reanalysed from the perspective of Jung's „collective unconscious". The depth *psyche* is a (psycho)analytical notion drawn by the Swiss writer on the profile of a human being called „complex".

C. G. Jung was born on 26th of July 1875, in Kesswil, Thurgau, Switzerland and he was a Swiss psychiatrist, an influential thinker and the founder of analytical psychology. Jung is often considered the first modern psychologist to state that the human *psyche* is by nature religious and to explore it in depth. Though not the first to analyse dreams, he has become one of the most well known forerunners in the field of dream analysis. Although he was a theoretical psychologist and a practicing clinician, much of his life's work was spent exploring other areas, including Eastern and Western philosophy, alchemy, astrology, sociology, as well as literature and the arts.

He considered the process of individuation necessary for a person to become a whole. This is a psychological process of integrating the conscious with the unconscious while still maintaining conscious autonomy. Individuation was the central concept of analytical psychology.

Jungian ideas are routinely discussed in part by curriculum of introductory psychology course offerings with most major universities, and although rarely covered by higher level course work, his ideas are discussed in a broad range of humanities. Many original psychological concepts were proposed by Jung, including *archetype*, *the collective unconscious*, *the complex*, and *the synchronicity*.

In 1895, Jung studied medicine at the University of Basel. In 1900, he worked in the Burghölzli, a psychiatric hospital in Zürich, with Eugen Bleuler. His dissertation, published in 1903, was titled *On the Psychology and Pathology of So-Called Occult Phenomena*. In 1906, he published *Studies in Word Association* and later sent a copy of this book to Sigmund Freud, after which a close friendship between these two men followed for some six years. In 1912, Jung published *Wandlungen und Symbole der Libido* (known in English as *Psychology of the Unconscious*) resulting in a theoretical divergence between him and Freud and consequently a break in their friendship, both stating that the other was unable to admit he could possibly be wrong. After this falling-out, Jung went through a pivotal and difficult psychological transformation, which was exacerbated by news of the First World War. Henri Ellenberger called Jung's experience a „creative illness" and compared it to Freud's period of what he called *neurasthenia* and *hysteria*.

Jung's work on himself and his patients convinced him that life has a spiritual purpose beyond material goals. Our main task, he believed, is to discover and fulfill our deep innate potential, much as the acorn contains the potential to become the oak, or the caterpillar to become the butterfly. Based on his study of Christianity, Hinduism, Buddhism, Gnosticism, Taoism, and other traditions, Jung perceived that this journey of transformation, which he called *individuation*, is at

the mystical heart of all religions. It is a journey to meet the self and at the same time to meet the Divine. Unlike Sigmund Freud, Jung thought spiritual experience was essential to human's well-being.

In 1944 Jung published *Psychology and Alchemy*, where he analyzed the alchemical symbols and showed a direct relationship to the psychoanalytical process. He argued that the alchemical process was the transformation of the impure soul (*lead*) to perfected soul (*gold*), and a metaphor for the individuation process.²⁰

Thus, the unconscious self, as a creator, is open to other cognition experiences as to a permanent inspiration for his own being that is always „in action”. The self-knowledge and the knowledge of the world is a journey with no preestablished, easy or predictable end. Both the philosopher and the unconscious self can be conceived as „individuating”, since they are creatively directed towards other types of cognition, and from this perspective, they come to structure a depth experience that place them beyond the metaphysical perspective, each word of his philosophical cognition corresponding to his real essence.

By keeping the desire to acquire knowledge which is common both to metaphysicians and individual unconscious – the latter are not in favour of a certain type of vocabulary to the prejudice of others - they accept no implicit life experience or any privileged manner of knowledge.

In 1913 at the age of thirty-eight, Jung experienced a horrible „confrontation with the unconscious”. He saw visions and heard voices. He worried at times that he was „menaced by a psychosis” or was „doing a schizophrenia”. He decided that it was valuable experience, and in private, he induced hallucinations, or, in his words, „active imaginations”. He recorded everything he felt in small journals. Jung began to transcribe his notes into a large, red leather-bound book, on which he worked intermittently for sixteen years.²¹

The „stranger” is the metaphor of the unconscious, who gets rid of his cultural conditioning whether he wants it or not, trying to create and understand his own identity. To a great extent, the unconscious social status can be equally uncomfortable like that of the stranger's, rousing doubts, up to the social and cultural change of what, at least in an implicit way, lies in his attempts to get communion and to communicate.

For unconscious the desire to acquire knowledge is not exclusively directed to a final and unique cognition, to the prejudice of others.

In a paradoxical way, Blaga's analyticity consists both in the interdisciplinarity of his philosophical approaches and in the method of „transformed antinomy” – a dual manner of thinking, characteristic to the 20th century. At the same time, Blaga's analyticity is also proved by the constitutive

²⁰ Vivianne Crowley, *Jung: A Journey of Transformation: Exploring His Life and Experiencing His Ideas*, Wheaton Illinois, Quest Books, 2000.

²¹ C. G. Jung, *Memories, Dreams, Reflections*, ed. by Aniela Jaffe, transl. by Clara and Richard Winston, New York, Random House, Inc., Pantheon Books, London, Collins, 1962, p. 33–34.

concepts of his philosophy, for instance, the mystery of the two forms of knowledge, „paradisial” and „luciferian”.

Blaga belonged to an exceptional generation of the Romanian philosophy and studied at a school of philosophical nobility next to Mircea Eliade, Mircea Vulcanescu, Emil Cioran, and Constantin Noica. He is a unique metaphysician who gave the future generation a lesson on the philosophical truth, as a plural truth, and on metaphysics as the permanent reason of the relative man, as related to himself or to reality.

The school of (psycho)analysis influenced the appearance of the original manner of philosophing, with a great impact on today's philosophy. The representatives of the new spirituality fulfilled through their ideas the operational comprising of the Romanian thought in the European approaches, towards antipositivism, subjectivity, pluralism, axiology or religiosity, namely, towards the changes that caused the appearance of an analytic paradigm in the Romanian philosophy.

As a creative historical being, subjected to relativity, the human being always hopes to reach the absolute, in other words, to substitute for the Great Anonymous, though he always fails in his heroic attempt. In Jung's terms, the human being is always carried away by the illusion of acquiring a final, true cognition, which could be acknowledged as such, by all the others. Jung proposed that art can be used to alleviate or contain feelings of trauma, fear, or anxiety and also to repair, restore and heal. In his work with patients and in his own personal explorations, Jung wrote that art expression and images found in dreams could be helpful in recovering from trauma and emotional distress. Jung often drew, painted, or made objects and constructions at times of emotional distress, which he recognized as recreational.

There is a dynamic aspect in Blaga's metaphysics, and one should evoke the two tightly connected types of ontology in order to explain it. At first, one should assert the existence within the horizon of the given world which is meant to preserve the human being – the rather static „paradisial” ontological manner, then one should assert the existence within the horizon of mystery which is to be revealed – „the luciferian” ontological manner, which is dynamic and comprises both the core of historical existence, and the completely dynamic aspect of the thirst for knowledge, similar to the thirst of individuation.

From this perspective, Blaga was an „analyst” because he let himself „possessed” by numerous cognitions, as a poet, philosopher, playwright, journalist, librarian or as a reader. Every human being lives his own cognition experience, and he is confronted with other different cognitions, without anyone owning „the golden cognition” as individuation, which is the sum of all metaphors.

Therefore, it can be said that the culture of humankind can be compared to an endless foamy stream of games of words and metaphors, which are in permanent making and transforming.

Lucian Blaga himself is the philosopher of metaphors. For him, the human being is a metaphor-creating being. That is why he underlined that the

metaphorical way of speaking about things is not a peripheral phenomenon of human's psychology or something accidental, this inevitably resulting – as a necessary corollary – from the specifically human structure and existence.²²

Someone interprets this essential aspect of the Blagian philosophy in the sense of valuing the metaphorical nature of the human *logos*. From the initial status of effect, metaphor is revalued as a way to reason, in the rhetorical-stylistic use of the language.²³

At the same time, this observation is the beginning of Blaga's analiticity. Knowledge comes out and is communicated through metaphors, reasoning or the pragmatic perception of the actions, through their analysis.

The philosopher once noticed that such an important thinker as Martin Heidegger could be thought as lacking significance, from an exaggeratedly positive perspective and that such a „rigorous” perspective would make human culture scarce. Paradigmatic philosophy, reconstructed by Blaga, is produced on the basis of current knowledge reform, under the influence of the new scientific discoveries in relativist physics, quantum mechanics, molecular genetics, the theory of systems, the theory of information, cybernetics, in the spectacular changes in economics and politics, ethics, art and religion, that Blaga theorized on and included in his philosophical system.

The new cultural pattern, *in statu nascendi*, is based on the integralist-holistic, organic-complementarist, systematic-pluralist type of knowledge. These observations lay the foundations of the argument of the Blagian analiticity. Blaga takes part in the reawakening of certain directions in the philosophy of nature and metaphysics of the human being, claiming the existence of the third ontological change in the universe – culture.

In the theory of luciferian knowledge, of categorial doubles and matricial structure of the unconscious, Blaga is included in the theory of „the preliminary” and of „the background”, within generative grammar and „historical entities”. Through his antireductionist, antipositive attitude, Blaga ranges among postcritical or postanalytical mentalities. Only through his inherent creativity, man hopes to pass from the „enstatic” intellect (of reasoning), to the „extatic” intellect, in order to help him acquire knowledge beyond logic.

Going beyond what Blaga calls „fanic”, that is the more or less raw material of the observable actions, man can step towards the core of mystery. The lack of knowledge going beyond general logic is the hope to reach another dimension, where experiences have meaning, fabulous cognitions confront with each other, suffering and humility become comprehensible being expressed in comprehensible vocabularies.

Exposure to different contexts of culture is similar to exposure to mystery. But this is not an easy task; to understand different vocabularies imply a certain

²² Lucian Blaga, *Geneza metaforei și sensul culturii (The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture)*, in: Lucian Blaga, *Trilogia culturii (Trilogy of Culture)*, București, Fundația regală pentru literatură și artă, 1944, p. 366.

²³ Mircea Vulcănescu, *Logos și Eros (Logos and Eros)*, București, Paideia, 1991, p. 18-19.

opening of the one eager to understand towards somebody else's contextuality and historicism. There is always something to be delayed, understood later, awakened in man through or beyond complex cognitions, corresponding to the complex ethical, almost religious experience, represented by devoutness in front of the world mystery.

In the light of Blaga's ideas, Jung is a paradoxically special metaphysician, as he creates a world in which personal unconscious is not a relative pattern but a sum of archetypes. The relativism that Blaga lays on the human being, as a tragical historical being, always trying to get beyond relativism and always failing, is also characteristic, at a different level, for the plurality of the metaphysical systems as forms of the literary creation of fiction and myth. The goal of life is to realize the self. The self is an archetype that represents the transcendence of all opposites, so that every aspect of human personality is expressed equally. The self is then neither and both male and female, neither and both ego and shadow, neither and both good and bad, neither and both conscious and unconscious, neither and both an individual and the whole of creation. And yet, with no oppositions, there is no energy, and individual ceases to act. But then, the individual no longer needs to act. To keep it from getting too mystical, he thinks of it as a new center, a more balanced position, for his *psyche*. When he knows in a „paradisiac” way, he focuses on the *ego* and worries about the trivialities of the *persona*. When he knows in a „luciferian” way (assuming that has been developing as it should), he focuses in depth, on the self, and become closer to all people, all life, even the universe itself. Then, the self-realized person is actually less centred.

Blaga understood that there is no perfect metaphysics and that perfection is always delayed, as it belongs to the absolute. All branches of metaphysics are mastered by time; they all form a string of pearls of wisdom and errors alike. A similar distinction must be made in the realm of religion. A psychological approach is permissible only in regard to the emotions and symbols which constitute the phenomenology of religion, but which do not touch upon its essential nature.

The parallel between historical being and archetypal unconscious has its importance in the very contemporary relevance as in the hope it brings about: life brings about the opportunity to be exposed two different kinds of cognition, to such interesting metaphors (*i.e.*: „paradisiac” and „luciferian”).

Approaching the parallel between archetypal unconscious and Blaga's historical being, one understands that the tragism of the historical being is therefore counter-balanced in a very complex and tensioned way by the chances to live authentically, as a free „luciferian” human being, on the way of his own individuation.

CONCEPȚIA LUI MIRCEA FLORIAN DESPRE CUNOAȘTERE

ILIE PINTEA

Mircea Florian's outlook on knowledge. From the two questions of “fundamental philosophy” – existence and knowledge –, Florian chose the latter to pay most attention to, since he considered that answering it would provide solutions to any other problems of philosophy on the whole. His solution consisted in defining knowledge as a *relationless possession*, as well as in the distinction between *the ontological structure of knowledge* and *the psychological origins of knowledge*. Accordingly, knowledge is not a subject–object relationship, the perception being identical to objects *in relation* to consciousness. The process of knowledge has two complementary layers, *ontological* and *psychological*. On the first stage, knowledge is pure and simple possession (“knowledge I”), while the second stage implies comprehension (“knowledge II”), i.e., clarifying that which was given on the first stage. Therefore, one could define knowledge, according to Florian, as a *comprehension* based on a previous *prehension* of the object.

Key words: knowledge, subject, object, prehension, comprehension.

Dorința sa de a da filosofiei alura unei *strengen* *Wissenschaft* a determinat ca problema centrală în jurul căreia se coagulează concepția filosofică a lui M. Florian – o problemă căreia el i-a acordat o constantă atenție – să fie cea a raporturilor dintre filosofie și știință. De altfel, intenția de a defini filosofia ca știință determină întregul său demers filosofic. O atare năzuință este firească pentru un filosof a cărui gândire se constituie sub puternica influență a lui Joh. Rehmke, dar și sub cea a lui Aristotel sau Imm. Kant, și care se afla permanent conectat la disputa de idei dintre curente și filosofi contemporani interesați de această chestiune. Temeiul pentru care el postulează unitatea celor două importante preocupări ale spiritului cunoscător constă în credința sa că ele au unul și același punct de plecare: *datul* sau *experiența*. Una, spune el, studiază datul în genere, cealaltă studiază tipuri de date particulare. Florian nu s-a mulțumit însă doar să demonstreze în modalitate meta-teoretică factura științifică a filosofiei, ci a intenționat să elaboreze el însuși o „filosofie științifică”, o filosofie raționalistă și realistă, în congruență cu „faptele”. Acesta este orizontul în care a abordat el problemele „filosofiei fundamentale” – existența și cunoașterea – cu scopul de a elabora *realismul ontologic* și *monismul epistemologic*. Dintre cele două probleme ale filosofiei fundamentale de cea mai mare atenție s-a bucurat din partea filosofului nostru problema cunoașterii, el considerând, în succesiune kantiană, că de rezolvarea acesteia depinde rezolvarea tuturor celorlalte probleme pe care filosofia își propune îndeobște să le lămurească.

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 29-44, București, 2010

1. Aspecte critice preliminare

După Florian, există trei tipuri de fundamente pe care se întemeiază cunoașterea: *principiile logice* (care întemeiază logica), *categoriile* (care fundează metafizica) și niște principii „*implicite*”, „*ascunse*”, ce constau în anumite atitudini metafizico-religioase sau în unele supoziții filosofice fundamentale, nedecarate ca atare, precum teoria „activității spontane a gândirii” și teoria „conținuturilor de conștiință”.¹ Tocmai aceste principii „ascunse” îi par gânditorului a fi cele mai importante pentru lămurirea fenomenului cunoașterii. De aceea le și supune unei severe critici. El chiar crede, în acest sens, că istoria filosofiei se va împărți în două mari epoci: una în care se dă credit și alta în care vor fi demascate și răsturnate, momentul de cotitură stând în filosofia lui Rehmke.

În teoria cunoașterii, Florian întrevede o evoluție de la *realismul naiv*, natural, prin *idealism*, la un *nou realism* superior, „reflectat”. Două motive ar fi determinat gândirea să treacă de la realismul naiv (care identifică cunoașterea cu *obiectul* ei) la idealism (care reduce *obiectul* la *cunoașterea* lui). Primul motiv îl reprezintă existența iluziilor, erorilor etc., iar al doilea constă în faptul că *obiectul* are o anumită dependență de subiectul cunoscător, în măsura în care el devine *obiect* pentru un subiect numai întrucât este cunoscut de acesta. Idealismul este o fază intermediară necesară, care și-a arătat inconsistența prin căderea sa în solipsism, prin susținerea ideii că realitatea obiectivă este o creație a *eu-lui* subiectiv. Idealismul consecvent spune că noi cunoaștem nemijlocit doar ideile pe care le avem în conștiință. Cu privire la idealismul în genere, gânditorul afirmă că acesta se bazează pe două argumente fundamentale. Primul argument este cel „aprioric” sau metafizic, după care a cunoaște înseamnă a avea conținuturi de conștiință, a asimila interior *obiectul* (reprezentativ ar fi în acest sens Berkeley). Al doilea argument este cel „empiric”, care arată dependența cunoașterii de condiția umană, de organele senzoriale, stările sufletești și sistemul nervos al omului. Ambele argumente au ca scop comun impunerea principiului imanentist, care declară relativitatea cunoașterii prin declararea *obiectului* ca un conținut de conștiință.²

¹ Mircea Florian, *Curs de logică*, vol. II, 1941-1942, editat de C. Popescu-Ulmu și Victor Isac., p. 7 sqq.

² Idem, *Cunoaștere și existență*, Societatea Română de Filosofie, București, 1939, p. 172 sq. Cf. Idem, *Curs de istoria filosofiei moderne. Introducere în filosofie*, vol. I, 1947-1948, p. 413. Deși de obicei Florian învinuiește întreg idealismul de solipsism, uneori el atenuează afirmația obișnuită, arătând că această orientare filosofică a cunoscut două forme: *idealismul subiectiv*, care, într-adevăr, cade în solipsism făcând din *obiect* un produs al subiectului și *idealismul obiectiv*, care evită solipsismul înțelegând cunoașterea ca pe ceva obiectiv. Mai notăm că Florian îl pune în mod greșit și pe Kant pe același plan cu Berkeley, afirmând că pentru ambii *a fi* este *a fi perceput/reprezentat*, că pentru ambii *obiectul* reprezintă un simplu „conținut de conștiință”. Această teorie, numită de el și „teoria imaginii” este, după Florian, o teorie perenă dar falacioasă exprimată adesea în cursul istoriei filosofiei. Născută în cadrul simțului comun sau a realismului naiv, ea ar fi fost apoi perpetuată și desăvârșită de idealism, de ea neputând scăpa complet nici realismul. Pe baza

În opinia filosofului, pentru idealism, lumea exterioară este dată numai ca reprezentare, ca idee. Concepția corectă este însă cea realistă, intuită și de simțul comun, după care lumea externă este reală și este dată în mod nemijlocit iar nu mijlocit, prin idei, reprezentări, percepții. Faptul cunoașterii obiectului nu modifică cu nimic obiectul ca atare. Noua determinare a obiectului, de *a fi cunoscut*, nu este pentru obiect decât una exterioară, neesențială. De aceea, trebuie corectat idealismul atunci când echivalează pe *a fi cunoscut* cu *a fi în* și *prin conștiință*, arătând că a fi cunoscut nu înseamnă nimic mai mult decât neutrul a fi *pentru* o conștiință.³

Florian consideră că, din păcate, toate încercările neo-realiste de până la el de a construi o doctrină ontologică a cunoașterii au dat greș prin faptul că nu au reușit să scape de tarele realismului naiv și ale idealismului. El spune că realismul cel nou a păstrat de la realismul naiv ideea ieșirii din sine a subiectului în vederea prehensiunii obiectului. Neorealismul contemporan mai greșește și întrucât pleacă, la fel ca idealismul, de la distincția între *mijlocit* și *nemijlocit* în cunoaștere dar și afirmând că obiectul este cunoscut doar indirect, prin prelucrarea lui de către conștiință. În această situație, prima problemă ce se pune este dacă noi cunoaștem numai ideile sau și lucrurile propriu-zise. Florian exprimă poziția după care, pentru a cunoaște, este necesar să avem și ideile, reprezentările, percepțiile, dar și lucrurile însele. În această situație, filosofia contemporană ar trebui, în opinia lui, să își asume sarcina de a institui concepția ontologică a cunoașterii, în locul celei

înțelegerii „materialiste” a sufletului ca un „vas”, această teorie consideră cunoștințele ca pe niște copii și conținuturi ale gândirii. Defectul ei major este acela că duce la solipsism, întrucât consideră ca sigure doar conținuturile conștiinței, nu și obiectele. Prin exces de interpretare, Florian găsește însă teoria imaginii inclusiv acolo unde ea nu este prezentă decât cel mult în exprimările figurate ale unor filosofi. De exemplu, la Toma d’Aquino o regăsește pe motiv că filosoful medieval descrie actul cognitiv ca pe o „prindere” a *forme/esenței* lucrului de cunoscut. Interpretând conceptul de *formă* numai ca formă materială, filosoful interpretează că pentru Toma și Aristotel cunoștința este o copie a lucrurilor. Or, Toma precizase calitatea cunoștinței de a fi „prindere” a formei, dar *per modum cognoscentis*, ceea ce consună cu „posesia fără relație” de care vorbește Florian însuși. De altfel, în *Recesivitatea...*, chiar Florian își definește concepția despre cunoaștere ca una a *reflectării*. Pentru a combate teoria imaginii gânditorul formulează mai multe argumente: dedublarea ilicită a lumii reale cu o lume a copiilor; faptul că ea nu poate explica relațiile, întrucât acestea nu sunt „imagini”. Cel mai tare argument este considerat faptul cunoașterii de sine, deoarece, în acest caz, dedublarea subiect-obiect nu este posibilă. Dar transformând cunoașterea de sine în model al cunoașterii, filosoful săvârșește o greșală pe care o incriminează în alte contexte, aceea a „excepției regulă”. Din cazul cunoașterii de sine el face regula explicării cunoașterii în genere. Rostul criticii îndreptate împotriva teoriei imaginii este acela de a curăți terenul în vederea unei noi teorii a cunoașterii ca posesie nemijlocită a obiectului, o concepție *realistă* (ontologic) și *monistă* (epistemologic).

³ *Cunoaștere și existență*, ed. cit., p. 186 sq. Termenul de *conștiință* este folosit de regulă de către Florian cu sensul de totalitate a facultăților cognitive, dar uneori și cu sensul mai restrâns de *gândire, rațiune, inteligență*.

idealist-psihologice. Chiar criticismul, deși a propus și el un concept nonpsihologic, logic, al cunoașterii, este contaminat de psihologismul specific idealismului, de ideea conținuturilor de conștiință, de pildă. Adevăratul concept logic al cunoașterii nu-l poate oferi decât un *realismul absolut*, concepție gnoseologică pe care intenționează Florian să o propună pentru rezolvarea aporiilor din teoria cunoașterii.⁴

Întrebarea de ce idealismul și realismul naiv nu au putut elimina falacioasa scindare a realității în cele două presupuse „lumi”, cea internă și cea externă, de ce nu au putut scăpa de acest greșit dualism, este pentru Florian o întrebare cu un răspuns foarte clar: și idealismul și realismul naiv se întemeiază pe principiul imanenței. Ieșirea din acest dualism inefficient și fundamentarea ontologică a cunoașterii se pot face numai prin eliminarea acestui postulat păgubos, cauză a „tuturor erorilor filosofice”. Dar, pentru aceasta e nevoie mai întâi să fie identificată cauza care i-a dat naștere. Postulatul imanenței obiectului în subiect este generat de o prealabilă materializare a conștiinței, adică de considerarea ei ca fiind localizată în corp. De la această spațializare a conștiinței, de la considerarea ei ca un „conținut” al corpului la considerarea cunoștințelor ca un conținut al conștiinței nu a mai fost decât un pas, pas pe care idealismul nu a ezitat să-l facă. Așadar, eliminând localizarea conștiinței, este eliminat și postulatul imanentist.⁵

După Florian, stabilirea deosebirii dintre suflet și corp, dintre material și spiritual este problema de început a filosofiei. Pentru că, plecând de la această neînțelegere, simțul comun și apoi spiritul filosofic s-au angajat într-o interpretare greșită, considerând că sufletul este conținut de corp, fiind localizat în acesta. Ca o consecință, în baza aceleiași interpretări, s-a considerat că și sufletul conține, la rândul lui, cunoștințele primite din contactul cu lumea (percepții etc.) Or, spune filosoful, sufletul *nu există* acolo unde *acționează*, nu se află *în corp*, ci este *în raport de acțiune* cu acesta. Florian admite punerea cunoștinței în termeni spațiali numai în cazul cunoașterii obiectelor externe, dar în cazul cunoașterii de sine, al cunoașterii „interne”, consideră că ea nu mai este admisibilă. De aici, el conchide că nu trebuie admisă în niciun chip, pentru că „distanțarea” subiectului de obiect duce la „localizarea” conștiinței în corp și la transformarea cunoștințelor (percepții, reprezentări, idei) în „conținuturi” ale conștiinței. Conform cu această teorie, cunoștințele ar fi niște „imagini/côpii” interne ale obiectelor externe, niște dubluri necuvenite ale lor. Gânditorul admite, totuși, că teoria cunoștinței-imagine ar avea un oarecare coeficient de adevăr dacă nu ar fi prezentă spațializarea conștiinței, pe care o presupune.⁶ Localizarea și spațializarea conștiinței duc la consecințe

⁴ *Ibidem*, p. 170 sq. V. și p. 182.

⁵ *Ibidem*, p. 207 sqq.

⁶ *Ibidem*, p. 24 sq. Cf. Idem, *Recesivitatea ca structură a lumii*, ediție îngrijită, studiu introductiv, postfață și note de N. Gogoneață și Ioan C. Ivanciu, Ed. Eminescu, București, vol. I, 1983, p. 238 sq., unde, la începutul capitolului *Existență-cunoaștere*, Florian se grăbește să ne prevină că doctrina lui despre cunoaștere expusă aici nu va fi diferită în raport cu cea expusă în *Cunoaștere și existență* și în *Ce este cunoștința?*, acolo fiind expusă „versiunea din urmă” a concepției sale gnoseologice. Multe elemente de noutate nu apar, într-adevăr. Dar ele nici nu lipsesc. Cel mai important dintre ele este faptul că aici găsim

inacceptabile. Dificultățile dispar însă dacă se elimină localizarea sufletului în corp. În această ipoteză, se poate afirma: „Conștiința are sau cunoaște ceva material ce nu-i aparține, tocmai pentru că ea nu este localizabilă și spațializată, și-l are fără relație sau direct, cu toate că posesia implică o relație secundară, subzistentă între acel ceva material și corpul propriu cu organele sale senzoriale, la care se adaugă structura psihosocială a conștiinței legate de corp, dar în sine incorporală.”⁷ Florian recunoaște că e dificil să admiți că eu-l – fără întindere – este legat de un corp întins. Dar cu precizarea că această legătură este o legătură de acțiune și nu una efectivă, care să existe *undeva*, devine inteligibil raportul eu-lume, gândire-existență. Sufletul și gândirea nu sunt transcendente și nici imanente, căci ele nu sunt nici *în* lume, și nici *dincolo* de lume sau deasupra ei. Sufletul nespațial și corpul spațial stau într-o relație *sui generis*, diferită de oricare alta.⁸

Teoria imaginii sau copiei afirmă cu îndreptățire că subiectul doar exprimă obiectul, nu-l prelucrează, dar abia teoria „gândirii creatoare”, propusă de Descartes și Kant, afirmă că gândirea își fabrică obiectul în procesul de cunoaștere, că subiectul produce sau măcar prelucrează obiectele atunci când le cunoaște. „Activitatea” gândirii pe care ea o proclamă ar consta în punerea în ordine a diversului imaginilor sau conținuturilor, prin intermediul „formelor” de care ea dispune. Or, dacă gândirea prelucrează obiectele, atât prin transformarea lor în copii, cât și prin operațiunile de ordonare, atunci înseamnă că toată cunoașterea, inclusiv cea științifică, este subiectivă, concludă Florian. Acest „mit” păcătuiește prin transformarea unei părți a cunoașterii în întregul ei. După Florian, nu cunoașterea în întregul ei este activă ori pasivă, ci activitatea și pasivitatea sunt elemente particulare sau momente ale cunoașterii. În esență, acest mit spune că simțurile sunt doar receptive/pasive, pe când gândirea ar fi cea activă. Or, ambele sunt după gânditorul nostru și active și pasive. Simțurile sunt și ele active, căci

pentru prima dată o distincție între conceptele de *cunoaștere* și *cunoștință*. Până aici el le folosea indistinct și, mai ales, cu tendința conceptului de *cunoștință* de a se suprapune celui de *cunoaștere*, preluându-i sensurile. Chiar în lucrările invocate – și în toate celelalte de dinaintea *Recesivității*... – „cunoștință” denumea și procesul și rezultatul actului cognitiv. Abia acum precizează că pentru el cunoașterea denumește „faptul universal”, iar cunoștința pe cele „particulare” ale întregului cogniției.

⁷ M. Florian, *Ce este cunoștința?*, Casa Școalelor, București, 1947, p. 41. Cf. Idem, *Curs de logică și epistemologie*, vol. IV, 1945-1946, A.S.F.L., București, p. 109 sq. Florian socotește ideile din volumul I de *Logică* a fi în concordanță cu rezultatele la care a ajuns în *Cunoaștere și existență*, pe care le completează. Spiritul și rezultatul lor comun ar consta în distincția „fundamentală” dintre *esență/entitate/lucru* și *relație/raport*, unde primii termeni denumesc ceea ce aparține obiectelor privite în ele însele iar ceilalți indică ceea ce aparține obiectelor în relația lor cu altceva. Un alt rezultat important este dematerializarea sufletului și demontarea teoriei după care sufletul ar fi localizabil în corp. Ambele rezultate ar fi benefice pentru înțelegerea cunoașterii.

⁸ *Cunoaștere și existență*, ed.cit., p. 265. Din păcate, Florian nu ne definește – nici aici și nici în altă parte – tipul de relație în care stau ele. Faptul că spune ce este o „relație *sui generis*” este doar o expediere a problemei.

receptarea cunoștințelor este o activitate, după cum gândirea își are și ea pasivitatea ei, în contemplarea sau „perceperea” universalului, generalului.⁹ „Mitul rațiunii creatoare” este de origine „mistică”, pentru că el identifică rațiunea umană cu rațiunea divină și transferă asupra rațiunii umane atribuțiile creatoare ale Rațiunii divine. Pe temeiul lui a apărut iraționalismul contemporan ca o modalitate de a depăși contradicțiile produse de cele două teorii. Dar el s-a dovedit a nu fi o soluție. Soluția va fi una care depășește opoziția lor, arătând limpede că gândirea cunoaște chiar obiectul, nu o imagine a lui și nici nu îl prelucrează mai mult decât simpla clarificare, care nu constituie niciun fel de alterare a obiectului. Pentru că, însăși cunoștința nu înseamnă nimic altceva decât o posesie prin gândire a obiectului și nu un duplicat al acestuia. Cunoștința este obiectul însuși în relație cu gândirea. „Un obiect, întrucât e perceput, reprezentat sau gândit de o conștiință, aparține conștiinței, dar nu înseamnă că el se află în conștiință ca un conținut. A percepe nu înseamnă a avea în conștiință, ci a avea ceva fără a-l transporta în interior.”¹⁰

Florian explică neînțelegerile din teoria cunoașterii de până la el prin faptul că cunoștința nu a fost înțeleasă în mod adecvat, ca o „posesie”. Definind cunoștința ca pe o *posesie*, el intenționează să se delimiteze de cele două definiții de până la el, *teoria spontaneității* (cunoștința ca produs al gândirii) și *teoria receptivității* sau *pasivității* (cunoștința ca imagine/copie a realității). Florian nu le respinge numai pe acestea, ci și o sinteză posibilă a lor. Izvorul greșelilor ar consta după el în confuzia dintre posesia materială și posesia spirituală. Un obiect al conștiinței este *avut* de către aceasta, dar nu în sensul în care corpul *are* întindere (în sensul că întinderea îi *aparține*) și nici în sensul de *conținut* al conștiinței. Confuzia între cele două sensuri ale posesiei este făcută posibilă de asimilarea realității sufletești cu realitatea materială, de materializarea conștiinței. Pentru ieșirea din impas, Florian recomandă renunțarea la localizarea sufletului și susținerea caracterului său imaterial. *Posesia* despre care vorbește definiția cunoașterii avansată de Florian este una de tip *apartenență* (nu *conținere*), căci percepția, reprezentarea sau sentimentul ca acte ale conștiinței *aparțin* acesteia. Asta nu înseamnă că însuși obiectul sau calitățile lui aparțin subiectului (nu măruș și nici „roșuș” lui aparțin conștiinței), ci numai *actul de percepere* etc. „Posesia obiectului prin cunoașterea lui este o posesie ireductibilă la apartenență sau conținut. Obiectul cunoscut e avut de conștiință fără a-i aparține sau a fi conținutul ei.”¹¹

⁹ *Recesivitatea...*, ed. cit., vol. I, p. 243. sqq. Nu aflăm de ce „perceperea” aceasta este pasivă, iar cea senzorială – activă.

¹⁰ *Curs de logică*, vol. II, ed. cit., p. 45. Cf. *Ce este cunoștința?*, ed. cit., p. 46.

¹¹ *Logică și epistemologie...*, ed. cit., p. 156 sqq. Cf. *Ce este cunoștința*, ed. cit., p. 32. Florian preferă termenului de *prehensiune*, folosit de N. Hartmann, pe cel de *posesie*, deoarece consideră că, deși presupune și el separația între un „posesor” și un lucru „posedat”, o presupune „în surdină”. În plus, el crede că definind cunoștința ca posesie „fără relație”, ar fi eliminată orice formă de dualitate. Am putea spune, totuși, că și posesia este, în fond, o relație, căci în ideea de posesie este inevitabil inclus un *ce* care posedă și un altul care este obiect al posesiei. Oricât ar critica Florian limbajul figurat pe care îl folosesc alții, nici el nu

Filosoful crede că, pentru a depăși solipsismul, de care nu au putut scăpa nici idealismul și nici realismul contemporan, este necesară și o reformă a „psihologiei cunoașterii”. Această reformă pleacă de la distincția între *percepere* și *reprezentare* ca procese psihice și *percepție* și *reprezentatie* ca obiect al acelor procese. Percepția și reprezentatia sunt identice cu lucrul perceput sau reprezentat, doar că o dată lucrul este privit *în sine*, iar altă dată *în relație* cu subiectul care percepe și are reprezentări. Contrar postulatului psihologist, realismul ontologic spune că percepția și reprezentatia obiectului nu sunt niște entități care dublează obiectele propriu-zise (côpii), ci doar relații ale acelor obiecte cu conștiința sau subiectul cunoscător. Percepția este însăși relația, iar conștiința și obiectul perceput constituie cele două relate ale respectivei relații. Între această afirmație și cea care definește cunoștința ca posesie fără relație nu există, contrar aparențelor, nicio contradicție, deoarece contradicția – așa cum se știe de la Aristotel încoace – nu poate avea loc decât în același timp și sub același raport. Or, spune Florian, în timp ce percepția ca relație ține numai de planul psihologic al cunoașterii, cunoașterea în întregul ei presupune și un al doilea plan, primar și fundamental, planul ontologic, în cadrul căruia cunoașterea este posesie nemijlocită, fără relație. Trebuie distins, ca atare, între *structura* ontologică a cunoașterii și *originea* psihologică a cunoaștinței.¹²

Din punct de vedere fenomenologic, spune gânditorul, cunoașterea presupune un *obiect* și un *raport* între subiect și obiect. Deci, ea este și un proces psihic și un rezultat. De asemenea, cunoștința înseamnă, în primul rând, un contact nemijlocit cu realitatea, adică o percepție/intuiție și, abia în al doilea rând, pentru că experiența este confuză, obscură, cunoștința înseamnă și determinarea/clarificarea prin gândire a ceea ce este avut mai întâi în mod obscur. Așadar, „cunoștința este un raport specific exprimat verbal datorită căruia 1) luăm contact direct cu un obiect intuitiv, 2) apoi analizăm cu ajutorul gândirii spre a-l determina, iar rezultatul dublei intervenții a subiectului cunoscător este cunoștința sigură, necesară, universală.”¹³

poate scăpa de acest limbaj. Vorbind despre procesul de cunoaștere, este inevitabil să recurgem la expresii care par a materializa spiritul: „în minte”, „în gândire”, „în afara gândirii” etc. Proiectul lui de a elibera limbajul teoriei cunoașterii de astfel de expresii este sortit eșecului.

¹² *Cunoaștere și existență*, ed. cit., p. 184. și p. 216 sq. Cf. *Curs de logică*, vol. II, ed. cit., p. 5.

¹³ M. Florian, *Introducere în filosofie*, 1930-1931, Universitatea București, Facultatea de Litere și Filosofie, Litografiat, p. 204. După cum putem observa, Florian nu face în acest citat o distincție foarte netă între *cunoaștere* și *cunoștință*, el folosind același termen și pentru proces și pentru rezultat, ceea ce aduce dificultăți în înțelegere și forțează la interpretări. Alteori, face distincție între *cunoaștere* și *cunoștință*), dar nu o păstrează cu consecvență. În unele lucrări definește *cunoștința* ca „posesie fără relație”, în altele spune că, dimpotrivă, *cunoașterea* este astfel. Or, nu este același lucru. Așa cum spune chiar el în *Cunoaștere și existență*, ed. cit., p. 103 sq., cunoașterea este o relație între subiect și obiect, dar cunoștința nu. Uneori, declară că nici cunoașterea nu este. de ex., *ibidem*, p. 227: „Cunoașterea este o posesie nemijlocită sau fără relație a obiectelor.” Nici în *Recesivitatea ca structură a lumii*, ed. cit., vol. I, 1983, p. 240 nu face încă o distincție constantă între *cunoașterea*-proces și *cunoștința*-rezultat, de vreme ce și aici mai afirmă uneori: „Cunoștința este un proces care

Se impune, deci, lămurirea celor două etape („strate”) ale cunoașterii iar apoi determinarea chestiunii dacă cunoștința este relație. Vom vedea, astfel, că pentru filosoful român cunoștința nu este o relație între subiect și obiect, o relație intermediată de o „copie” (percepție, reprezentare) a obiectului, căci percepțiile și reprezentările nu sunt copii/imagini ale obiectelor, ci sunt chiar obiectele însele *în relație* cu conștiința cunoscătoare. Demonstrarea faptului că nu există „conținuturi de conștiință” și că cunoștința nu este o relație, ci doar se întemeiază pe o relație adiacentă reprezintă în viziunea gânditorului o „adevărată răsturnare copernicană” în teoria cunoașterii, o „fundare ontologică a cunoștinței”, care ar consta în „orientarea gândirii după obiecte” și nu invers, a obiectelor după gândire. Acestea sunt trăsăturile concepției personale a filosofului, pe care el o numește *realism ontologic* și *monism epistemologic*.

2. Cele două „strate” ale cunoașterii

Florian își conturează concepția despre cunoaștere plecând de la convingerea că filosofia contemporană lui traversează o criză spirituală generată de o veche dar greșită concepție despre natura cunoașterii. Împotriva acestei concepții el aduce două argumente majore, pe baza cărora crede că poate construi un nou realism și o nouă ontologie care să aducă rezolvarea crizei. Primul argument arată că idealismul nu este străin de materialism, el vădindu-se a fi – prin localizarea și materializarea conștiinței – „copilul bastard al materialismului”. Cum este combătut acest argument am văzut deja. Al doilea argument – „contribuția de căpetenie” a filosofului – arată că fenomenul cunoașterii are două „strate”: unul ontologic, în care obiectul este avut fără relație și altul psihologic, în care obiectul este avut în relație cu subiectul. Stratul psihologic este secundar și îl presupune pe cel ontologic, ambele fiind complementare. Pe temeiul acestor două argumente Florian își clădește concepția proprie, care se reliefează în al treilea capitol al lucrării *Cunoaștere și existență*.¹⁴ În esență, această concepție afirmă că în procesul de cunoaștere noi nu cunoaștem „imagini-copii” ale obiectelor sau niște „conținuturi ale conștiinței”, ci cunoaștem obiectele, exact așa cum sunt ele. „Orice cunoștință este cunoștință a ceva dat, a unui obiect sau a unei existențe.”¹⁵ De aceea, afirmă

se desfășoară în cadrul unei conștiințe.” De-a lungul acestui capitol, ca și în lucrarea în întregime, vom prefera în mod tacit folosirea distinctă a celor doi termeni, în funcție de împrejurare: *cunoaștere* pentru proces, *cunoștință* pentru rezultat.

¹⁴ *Cunoaștere și existență*, ed. cit., p. 6. Ideea este de mai multe ori reluată de filosof. Se poate vedea, ca exemplu: *ibidem*, p. 172 sq. și p. 197; *Reconstrucție filosofică*, Casa Școalelor, București, 1943, p. 290; *Recesivitatea...*, ed. cit., vol. I, p. 234; *Logică și epistemologie...*, ed. cit., p. 159. etc. De fiecare dată, Florian pune accentul pe *ontologic* și nu pe *epistemologic*, ontologicul primind, în viziunea lui, asupra conștiinței și a cunoașterii. „Ontologic” pentru el are sensul de „obiectul ca atare, indiferent de felul realității lui.”

¹⁵ M. Florian, *Filosofie generală. Metafizică și epistemologie*, ediție îngrijită, prefată și note de N. Gogoneață și Ioan C. Ivanciu, Garamond, București, 1995, p. 151. Cf. Idem, *Reconstrucție filosofică*, ed. cit., p. 428.

gânditorul, expresia „cunoaștere subiectivă” este o contradicție, iar „cunoaștere obiectivă” un pleonasm. De asemenea, concepția ontologică asupra cunoașterii mai susține că mijlocitul și nemijlocitul coexistă în contactul subiect-obiect dar pe planuri diferite.

Cunoașterea are în viziunea autorului două sensuri sau două trepte distincte. În primul sens, ea semnifică o „posesie a faptelor”, *a ști* însemnând *a avea ceva dat* și chiar *a trăi ceva*, *a primi informații*. În al doilea sens, cunoașterea este „o înțelegere, o determinare, o clarificare o precizare a „trăitului”, este o gândire a faptului avut, a „informațiilor” date.”¹⁶ Am putea spune, deci, că este vorba de o *prehensiune* urmată de o *comprehensiune*, cu prima ca temei pentru a doua. Înțelegerea cunoștinței ca posesie efectivă a obiectului presupune deci două planuri: *cunoștința I* sau posesia neclară a obiectului și *cunoștința II* sau posesia clară a acestuia. În trecerea de la prima la cea de-a doua în cadrul procesului de cunoaștere, obiectul nu suferă nicio alterare, ci el este doar lămurit, clarificat, explicat. Prima este reprezentată de lucruri și fapte, iar a doua de ideile despre acestea. Ca atare, prima este obiect pentru cea de-a doua, oferindu-i acesteia *quidul* de care ea are nevoie (cele patru feluri de obiecte). Cunoștința II este doar clarificare a faptelor în genere. Respingând teoria imaginii-copie în cazul cunoștinței I, Florian o respinge și în cazul cunoștinței II, gândirea nefiind nici ea o „imagine a percepției” (cunoștința I este percepția și reprezentarea, cunoștința II este ideea, „inteligenta”, „logicul”). Gândirea nu aduce niciun spor de noutate în cunoaștere, ci ea doar clarifică ceea ce îi este dat deja prin cunoștința I. „Gândirea determină lucrurile numai când îi sunt date și așa cum îi sunt date. Cunoștința II nu depășește niciodată ceea ce *are* ca fapt dat (cunoștința I)”¹⁷

Florian nu acceptă „răsturnarea copernicană” săvârșită de Kant, considerând că nu obiectul se „învârte” după subiect, ci subiectul, gândirea se pliază după structura și forma faptelor, *gândirea și obiectul nefiind două lucruri diferite, doi termeni separați*. „Legile logice sunt transpunerea pe planul conștiinței a structurii generale a faptelor; sunt faptele filtrate de gândire-vorbire, de Logosul uman. Logica presupune deopotrivă faptele (obiectele) și conștiința; este expresia amândurora. [...] Faptele, 'existența' și gândirea, 'rațiunea' sunt unul și același lucru, sunt două raporturi sau aspecte diferite, odată neclar, nedeterminat, altădată clar, determinat și formulat verbal. [...] Gândirea este complexul faptelor trecut prin conștiință.”¹⁸ Deci, gândirea și faptele nu sunt doi factori, ci unul și același, în

¹⁶ M. Florian, *Știință și raționalism*, Socec, București, 1926, p. 33. Cf. *Logică și epistemologie...*, ed. cit., p. 168.

¹⁷ *Știință și raționalism*, ed. cit., p. 63. Cf. *Ce este cunoștința?*, ed. cit., p. 54: „Gândirea nu e invenție, e descoperire. [...] A gândi este a avea explicit sau clar ceea ce e dat implicit sau confuz în intuiție.”

¹⁸ *Știință și raționalism*, ed. cit., p. 95 sq. Gândirea *are*, adică nu *face* obiectul. Aceasta este sensul cunoașterii ca posesie fără relație. Prin atari afirmații, Florian reduce mult funcția gândirii în cunoaștere, făcând din ea un simplu interpret/hermeneut al simțurilor. De ex., în *Curs de istoria filosofiei moderne. Introducere în filosofie*, vol. I, ed. cit., p. 106, el afirmă

dublă relație: de nedeterminare, întâi, și de determinare, apoi. Faptul gândit ar fi, așadar, chiar faptul real, doar că analizat și clarificat de gândire. Prin astfel de precizări filosoful vrea să se distanțeze de ceea ce el numește „raționalismul hegelian”, care identifică gândirea și realitatea, reducând-o pe a doua la cea dintâi, dar și de empirism, care spune că faptele și legile realității dictează gândirii și legilor ei și care deosebește și separă lucrul gândit (care ar fi „în conștiință”) de lucrul existent (care ar fi „în afară”). Obiectul însuși și percepția lui sunt unul și același lucru: primul este lucrul văzut în sine, celălalt este lucrul privit în relație cu subiectul cunoscător.

Cu privire la cele două „strate” ale cunoașterii filosoful crede că trebuie statornicite mai ales aceste trei aspecte: a) cunoștința II presupune prezența gândirii, fără de care nu ar fi posibilă înțelegerea/clarificarea/determinarea (termeni „sinonimici” pentru gânditor); b) cunoștința II presupune și acel *quid* pe care i-l furnizează *cunoștința I*, căci fără fapte sau trăiri nu poate exista gândire, clarificare etc. (gândirea nu aduce totuși nimic nou, care să nu fi fost dat în obiectul cunoașterii I); c) în sfârșit, cunoștința I nu este propriu-zis o cunoștință. Ea a fost în mod greșit înțeleasă în istoria gândirii fie ca o copie sau un reflex al realității („teoria imaginii”, practică mai ales de empiriști), fie ca „prelucrare” inconștientă a realității de către gândire (teoria „gândirii creatoare”, specifică raționalismului și criticismului kantian).¹⁹ Ambele teorii ridică, așa cum am văzut, numeroase dificultăți după filosoful român.

În *Încheierea la Ce este cunoștința?* – lucrare în care Florian își spune „ultimul cuvânt” cu privire la teoria cunoașterii – el sintetizează întreaga sa concepție despre cunoaștere nuanțând distincția anterioară bipolară și distingând de data aceasta între trei sensuri ale „cunoștinței” sau trei tipuri de cunoștință, care trimit la „stratele” anterior identificate, fără a se confunda cu acestea. Prima „cunoștință”, numită „Cunoștința A”, este cea care reprezintă „simpla luare la cunoștință” a oricărui tip de fapt/dat/obiect/existență, este conștientizarea ca atare a acestora, fără o distincție clară între tipurile de date/obiecte etc. Cea de-a doua este numită „Cunoștința B” și reprezintă transformarea faptului conștientizat în *obiect* propriu-zis de cunoștință, indiferent de tipul lui (real, ireal etc.). Adică, ea presupune distincția între diferitele tipuri de obiecte, dar nu introduce o ierarhizare între ele în ceea ce privește gradul de certitudine, cum va face „cunoștința C”. cea de-a doua formă a cunoașterii ar fi cunoașterea rațională în sensul ei cel mai larg, acela care cuprinde și cunoașterea obiectelor ireale și ideale. Elementul ei caracteristic, în raport cu prima formă, este acela că ea distinge între subiect și obiect. În sfârșit, „Cunoștința C” este cunoștința de tip științific, care presupune „posesia”, cunoașterea numai a unui anumit tip de obiect, cel *real* (cum sunt cele studiate de fizică,

că a cunoaște înseamnă *a constata*. Criticând „activitatea gândirii”, el se pune într-o oarecare contradicție cu sine: dacă gândirea nu este activă nici măcar prin crearea formelor sale, atunci rămâne să fie o simplă oglindă a lucrurilor, deci, teoria imaginii nu este complet evitată. Observația din *Cunoaștere și existență*, p. 268, că „teoria imaginii stăruie și la cei care o combat” se verifică în mod neașteptat.

¹⁹ *Știință și raționalism*, ed. cit., p 34 sqq.

chimie, astronomie, psihologie etc.) sau suprareal (matematic). Cunoștința de tip C reprezintă sensul curent în care este înțeleasă cunoașterea din epoca modernă încoace, adică reprezintă un sens reduționist, după Florian, al cunoașterii, pe când cunoștința de tip B reprezintă sensul generic al cunoașterii, cunoașterea a tot ceea ce poate fi gândit și numit, deci și a obiectelor etice, estetice, religioase etc. În toate cele trei cazurile însă sunt prezente ambele niveluri sau „strate” ale cunoașterii în genere: *cunoștința I* și *cunoștința II* sau *percepția* și *gândirea*.²⁰

3. Este cunoașterea o relație?

Pentru a se distinge clar între adevăr și eroare, crede Florian, este nevoie de o definiție riguroasă a cunoașterii, dar această definiție este și dificil de dat, întrucât faptul cunoașterii este indefinibil, fiind un „gen suprem”. Întrebarea despre posibilitatea cunoașterii i se pare absurdă și inutilă, deoarece ea consideră ca fiind deja dat obiectul întrebării. Absurditatea întrebării despre putința cunoașterii constă în aceea că întrebarea respectivă pune la îndoială cunoașterea prin mijlocirea cunoașterii însăși. Întrebând dacă e posibilă cunoașterea, noi vrem să cunoaștem cunoașterea dinainte de a cunoaște ceva. Singura întrebare legitimă în legătură cu cunoașterea nu este dacă e posibilă, ci *ce* este ea și *cum* este posibilă.²¹

Pentru a ști ce este cunoștința, e necesar ca ea să fie abordată prin raportări și referințe relativ indirecte. Una ar fi raportarea la conștiința/spiritul/eu-l cunoscător. Din această perspectivă, cunoștința ar fi definibilă ca o *constatare*, ca „a lua act de o prezență”. A doua determinare din perspectiva căreia ea ar putea fi definită este „obiectul, ceea ce *există*, ceea ce este *dat*”, obiectul în sensul cel mai larg. Din această perspectivă, el definește cunoștința ca „a avea sau a lua posesie prin conștiință de ceva, de un obiect.” Florian consideră această definiție ca înrudită cu cea scolastică, după care cunoașterea este prehensiune și comprehensiune, o prindere-cuprindere.²²

²⁰ *Ce este cunoștința?*, ed. cit., p. 56 sqq. Vezi și *Recesivitatea ca structură a lumii*, vol. I, p. 302, unde această tripartiție este păstrată. El spune aici că cunoașterea are mai multe trepte ce pot fi reduse la trei fundamentale: cunoașterea în sensul cel mai larg, sens care echivalează cu *a fi conștient de ceva*, indiferent de ce este acel ceva; cunoașterea în sensul de a avea unul din cele patru tipuri de obiecte; și cunoașterea în sensul de a avea un obiect real sau suprareal.

²¹ *Ce este cunoștința*, ed. cit., p. 8.

²² *Ibidem*, p. 11 sq. În *Cunoaștere și existență*, p. 60 respinsese explicația tomistă a cunoașterii ca receptare a *forme* obiectului de către subiect *per modum cognoscentis*, socotind-o „infestată” de teoria imaginii (deși, la p. 229, tomismul este definit derutant ca un „ontologism metafizic în contradicție cu teoria imaginii”). Ioan Miclea, *Concepția ontologică a cunoașterii la d-l Mircea Florian și în Tomism*, în vol. *Realismul în filosofia românească*, Ed. Tipografiei Seminarului Blaj, 1944, p. 24 sqq., analizează concepția gnoseologică a lui Florian dinspre realismul tomist și constată că, în linii mari, Florian profesează în teoria cunoașterii o concepție de tipul realismului tomist (care explică cunoașterea plecând de la obiect), opusă idealismului (care explică cunoașterea plecând de la

Florian afirmă că termenii de *subiect* și *obiect*²³ sunt cei care sunt vinovați pentru discuțiile sterile din filosofie despre cunoaștere, pentru că implică ideile de *activ-pasiv*, idei cu desăvârșire false. Deosebirea între cei doi termeni e cea care a impus o nouă definiție a cunoașterii, ca relație specifică între subiect și obiect. Această definiție a fost foarte răspândită în secolul al XIX-lea, fiind prezentă și la N. Hartmann. Florian preia și el ideea de relație între subiect și obiect în cunoaștere, dar o concepe numai ca *deosebire*, nu și ca *separare*. Separarea i se pare o eroare, la fel ca și ideea că relația de cunoaștere (ca punte ce unește subiectul și obiectul) ar fi o relație *în* subiect. Ideea că cunoașterea ar fi o relație *în* subiect este absurdă, zice el, întrucât relația nu e posibilă decât *între* doi termeni corelați. Eroarea a săvârșit-o mai ales idealismul, pentru care obiectul este ideea, percepția sau reprezentarea. Nici măcar cunoașterea de sine nu este o relație *în* subiect, o relație *între* doi termeni deosebiți și cu atât mai puțin separați. Făcând din cunoașterea de sine cheia explicării întregii cunoașteri, Florian spune că nici cunoașterea în general nu este o relație între

subiect). Dar, consideră autorul studiului, prin faptul că doctrina ontologică a cunoașterii definește cunoștința ca pe o *posesie fără relație*, o prehensiune nemijlocită, ea devine „extremistă” și chiar „nerealistă”. Pentru că actul de cunoaștere nu este unul pur intelectual, nu are loc fără niciun fel de mijlocire, ci se produce prin intermediul percepțiilor, reprezentărilor, conceptelor. Acestea nu trebuie înțelese în mod neapărat ca imagini materiale ce se înmagazinează în mintea astfel „materializată” și „spațializată”, ci sunt *modalități* specifice intelectului de a-și exprima *sieși* obiectele, realitatea.

²³ Lămurirea conceptului de *obiect* în sensul în care acesta este folosit de Florian este dificil de realizat. Asta și pentru că, în gândirea sa, fiind un termen „maxim” al filosofiei (un „transcendental”), obiectul nu poate primi o definiție standard. De aceea, filosoful recurge la câteva „definiții-surogat”. De exemplu, punându-l în relație de sinonimie cu *datul* și *existența*, obiectul este inteligibil drept *ceea ce e dat* și *ceea ce este*. Cea mai frecventă definiție pe care o dă obiectului este aceea după care *obiect* înseamnă „orice poate fi gândit”, orice lucru despre care se poate vorbi. O modalitate de a clarifica tema obiectului la Florian este și aceea de a analiza tipurile de obiecte între care distinge „realismul neutral”. Întrucât el distinge între patru tipuri de obiecte: *reale* (*materiale* și *spirituale*), *ireale*, *ideale* și *suprareale*, vedem că și prin acest demers, se revine la definiția de mai sus: obiect este pentru gânditor orice lucru care poate fi gândit și cunoscut. Nici problema *subiectului* nu este mai facil de dezlegat, și de această dată filosoful silindu-și cititorul la interpretări. Ca și în cazul concepției despre obiect, în urma unei reduceri la un numitor comun a locurilor în care problema subiectului este abordată, putem spune că pentru gânditor subiectul este totuna cu *conștiința* sau *gândirea*. După el, subiectul nu este „binomul” suflet-corp, simțurile nefiind mijloace cognitive propriu-zise (senzațiile și reprezentările nu sunt nici ele cunoștințe). Concepând conștiința trifuncțional (*conștiința obiectivă*, *conștiința subiectivă* și cea *gânditoare*), el spune că numai ultima are funcții cognitive, având abilitatea de a „extrage” esențele și relațiile din percepții și reprezentări. Ea este distinctă de *gândirea logică*, cea care clarifică esențele și relațiile „extrase” de „gândirea psihologică” din percepții și reprezentări. Cele două instanțe cognitive („subiectul logic/gnoseologic” și „subiectul psihologic”) sunt „subiectul I” și „subiectul II”, unde primul ar fi subiectul universal iar celălalt subiect individual. Această ultimă distincție seamănă, în ciuda protestelor filosofului, cu distincția kantiană – pe care dorește să o combată – între subiectul generic și subiectul individual.

subiect și obiect, între *eu* și *non-eu*. El recunoaște însă o deosebire între subiect și obiect în cadrul cunoașterii, dar declară că deosebirea aceasta nu este anterioară, ci ulterioară faptului cunoașterii. De aici, desprinde concluzia că nu cunoașterea este o relație, ci relația subiect-obiect intră în procesul de cunoaștere. Altfel, a declara că cunoașterea este o relație ar însemna, după el, o *petitio principii*.²⁴

Împotriva înțelegerii cunoștinței ca relație între subiect și obiect separate spațial, Florian mai aduce, pe lângă contra-argumentul cunoașterii de sine, unde nu există decât un singur termen – subiectul ce-și este obiect – și nu poate fi vorba de vreo relație, alte două argumente a căror miză este de a scoate în evidență absurditatea cunoștinței-relație. Primul spune că dacă cunoașterea ar fi relație, atunci ar însemna că o relație le cunoaște pe celelalte; or, cunoașterea are ca obiect toate relațiile. În al doilea rând, dacă cunoașterea ar fi o relație, iar cunoașterea se cunoaște pe sine, atunci ar însemna că cunoașterea este o relație care intră în relație cu sine însăși. Din aceste argumente, el deduce din nou că cunoașterea nu este relație, că ea nu este mediată de „imagini”, ci este un contact direct între subiect și obiect, între conștiință și lume. Filosoful admite că între conștiință și *acest* obiect există, firește, o distanță variabilă, dar nu există o distanță între conștiință și *toate* obiectele, între conștiință și întregul lumii. Percepțiile, reprezentările și ideile nu sunt imagini sau dubluri ale obiectelor, ci sunt chiar lucrurile însele în relația lor cu o conștiință cunoscătoare. „Cunoștința este obiectul însuși, plus relația lui secundară cu o conștiință, este dar obiectul considerat ca un termen *relativ*.” Relația apare, deci, în procesul cognitiv, căci el se bazează pe o relație, numai că relația este secundară și recesivă. Pe treapta ontologică relația este cu desăvârșire exclusă, fiind acceptată doar pe cea „psihologică”.²⁵

Florian crede că definirea cunoștinței ca relație duce la subiectivism și relativism. Conceperea cunoștinței ca relație are după el cel puțin două consecințe rele: înțelegerea cunoștinței ca o copie și conceperea gândirii ca „creatoare” de realitate. În *Ce este cunoștința?*, Florian își definește poziția sa filosofică în teoria cunoașterii ca pe una *dialectică*, opusă celei dogmatice și celei relativiste, pe care le depășește, subordonându-și-le propriei poziții. Conform acesteia, obiectul nici nu

²⁴ *Ce este cunoștința*, ed. cit., p. 22. Cf. *Filosofie generală. Metafizică și epistemologie*, ed. cit., p. 85. O eroare a gnoseologiei lui Florian este faptul că el extinde ceea ce este valabil în cazul cunoașterii de sine la cunoașterea în genere. El spune că, de vreme ce în autocunoaștere subiectul se are pe sine ca obiect printr-o prehensiune nemijlocită, o „contopire” a lor, atunci nicio cunoaștere nu are loc în mod mijlocit. Or, în timp ce în cazul autocunoașterii subiectul și obiectul sunt unul și același, în cunoașterea *altuia* subiectul și obiectul sunt două lucruri diferite. Declarând cunoașterea de sine ca model pentru înțelegerea cunoașterii în genere, filosoful săvârșește acel gen de eroare de gândire pe care îl numește în *Cunoaștere și existență*, ed. cit., p. 71, *paralogismul excepției-regulă*: din unicul caz în care subiectul și obiectul sunt în identitate face regula cunoașterii.

²⁵ *Recesivitatea ca structură a lumii*, ed. cit., vol. I, p. 241 sqq. Cf. *Logică și epistemologie. Logica generală*, ed. cit., p. 156: „cunoștința este însăși existența dată, însă într-o relație în sine secundară și aderentă ea însăși la existență.”

este posedat exact așa cum este el efectiv, dar nici relativizat la fiecare conștiință în parte.²⁶ El spune că relativitatea din formula „relativitatea cunoștinței” nu se aplică nici la cunoștință și nici la subiect, ci numai la obiect și numai întrucât este cunoscut. Ceea ce nu înseamnă cătuși de puțin că obiectul este în dependență ontologică de subiect și de actul de cunoaștere al acestuia, ci numai de subiect ca un alt obiect cu care se relaționează. Dacă se acceptă definirea cunoștinței ca o relație, se ajunge la o situație paradoxală: nu cunoștința este relativă, ci termenii ei – subiectul și obiectul –, iar cunoștința (relația) devine un al treilea termen. Or, nu cunoștința este relativă la subiect, ci obiectul este relativ la subiect, în măsura în care este cunoscut, este *obiect* în sensul gnoseologic al termenului. Dar câtă vreme obiectul este privit în sine, el este independent de subiect, este „absolut”.

Florian respinge definiția cunoștinței ca relație între subiect și obiect, arătând că relația nu este esența cunoașterii, pentru că nu este constitutivă cunoștinței ca rezultat al cunoașterii, ci este numai o condiție secundară a ei. Cunoștința este posesie a subiectului, dar asta nu înseamnă că cunoștința însăși este relație, ci este „posesie fără relație”, așa cum a arătat Rehmke. „Relația psihologică este concomitentă cunoștinței, ca o condiție subalternă, însă nu e constitutivă ei.”²⁷ Cunoașterea însă nu este o relație, ci implică o relație, spune el, pentru că relația nu este un termen independent, ca un al treilea pe lângă cele două relate. Relația dintre subiect și obiect în cunoaștere nu are decât rolul de a-i pune pe cei doi în legătură. Cunoașterea nu este „ancorată” numai în subiect, cum a considerat în mod eronat filosofia anterioară, ci în ambii termeni. Dacă ar ține numai de subiect s-ar ajunge la a declara obiectul ca un simplu conținut de conștiință, iar lumea ar deveni o „lume a reprezentărilor”, subiectivizată în mod fals. Concluzia aceasta, care se degajă din lucrarea citată în nota precedentă este păstrată și în *Recesivitatea ca structură a lumii*, unde reafirmă nelocalizarea conștiinței în subiect și ideea că obiectul nu este o imagine în subiect.²⁸

Distingând trei puncte de vedere („psihologic”, „ontologic” și „logic”) din care poate fi analizată cunoașterea în prezumtiva ei calitate de relație, Florian afirmă că doar din punct de vedere psihologic subiectul și obiectul sunt în relație, percepția și reprezentarea fiind relaționări ale subiectului cu obiectul. De exemplu, percepția casei și casa însăși nu sunt altă casă, ci chiar acea casă în relație psihologică cu subiectul cunoscător. Din punct de vedere logic, însă, ele nu sunt în relație între ele, ci fiecare cu un al treilea, cu cunoașterea. În sfârșit, din punct de vedere ontologic, cunoștința iarăși nu este în niciun fel de relație, ci este posesie directă, nemijlocită a obiectului. Adică, așa cum considera realismul naiv, în procesul de cunoaștere eu am chiar obiectul și nu percepția ori reprezentarea lui subiectivă. Planul ontologic este primordial și este dincolo de orice relație, cel psihologic presupune relația. „A cunoaște e a sta înaintea obiectului fără nicio relaționare, dincolo de mijlocit și nemijlocit, dincolo de imanent și transcendent.”²⁹

²⁶ *Op.cit.*, ed.cit., p 27. Cf. *Recesivitatea ca structură a lumii*, ed. cit., vol. I, p. 210 și urm..

²⁷ *Cunoaștere și existență*, ed. cit., p. 99.

²⁸ *Op.cit.*, ed.cit., vol. II, p. 108.

²⁹ *Cunoaștere și existență*, p. 214. Cf. *Cunoaștere și existență*, p. 103 sq. „Psihologicul” se referă la complexul format din percepție, reprezentare și idei în procesul cognitiv; „logicul”

Concluzia întregului demers asupra cunoașterii este că dacă sunt eliminate cele două „prejudecăți” despre cunoaștere (cea despre localizarea conștiinței și cea care vede în cunoștințe niște conținuturi ale gândirii), ies la iveală două aspecte care definesc realismul ontologic: a) percepția și reprezentarea sunt relații și nu dubluri ale obiectelor, sunt chiar obiectele în relația lor cu conștiința ce le cunoaște și b) percepția și reprezentarea nu constituie cunoașterea însăși, ci numai o „condiție realistă a ei.” Pe scurt, „Cunoașterea e o posesie nemijlocită sau fără relație a obiectelor. E o posesie fără relație nu numai fiindcă între conștiință (subiect) și obiecte nu avem o deosebire spațială, ci fiindcă – mai mult – între subiect și obiect dispare orice fel de dualitate, chiar simpla deosebire.”³⁰

*

După Mircea Florian, există trei tipuri de fundamente pe care se întemeiază cunoașterea: *principiile logice*, *categoriile* și *principiile „implicite”, „ascunse”* constând în anumite atitudini metafizico-religioase sau în supoziții filosofice fundamentale, nedecarate, cum sunt teoria „conținuturilor de conștiință” și teoria „activității spontane a gândirii”. Ultimele îi par a fi cele mai importante pentru lămurirea cunoașterii. De aceea, le supune unei severe critici. El chiar crede, în acest sens, că istoria filosofiei se va împărți în două mari epoci: una în care li se dă credit și alta în care vor fi demascate și răsturnate, momentul de cotitură stând în filosofia sa și a lui Joh. Rehmkne.

În teoria cunoașterii, Florian întrevide o evoluție dialectică de la *realismul naiv*, natural, prin *idealism*, la un *nou realism* superior, „reflectat”. Idealismul este o fază intermediară necesară, care și-a arătat inconsistența prin căderea sa în solipsism, prin susținerea ideii că realitatea obiectivă este o creație a *eu-lui* subiectiv. Cu privire la idealism, filosoful afirmă că se bazează pe două argumente fundamentale, cel „aprioric”/metafizic, după care a cunoaște înseamnă a avea conținuturi de conștiință, a asimila interior obiectul și cel „empiric”, care arată dependența cunoașterii de condiția umană, de organele senzoriale. Ambele argumente au ca scop impunerea principiului imanentist, care declară relativitatea cunoașterii prin declararea obiectului ca un conținut de conștiință.

Ca soluție pentru depășirea dogmelor teoriei cunoașterii de până la el, filosoful propune definirea cunoștinței ca *posesie fără relație* și distincția între *structura ontologică* a cunoașterii și *originea psihologică* a cunoștinței. Pentru el, cunoștința nu este relație între subiect și obiect, o relație intermediată de o „copie”

reprezintă planul gândirii pure, luată ca separată de percepții și reprezentări; iar „ontologicul” se referă la faptul co-existenței subiectului și obiectului.

³⁰ *Cunoaștere și existență*, p. 227. Lipsa de separare a subiectului de obiect este afirmată pentru că Florian înțelege prin subiect mai ales sufletul/conștiința, care, am văzut, sunt nespațiale și, deci, ideea de separare e absurdă în cazul lor; iar faptul că subiectul și obiectul ar fi identice se traduce prin formularea că ele au aceeași natură, sunt identice ca natură. De altfel, Florian nu admite decât identitatea generică, nu și pe cea numerică.

a obiectului, deoarece percepțiile și reprezentările nu sunt copii ale obiectelor, ci sunt chiar obiectele *în relație* cu conștiința. Demonstrarea faptului că nu există „conținuturi de conștiință” și că cunoștința nu este o relație reprezintă în viziunea gânditorului o „adevărată răsturnare copernicană” în teoria cunoașterii, care ar consta în „orientarea gândirii după obiecte” și nu invers, a obiectelor după gândire. Potrivit lui Florian, procesul cunoașterii e compus din două „strate”: unul *ontologic*, în care obiectul este avut fără relație și altul *psihologic*, în care obiectul este avut în relație cu subiectul. Ele sunt complementare, dar stratul psihologic este secundar ca importanță. Pe prima treaptă, cunoașterea înseamnă „a avea un obiect în genere”, reprezintă, deci, posesia pură și simplă de cunoștințe („cunoștința I”). Aceasta este simpla prehensiune, cea de-a doua treaptă reprezentând comprehensiunea („cunoștința II”) sau clarificarea a ceea ce avem dat pe prima treaptă. Cunoștința este, așadar, pentru Florian o *comprehensiune* întemeiată pe o prealabilă *prehensiune* a obiectului ca dat. Dar prehensiunea nu este o „prindere” materială, ci una *sui generis*, o prindere intelectuală.

TEORIA SILOGISMULUI JUDICIAR LA PAUL GEORGESCU ȘI MIRCEA I. MANOLESCU

SORIN ARDELEANU

The theory of judicial syllogism at Paul Georgescu and Mircea I. Manolescu. The following comparative study approaches the method of justifying and uttering a judicial conclusion. It also presents the evolution of the theory of judicial syllogism in the Romanian logic and explains the notion of judicial diagnosis belonging to Mircea I. Manolescu.

Key words: judicial syllogism, judicial diagnosis, judicial hypothesis.

1. Introducere

Logica juridică românească (sau logica judecătorească) își are începuturile la mijlocul secolului XIX, când, spre deosebire de logica juridică actuală, avea o descendență din filosofie și teoria dreptului.

Într-o măsură foarte mare, clasicismul aristotelic a influențat gândirea juridică, care a condus ulterior la sistematizarea logicii juridice în general.

Contribuții esențiale la constituirea științei dreptului au avut-o și alți filosofi, precum Kant, Hegel, dar izvoarele *Organonului* au stat la baza logicii rațiunii (*logos*)¹, ale cărei forme elementare: noțiunea, judecata și raționamentul erau folosite ca instrumente (*organon*) ale construcției științifice.

Această logică *aplicată* presupunea o anumită *metodologie*, și anume: delimitarea domeniului științific, legăturile cu alte științe, enumerarea noțiunilor, definirea și clasificarea, stabilirea principiilor, legilor, argumentarea sau dezvoltarea acestora. Aristotel analizează și tratează puterile statului: legislativă, executivă și judecătorească, organizarea acestora în sensul constituirii (în limba latină „*constitutio*” = a înființa).

De asemenea, dreptul natural (*jus naturale*) – care la români a reprezentat fundamentul sistemului de drept – a problematizat raportul dintre *vera lex* și *recta ratio*, acest aspect conducând la delimitarea în științele juridice a adevărului și corectitudinii, a dovezii și demonstrației. De altfel, la consolidarea *logicii juridice* ca știință de sine stătătoare s-a ajuns pe două căi: filosofia (sau teoria dreptului) și practica judiciară sau jurisprudența.

Analiza *silogismului* judiciar presupune stabilirea raporturilor dintre *noțiunile juridice*, *forma* de exprimare și *structura* lor, în vederea elaborării unui act normativ (*stricto sensu*) sau a unui sistem de acte normative, corelate în mod logic între ele.

¹ Viorel Iulian Tănase, *Logică juridică românească (antologie)*, București, Editura Univers Științific, 2005, pag. 7.

Practica judiciară sau jurisprudența reprezintă totalitatea hotărârilor judecătorești date în spețe identice sau similare de către instanțe judecătorești, plecând de la principiul unității și teritorialității legii. În domeniul practicii judiciare sunt de observat că, dincolo de argumentarea doctrinară, acuzarea, apărarea sau instanța, operează cu:

1. dovezi („cel ce face o susținere în fața justiției trebuie să o dovedească”, art. 1169 Cod civil, sau „probele trebuie să fie pertinente, concludente și utile cauzei”, art. 167 Cod de procedură civilă);

2. demonstrația, făcută cu argumente, în care silogismul judiciar joacă un rol important;

3. prezumțiile (art. 1199–1203 Cod civil), care, ca un substitut al dovezii absolute, prin metoda deducției, pleacă de la o situație cunoscută spre una necunoscută.

Consecința *erorii judiciare* este *nedreptatea*. Cauzele nedreptății pot fi: 1. legislație deficitară; 2. interpretarea greșită a normei de drept; 3. aplicarea incorectă a normei. Corespunzător celor trei situații (cauze) regăsim și coordonatele logicii juridice: metodologico-fundaționistă, lingvistico-hermeneutică și logico-demonstrativă².

2. Silogismul judiciar în logica juridică românească

Reprezentativ pentru cercetările de logică juridică este Traian Broșteanu, cu studiul „Silogismul judiciar” (1932). În lucrarea sa, el analizează utilizarea silogismului ca ARGUMENTARE juridică. Astfel, Traian Broșteanu considera ca orice hotărâre judecătorească este un silogism, în care regula de drept o constituie *premisea majoră*, *premisea minoră* o constituie starea de fapt sau particularitatea speței, iar *concluzia* este „soluția litigiului” (hotărârea judecătorească). Acesta mai apreciază că un rol aparte, în afară de logică, este deținut și de intuiție, precum și de voința conștientă (convingerea intimă) a judecătorului.

Contemporani cu Traian Broșteanu, Vasile V. Georgescu (lucrarea *Obiect și metodă în interpretarea dreptului*, 1939) și Eugeniu Speranția (*Principiul rațiunii suficiente în logica juridică*, 1940), tratează mai puțin prin prisma logicii dreptul. Astfel, Vasile V. Georgescu desfășoară o analiză filosofică, cu referințe la obiect și metodă, prin prisma istorică. Autorul ajunge și la chestiunea silogismului juridic și a silogismului judiciar, cu comentarii de rigoare la componentele silogistice: *majora*, *minora* și *concluzia*. În schimb, Eugeniu Speranția analizează dreptul plecând de la elementele de sociologie, cu stabilirea legăturilor dintre *cauză* și *efect*. Silogismul judiciar la E. Speranția îl constituie coordonarea dintre *premisea majoră* (norma generală de drept sau „*quaestio juris*”), *premisea minoră* (faptul social, particular sau „*quaestio facti*”) și *concluzia* obținută pe cale inductivă.

² Cf. V.I. Tănase, *op. cit.*

3. Silogismul judiciar la Paul Georgescu

Paul Georgescu analizează în mod diferit silogismul judiciar. Gândirea aristotelică cu privire la silogism (noțiune, judecată, raționament) stă la baza metodei de analiză a actului juridic, accentul fiind pus pe termenul de *probă*. Prin aceasta se individualizează gândirea logico-juridică a lui Paul Georgescu, față de alți autori.

De altfel, o altă concepție a practicii dreptului (practica judiciară), îl determină să o definească astfel: „*Realizarea conexiunii dintre caz și normă în vederea unei decizii concrete se numește practica dreptului*”³. Cazul concret, premisa minoră, rezulta din structura normei juridice. La Paul Georgescu, structura normei se compune dintr-o formă specifică – imperativă – precum și dintr-un cuprins și obiect determinat: „*Nu se poate porunci, fără a porunci CEVA*”.

Nu suntem într-un tot de acord cu această viziune, pentru că specificul normei poate fi *dispozitiv* (norma dispune *ceva*), *facultativ* (norma nu obligă la *ceva*), *de recomandare* (norma recomandă *ceva*). În aceste condiții practice ale normei, care compun dreptul pozitiv (norma în vigoare), conexiunile dintre caz și normă nu sunt obligatorii. Silogismul judiciar, prin definirea *practicii dreptului*, este specific doar normelor imperative. Simbioza dintre probă și fapte îl determină pe Paul Georgescu să se întrebe retoric dacă probele au nevoie de logică. Corelația dintre constatarea anumitor fapte (a proba) și logică nu este doar aparentă, chiar dacă pentru un jurist aceasta este o metoda intuitiv-empirică, de rutină. Caracterul silogistic al probei se subsumează unui act logic, în care rezultatul este concluzia.

Raportându-se la alți gânditori, cum ar fi Lotze, prin interogația „logică sau raționament?”, Paul Georgescu ajunge la concluzia că *rezultatul probei* este o propoziție (judecată), însă *probarea* reprezintă o concluzie a judecății. De asemenea, propriile simțuri ale judecătorului (*propriis sensibus*) ar putea conduce la o judecată intuitivă, însă realitatea juridică (imposibilitatea constatărilor directe) și interpunerea „dosarului” pot conduce la concluzii diferite sau chiar greșite. Expertiza (judiciară), care face parte din categoria de probe, cuprinde elemente de probare logică indirectă, expertul fiind văzut ca un *alter ego* al judecătorului.

Nu putem fi de acord cu opinia că expertul este un *instrument* al judecătorului, care completează limitele profesionale ale acestuia din urmă. În acest mozaic ordonat al logicii juridice rolul fiecăruia este determinat, cu atât mai mult cu cât nu există o „regină a probelor”. Chiar distincția dintre *descinderea la fața locului* și *cercetarea la fața locului* nu este de natură să conducă, direct-intuitiv, pe magistrat la o concluzie corectă.

Cu privire la registrele comerciale, Paul Georgescu apreciază că acestea intră în categoria înscrisurilor, a probelor indirecte. Înscrisurile nu sunt în mod necesar probe indirecte, ele pot fi chiar și un *început de dovadă scrisă* (art. 1197 Cod civil) și, pentru a avea forță probantă absolută, trebuie însoțite și de alte probe. Concluzia

³ Paul Georgescu, *Logica probelor și silogismul judiciar*, în „Revista de filosofie”, XXVII, nr. 3-4, 1942.

este că judecătorul se găsește foarte rar în fața unei probe directe. Raționamentele logicii sunt supuse legislației vii, deoarece între abstract și înscris, Paul Georgescu apreciază că *inferența nu este directă*.

Acest raționament este greșit, deoarece înscrisul (*instrumentum probationis*) este nu numai un document probant, ci, de regulă, reprezintă și acordul de voință liber exprimată a părților. Rolul propozițiilor (despre natura rațională a omului, despre comportament, despre sinceritate – care condiționează existența oricărui document juridic) este acela *de a mijloci și garanta inferența logică*, trecerea de la cunoscut la necunoscut. Această metodă deductivă s-ar putea traduce astfel:

A este B,
dar B este C.
Deci, A este C.

Termenul mediu este reprezentat de B, A reprezintă faptul dat, iar C, faptul ce se dorește a fi probat. Introducând noțiunea de „urmă”, P. Georgescu stabilește o denumire generică pentru indicii, mărturii, înscrisuri, relaționată cu o percepție directă a raționamentului. Clasificând structura logică a diferitelor mijloace de probă, stabilește trei clase distincte:

1. probele sunt probate cu ajutorul principiului concordanței mărturiilor;
2. depoziția trebuie să fie coroborată cu alte mijloace de probă;
3. prezumțiile de fapt (sau *dovezile circumstanțiale*, cum le numește Bentham), care reprezintă o operație de judecată.

Plecând de la concepția aristotelică din care reiese că proba sau demonstrarea unei judecăți se face găsindu-se un termen mediu care să poată rezulta din dezvoltarea cuprinsului subiectului și totodată să poată fi enumerat în sfera predicatului, cei trei termeni pot fi ordonați în formă silogistică, propoziția probată devenind concluzie. Analizând ca termen mediu „știința”, se poate ajunge la un silogism simplu:

Virtutea este știință.
Știința se poate învăța.
Deci, virtutea se poate învăța.

Proba o reprezintă descoperirea premiselor favorabile, din care se poate deduce, ca o concluzie, judecata. Proba judiciară presupune tot un silogism deductiv, dar demonstrația are caracteristici diferite. Raționamentul juridic se referă la fapte de viață concrete, legate de o cronologie a faptelor. Termenul mediu este efect față de subiect și cauză față de predicat⁴.

Pentru ca un raționament deductiv să fie corect, trebuie să îndeplinească două condiții: pe de o parte, premisa majoră trebuie să reprezinte o propoziție certă, universală (o evidență rațională sau o lege științifică), iar pe de altă parte, trebuie ca raportarea premisei minore la cea majoră (subsumarea) să fie corectă, exactă⁵.

O premisă incertă sau o subsumare aproximativă anulează deducția logică. Paul Georgescu consideră că determinarea exactă, de către un jurist, a premisei ma-

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

jore și a celei minore este imposibilă, deoarece juristul este tribut ar altor obligații. Premisa minoră este aleatorie și nu permite o angrenare într-o regulă generală, așa cum a arătat și logicianul francez Goblot. După cunoașterea stării de fapt, urmează determinarea stării de drept, prin două categorii de silogisme: calificatorii și decizorii (despre care s-a vorbit mai mult). Un silogism judiciar, în domeniul dreptului penal, s-ar prezenta astfel:

Furtul trebuie pedepsit cu n ani închisoare.
 X a săvârșit un furt.
 Deci, X trebuie pedepsit cu n ani închisoare.

În premisa majoră se regăsesc doi termeni: condiția și consecința juridică; supoziția și urmarea. Propoziția este o judecată ipotetică: dacă există furt (condiția) atunci urmează cu necesitate o pedeapsă (consecința juridică). Conceptele juridice reduc realitatea și o raționalizează. Conceptul juridic conduce la o realitate *reconstituită*. El poate da naștere polisemiei și ambiguității. Așa-numitele „absurdități juridice” provin din faptul că realitatea dreptului nu coincide cu realitatea naturală.

În analiza conceptelor se deosebește pregnant *voința juridică* de *persoana morală*. Mircea Djuvara, cercetând *voința contractuală*, *voința* ce produce efecte juridice („*Analiza ideii de convenție în drept*”, 1940), arată că, din punct de vedere empiric și psihologic, nu este posibil un acord real de voințe, întrucât fiecare stare psihică are un caracter de unicitate, care nu se va repeta. „De aceea, *voința convențională* este concepută ca fiind *constantă și consecventă*, pe când *volițiunile de fapt* sunt fluctuante, unele chiar contradictorii”.

4. Silogismul judiciar la Mircea I. Manolescu⁶

M.I. Manolescu aprecia în 1946 că încă nu s-a ajuns la o analiză a actului jurisdicțional din punctul de vedere al logicii judiciare, negând parcă preocupările – chiar dacă sumare – ale predecesorilor sau contemporanilor săi. Deși recunoaște că soluția (hotărârea judecătorească) este rezultatul unui raționament deductiv, de forma unui silogism judiciar, imaginea judecătorului nu este cea a unui „automat logic”. Desigur că premisa minoră este constatarea de fapt (*quaestio facti*), iar premisa majoră este dispoziția legală (*quaestio juris*), structura silogismului judiciar fiind identică cu cea întâlnită și la alți autori (P. Georgescu).

În schimb, întrebarea pe care o ridică M.I. Manolescu este dacă silogismul are sau nu rol în descoperirea a ceva nou. Această problemă a fost analizată în logică, epistemologie și metodologie. Silogismul judiciar și-a menținut valoarea metodologică prin împrumuturi din intuiționism și vitalism, justificându-și premisele. Alți autori au arătat că este foarte greu de realizat legătura dintre principiul rigid (al normei juridice, care rămâne oarecum *fix*, și mobilitatea faptului litigios, care se *transformă*. Nu putem fi de acord cu un asemenea punct de vedere, deoa-

⁶ Mircea I. Manolescu, *Silogismul judiciar*, în „Revista Fundațiilor Regale”, nr. 10, oct. 1946.

rece acesta ar contrazice dinamica normei, caracterul ei imuabil fiind restrâns în timp. Din analiza actului jurisdicțional se poate afla că se descoperă adevărul printr-un silogism judiciar, ale cărui premise, majora și minora, sunt date de intuiție.

Plecând de la procedura judiciară romană, în care litigiul era cercetat în două faze: (1) procedura *in jure*, care avea ca scop acordarea unei formule; (2) procedura *in judicio*, care avea loc în fața judecătorului pe baza formulei, Manolescu ajunge la o inovație de logică juridică. Revenind la formula pe care o acorda magistratul, aceasta avea patru părți:

- a. *demonstratio* (reprezenta cauza dreptului pretins de reclamant);
- b. *adjudatio* (dădea judecătorului puterea de a transfera proprietatea);
- c. *intentio* (se exprima pretenția reclamantului);
- d. *condemnatio* (se dădea judecătorului puterea de a condamna sau absolve pe pârât).

Convingerea judecătorului era liber exprimată în funcție de această formulă. Inovația conceptuală a lui M.I. Manolescu consta tocmai în asocierea comparativă pe care o face celor două faze de judecată *in jure* și *in judicio*, caracteristice pentru *quaestio juris* și *quaestio facti*, din teoria modernă a silogismului judiciar.

O noutate o constituie termenul mediu, care este *diagnosticul juridic*⁷. Operațiunea stabilirii diagnosticului juridic este cea mai importantă operațiune, bazându-se pe definiții și elemente constitutive. Există astfel trei operațiuni (și nu doar două): stabilirea premisei majore (*quaestio juris*), a premisei minore (*quaestio facti*) și a diagnosticului *de speță* (diagnosticul juridic). Deci silogismul judiciar nu mai este metoda descoperirii adevărului judiciar, ci doar mijlocul de a verifica acest adevăr, numit și *controlul metodologic* al hotărârilor judecătorești.

Metoda pentru descoperirea adevărului judiciar este ipoteza judiciară, de două tipuri: ipoteza judiciară formulată de părțile litigante și soluția ipotetică la care ajunge judecătorul, confruntând cele două ipoteze ale părților, pe care o verifică apoi cu ajutorul silogismului judiciar, înainte de a pronunța hotărârea. În acest mod s-ar putea înlătura erorile judiciare.

Fiecare din aceste ipoteze judiciare are trei elemente: conținut; structură; semnificație.

I. Conținutul ipotezei judiciare este format din:

- a. conținutul empiric (fapte de viață, fapte concrete supuse judecății);
- b. conținutul juridic (formularea unei pretenții juridice);
- c. diagnosticul juridic (prin care, calificându-se faptele brute, empirice, acestea devin fapte științifice și atrag consecințe).

II. Structura formală a ipotezei judiciare este de *ordin logic* (acest conținut se formulează cu mijloacele logice ale gândirii) și de *ordin procedural* (pentru că se realizează și se dezbate în cadrul unor reguli procedurale).

III. Semnificația ipotezei judiciare este o semnificație absolută, caracteristică speței. Rolul abstracțiunilor legii este de a reglementa fapte concrete. Faptele

⁷ M.I. Manolescu, *Elemente de clinică juridică. Responsabilitatea civilă în cazuri de accidente, cu o introducere despre clinica juridică în general și diagnosticul juridic în special*, București, 1939.

trebuie valorizate și convertite în semnificații juridice și judiciare. Această operațiune, care contribuie la obiectivitatea și imparțialitatea judecătorului, se realizează de către avocatul pledant.

5. Considerații critice

Reprezentativi pentru mijlocul secolului XX, atât Paul Georgescu cât și Mircea I. Manolescu au adus contribuții importante la analiza *silogismului judiciar*. Prin analiză și inovație, M.I. Manolescu, dar în egală măsură P. Georgescu, face puntea de legătură cu o generație de logicieni care s-au remarcat atât în domeniul juridic, cât și în domeniul logicii, prin contribuții care întregesc tabloul logicii românești.

Referindu-se la performanțele logicii românești în secolul XX, academi-cianul Alexandru Surdu afirma că „au apărut numeroase studii și cărți de logică chiar în ultimii ani, care întregesc imaginea performanțelor logicii românești, în toate domeniile: clasico-tradițională, simbolistico-matematică și dialectico-speculativă, cu aplicații în domeniile pedagogice, juridice, matematice și chiar teologice”⁸.

Caracterul aplicativ al logicii judiciare se regăsește în raportul dintre logică și retorică. Astfel, în „Tratatul de argumentare. Noua retorică”, Chaim Perelman afirma: „Logicienii sunt obligați să completeze teoria demonstrației astfel obținută, printr-o teorie a argumentării. Noi vom căuta să o construim analizând mijloacele de probă de care se servesc științele umane, dreptul, filosofia; vom examina argumentele prezentate în jurnalele publiciștilor, în discursurile politicianilor, în alinea-tele avocaților, în tratatele filosofilor. Câmpul nostru de studiu, care este imens, a rămas în paragină în cursul secolelor”.

Bibliografie selectivă

- Viorel Iulian Tănase, *Logică juridică românească (antologie)*, București, Editura Univers Științific, 2005.
- Alexandru Surdu, *Cercetări logico-filosofice*, București, Editura Tehnică, 2008.
- Alexandru Surdu, Dragoș Popescu (editori) – *Istoria logicii românești*, București, Editura Tehnică, 2006.
- Paul Georgescu, *Logica probelor și silogismul judiciar*, în „Revista de filosofie”, XXVII, nr. 3-4, 1942.
- Mircea I. Manolescu, *Silogismul judiciar*, în „Revista Fundațiilor Regale”, nr. 10, octombrie 1946.
- Petre Bieltz, Dumitru Gheorghiu – *Logica juridică*, București, Editura Pro Transilvania, 1998.

⁸ Alexandru Surdu, Dragoș Popescu, coord., *Istoria logicii românești*, București, Editura Tehnică, 2006.

NONVERBAL LANGUAGE RELATED TO CONSTITUTIVE ELEMENTS OF SEMIOTICS^{*}

LIVIA DURAC

Abstract. As semiotics consists of Syntax, Semantics and Pragmatics, in verbal language case the same definitely structure is valid, but what about nonverbal area? Although it is talked about *a* semiotics of the nonverbal language, the literature dedicated to the field doesn't clearly define the functions of the components which typically structure the above-mentioned semiotic type. Starting from that this literature *only* enumerates the channels of transmission of the nonverbal messages, the correspondent movements (gestures), the presentation of their interpretation on intercultural differences basis, we consider for referring to the nonverbal Semiotics implies – if not impose – taking into consideration the Syntax-Semantics-Pragmatics approach. In such context it might be useful to find answers to some questions like: “To what levels of the nonverbal behavior can we frame the Syntax? “How the nonverbal signs associate between them, forming stable structures?” What are the rules of this association and how can the nonverbal language articulate the association rules of its different constituent signs?”

Related to the nonverbal, The Semantics (defined by C. Morris as the *relation of the signs with those objects to which signs are applicable*) should answer to questions as such: “What should we understand through nonverbal signs and how these signs (and the different combinations among them) refer to the reality that they denote?”

The relation between signs and those who interpret these signs is pragmatics task; pragmatics is concerned of communication process success/fail, meanings modification through specific of context.

Again, the approach of nonverbal Semiotics must take into consideration the Syntax, the Semantics and the Pragmatics of nonverbal communication process.

Keywords: Syntax, Semantics, Pragmatics.

1. Preliminary considerations

The problematic concerning a theory of signs entered in attention sphere of the two great thinkers, Ferdinand de Saussure (1857-1913) and Charles Peirce (1839-1914) since early years of the past century. By accident or not, certainly benefice for semiotic field, the two were contemporaries, the period they lived in being labelled by geniality of their thinking. While for Saussure the semeiology or

^{*} *ACKNOWLEDGEMENT: This paper was made within The Knowledge Based Society Project supported by the Sectoral Operational Programme Human Resources Development (SOP HRD), financed from the European Social Fund and by the Romanian Government under the contract number POSDRU ID 56815.*

semiotics is a component of social psychology, *a science which studies the life of the signs in social life framework*, for Peirce semiotics is the science which studies processes of *semiosis* (significance). The language represents a semiosis type which has been used as a model in considering of other forms of semiosis. In Thomas Sebeok's thinking, the semiosis is the phenomenon which distinguishes the forms of life by inanimate objects.

For Charles Peirce, the greatest American philosopher, *the sign consists within a triple relation*, that what Peirce meant was a *triadic* theory of sign: *the representamen* (the sign itself) is in relation with the *object*, and from that relation results an *interpretant*. The object may be, or may be not an *immediate object* (namely the way it is *represented* by sign), or a *dynamic object* (namely the object independent of sign, but which send to sign's *producing*). Finally, through *interpretant* we must understand not an "interpret", but *the effect of correct meaning*.

Although an enunciation as: *sign is something which stays in place of something else and is understood by someone else* (the way Peirce defines the sign) represents an enough abstract content, here it is likely to detach "the semiotic triangle", organized from sign, sign relation with object and sign relation with interpretant. In Peircian thinking, it is not compulsory that the sign to be a word; a sign can be a thought, an action or anything else which has an interpretant.

"In a compressed variant, which encompasses the suggestion of "infinite semiosis", Peirce calls the sign as "something which makes that something else (its *interpretant*) to refer to an object to which itself refers to (its *object*) in the same way, the interpretant becoming a sign and so forth *ad infinitum*."¹

For Charles Peirce, the semiotics was the key of human knowledge itself. The most important concept of semiotics, as science of signs, is represented even by concept of sign.

Ferdinand de Saussure starts from identification of linguistic sign, the word respectively, approaching a different manner both by that philosopher used, which referred to the content, and the formal one practiced by linguists. According to Saussure, "the linguistics is only a part of general science of semiology; the descriptive laws discovered by semiology will also be applicable to linguistics. The language, better than anything else, offers a basis for semiologic problem understanding. If we discover the real nature of language, we must learn what this has in common with other semiologic systems. Studying the rituals, customs etc. as signs, I think that we will have a new perspective of facts, we'll point out the necessity of including them in a science of semiology, and we will explain all of them through its laws."²

¹ C. Peirce, 1990, *Semnificare și acțiune*, anthology by Delia Marga & Andrei Marga, Humanitas Publishing House, Bucharest, p.p.274-275, cited by Traian D. Stănculescu, 2004, in *La început a fost semnul. O altă introducere în semiotică*, Performantica Publishing House, Iasi, p.29.

² Translation by W. Baskin, from: Ferdinand de Saussure, 1966, *Course in General Linguistics*, New York, McGraw-Hill, pp.16-17.

Therefore, for Saussure the semiology was a branch of social psychology, and linguistics a subspecies of it. His proposed theory is that that ideas ready-formed exist before words; there're not tell us if a name is vocal or psychological in its nature... but lets us to presume that the connection between an object and its name is a very simple one. Thus, if our thinking would be labeled by words' absence, this would be no more than a *nebulous where nothing is necessary limited*, as the author himself stated. Herein, "The language is a system whose terms are united, and in which one of the terms value results from simultaneous presence of others."³

Saussure organized his thinking around two basic principles: the arbitrary nature of sign, and linear nature of the significant. The word (linguistic sign) involves a connection between significant (the acoustic image, speech sounds respectively) and signified (the concept that these sounds activates in our mind). The Swiss linguist defines the acoustic image, not as a physic sound, but as a psychological imprinting of the sound. The link between the significant and signified is an arbitrary one, *id est*, in language case there's no causality connection between significant and signified. "The link which joins the two sides of the linguistic sign is arbitrary; it doesn't rely on their mutual nature and affinity, but exists only due to the language. But if related with concept the acoustic image appears as freely chosen, related to collectivity it is conventionally imposed, because anybody – no individual or social group – cannot modify the relation that unifies them. And if to an isolate sign the significant appears as arbitrary, in language system frame it is tied in variety ways of other significant."⁴

The agent between significant and signified is given by a sign, because these two differ of others from their proximity; this aspect represents the evidence for the fact that language is a system which terms have an interdependent functioning, and based on antinomy rapports. The language being constituted of values stemming from system and not from concepts neither with previous existence, nor from the simple succession of the speech sounds, results that language can be structured only by using as leaving point the ensemble from which its constitutive elements are detaching through analysis.

Therefore, "For Saussure, the language is the fundamental object of linguistics, it represents the contact place of the semiotics with social; language is the signs system that introduces limits in sonorous substance *continuum's* also in that of thinking, it ordinales the infinity of speech acts, establishing the variants through identity prejudices⁵ imposed by social practice; so, it is the mediator between sounds and ideas, between internal relational values and speakers' mass,

³ F. de Saussure, 1965, „Cours de linguistique generale”, 4th Edition, Paris, p.159, cited by Alexandru Graur, Lucia Wald 1977, in *Scurtă istorie a lingvisticii*, Didactică și Pedagogică Publishing House, Bucharest, p.168.

⁴ F. de Saussure, *cited work.*, p.170.

⁵ R. Amacker, 1975, „Linguistique saussurienne”, Geneve-Paris, p.159, cited by Alexandru Graur, Lucia Wald in *cited work.*, p.173.

stable and changing element concomitantly, peculiar to each social collective. Opposed to language, the speech is the individual aspect, representing the act through which the speaker uses language to express his ideas.

The speech depends of individual's will and is characterised through joining freedom."⁶

Based on all the above mentioned aspects, let's try a correspondence between the ideas, concepts of the two semiotics' founders and the projection of their thinking in the concrete plan of communication. We're going to use as leaving point an observation of a Romanian contemporary philosopher, G. I. Farte, according to "a *cvasi*-unanimous accepted terminology, the sign is individualising comparatively to other objects by that it can be put in correspondence with significance."⁷

2. Semiotics' subfields: how they're relate to nonverbal component of communication

The terms *syntax*, *semantics*, and *pragmatics* have been introduced by Charles Morris (in 1938) who, based on a resonant subject of Peircian thought, has delimited the three fields that form semiotics, in order to be able to describe and theorize a certain system of signs, respectively the functioning of this system. In a first stage, if syntax seemed to be the most abstract study of signs, ignoring their denotation and usefulness, semantics proved to be more concrete, including both syntax and the study of denotation, without comprising however the usefulness of signs, and pragmatics was the one that combined both syntax and semantics in the study of language. An appropriate systematization of information has enabled Morris to define syntax as the study of formal relationships between signs, semantics as the study of the relationships between signs and the objects they refer to, and pragmatics as the study of the relationships between signs and those who interpret these signs, for instance the speaker and the addressee.

The Romanian philosopher Petre Botezatu stated that: "The superiority of the semiotic method relies on its ability to *encompass the subject multilaterally* in a *superior unit*, to *exhaust the fundamental aspects* of the subject, as requested by the principles of dialectics. The main conclusion, which serves as a starting point, is the *tri-dimensionality of the sign* and implicitly of semantics itself. The characters of the drama of knowledge are three: *the sign*, *the object* to which the sign refers and *the subject* who uses it. According to this trichotomy, three types of relationships can be distinguished: between the signs themselves, between the signs and the objects they refer to, between the signs and the subjects who use them.

⁶ A. Graur., L. Wald, *cited work.*, p.173.

⁷ G.I. Fârte, 2004, *Comunicarea. O abordare praxiologică.*, "Demiurg" Publishing House, Iasi, p.23.

These are the different subject fields of the three semiotic disciplines: *syntax*, *semantics* and *pragmatics*.⁸

Follow-up, we have an approach about the way in which the three dimensions of semiotics should refer to nonverbal behaviour.

2.1. *Syntax*

Syntax, as a sub-field of semiotics, deals with the rules for combining signs, or, in Petre Botezatu's words: "*Syntax* examines only the relationships between the signs, that is, the manner of combining signs in the construction of a theory, as well as the internal coherence of the resulting construct."⁹

Therefore, we will say that in what concerns the different types of information exchanges, made up of non-verbal signs or of sign combinations, the role of syntax is to establish a set of rules applicable to this information flow. Therefore, we consider that in the context of transmitting significance through the aid of non-verbal means, syntax has to answer questions such as: "*How* do non-verbal signs associate with each other, forming stable structures?" "What are the rules of such associations?" "How is it possible to *articulate* the non-verbal frame of these association rules of the various signs that form it?" Let us try to find some answers. It is well known that the participants in a dialogue adapt their non-verbal behaviour towards each other according to a set of factors: the nature of the relationship that exists between them or that they establish, the circumstances that surround them, environmental factors, the people nearby, etc. The influence of these coordinates allows us to speak, therefore, of a correspondence, of a correlation of the exchanges between the interlocutors, that is, of certain manners of combining non-verbal signs. In what concerns this correspondence, we are guided by certain rules (which – of course – we have not acquired in training institutions) of cultural norms specific to the area where we live. This continuous regularization with the purpose of establishing a certain harmony, able to transmit intended meanings, is included in the syntactic field of non-verbal behaviour.

Experts have identified several perspectives according to which all human behaviour is potentially communicative¹⁰.... In these circumstances, non-verbal behaviour includes a series of categories that are recognized and accepted by a large number of people, and through the type of shared behaviour codes and patterns are transmitted, with a focus on the meaning of the message. We have introduced here the concept of *code*, which we will further develop, as it is of primary importance for the field of communication. The idea of code appears, for the first time, in the communication model designed by Roman Jakobson; the code refers to all the conventions that allow (make possible for) the message of the

⁸ Petre Botezatu, 1982, *Interpretări logico-filosofice*, Junimea Publishing House, Iași, p.46.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ J.K.Burgoon, G.D. Hoobler, 2002, Nonverbal signals, in M.L. Knapp, J.A. Daly, *Handbook of interpersonal communication*, 3rd Edition, pp. 240-299.

transmitter to be understood by the receiver in a communication act. Therefore, the code can be a language, for example a system used in sports (the signs used to communicate between the pitcher and the catcher, in a baseball match, or the signs made by the referee in a game).

Referring to the importance of the code, Umberto Eco believes that, in the process of signification, the code is vital. For instance, if somebody says “Viens ici” to a friend, the latter will understand that the speaker speaks French. The sender and the receiver have to share a common code, and therefore, “a series of codes that will allow a person to give a certain meaning to the sign”.¹¹

Codes are directing systems that suggest the choice of meanings and the group of words corresponding to the transmission of the intended meanings, in the most effective manner. In this respect, codes are a vast interpretation frame, used both by the speakers and by the addressees in order to code and decode messages. Certainly, communication in its *ideal* state supposes that both the sender and the receiver use exactly the same code. Since signs can have different meaning levels, from denotation to connotation, the strategy of the addressee is to select and combine signs in ways that limit the series (the array) of possible meanings, generated in a plausible manner when the message is interpreted.

In the context of the socialization process, which means understanding the dominant codes, followed by deciding the moment when to use those codes, we can speak of different levels of social acceptance, according to the manner in which the current attitude of the speakers is perceived by those around them. These aspects are related to the relational perspective, according to which the construction of meaning between the participants in the communication act includes the context of interpersonal communication. In other words, when we come in contact with our peers, our main task is to communicate *who* we are (with all that this implies). If the interlocutor detects a certain compatibility in the dialog partner, with the help of both verbal and non-verbal signs, they will repeat the experience, finishing it as much as possible, and this type of attitude results in interpersonal attraction, for instance, winning someone’s acceptance or making new friends, establishing new relationships. In such situations, certain codes are activated, with the purpose of controlling and balancing behavior. Of course, human body is the means for using the presentation codes, through face expressions, gestures and clothing. In face-to-face communication, people reveal their emotions and inner states through non-verbal messages that are transmitted through the face and body. These forms of inter-relations can either result in gaining acceptance (in the generic meaning of the term), therefore in the creation of solid relationships, or can generate certain malfunctions at the level of the relationship that the partners in dialog have attempted, a situation that can be caused by gaps in the manner of combining the uttered message with the message transmitted through non-verbal processes. Therefore, the words we say can negatively alter their connotation if they are

¹¹ Umberto Eco, 1998, *Le signe*, Brussels: Labor, p.28.

accompanied by non-verbal signs that are not compatible with the information contents transmitted through the verbal component.

As organized and distinctive means of expression that consisted in symbols and rules for usage, codes are grouped in classes, although they function together and are naturally integrated with verbal expressions.

Kinesis – messages sent by the body, including gestures, face expressions, body movement, position, blinking, and gait;

Vocalization – vocal signs, other than words, including volume, intensity, rhythm, pauses, and silence;

Physical appearance – signs related to the body, including hair (haircut), clothes, cosmetics and fragrance, signs that can be manipulated;

Haptic – contact signs, such as touch frequency, intensity, and type;

Proxemics – spatial signs, including interpersonal distance, the definition of the territory, and other spatial relationships;

Chronology – the use of time as a message system, including punctuality, the period of time spent in the company of another person, and waiting time;

Artefacts – Usable objects from the environment, which may reflect the messages of the user or of the creator, such as: furniture, art, pets, or other possessions.¹²

While these categories form a favourable frame for conceptualizing non-verbal communication, in fact we are dealing with a set of signs and code that work together to create a certain meaning. It is not productive that, in order to identify a meaning, to give attention to an isolated sign or code. In the case of non-verbal behaviour, the functioning of codes determines, according to the roles they fulfil, the success/failure of meeting the objectives intended by the actors that interact in the process of communication. However, we are not attempting to communicate with our peers using non-verbal means only in order to obey certain rules or norms we assimilate. The next “stage” of the semiotic context requires taking into account the relationships established between the signs and the objects they refer to; in other words, the attempt to isolate the syntactic component, expecting it to transmit something, is, beyond any doubt, subject to failure, since the rules for combining signs remain simple structures empty of signification and whose usefulness is null if they are not related to *the objects they refer to*.

In conclusion, syntax is the support element, the basis on which semantics and pragmatics function (without it, their functioning would not be possible), but this ability does not imply the feature of the independent functioning of syntax.

2.2. Semantics

“*Semantics* studies the relationships of signs with the objects they refer to, in other words, the correspondence between the theories constructed to the reality it aims to represent.”¹³

¹² <http://www.asha.org/about/publications/leaderonline/archives/2003/q4/f031216a.htm>

Reported to the non-verbal dimension, semantics should answer questions such as: “What do we need to understand through non-verbal signs, how are they referred to and what are the various combinations it forms to express the reality they refer to?” Well, the semantics of non-verbal elements raise the same type of issues, requiring a specific methodology, as in the case of the semantics of natural languages; the explanation is that gestures, which carry meaning, can “distribute” information in the same way as do the structures specific to natural languages. For a numerically significant category of gestures, the connection between the motion/action performed by a part or another of the human body and the denominative linguistic unit is ensured by semantics. Semantics investigates meaning as “a part of the system of language, independently from the larger context.”¹⁴

When an information exchange takes place between the sender and the receiver, signs have to preserve their meaning both when used individually and when in a combination, as only this way does *the relationship of the signs to the objects they denote* (C. Morris) come into being.

Laurențiu Șoitu formulates the observation that the mobility of the human body is “considered a positional derivation”, since, as a significant, it “is treated as a configuration”. The author motivates: “Contents appear only as words, sentences, or interjections. In gesture communication, the verb is implicit, it is the nature of “to be”, not of “to do”. This argument seems attributive, a qualifier, not predicative. We notice therefore the incapacity of communicative gestures to produce through its essence statements about the world or the people.”¹⁵

The specialist’s efforts directed towards defining gestures have been significant, and the number of resulting statements likewise! Our aim here is not to exhaust the topic of gestures by detailing the whole series of definitions, since this would not serve the purpose of this paper. We will declare ourselves “satisfied” with the definition given by Lucica Wald, a statement that we find inclusive and which we can adopt full-heartedly: “In the broad sense, the meaning of *gesture* is any body movement, voluntary or involuntary, that carries a communicative or affective significance. In the context of this language, we can distinguish *gestures per se* – movements of body extremities (head, fingers, arms) and mimics – movements of face muscles.”¹⁶

We can therefore say that a gesture is a means of expression available to the human individuals, which they can use in different “purposes”. We must stress that gestures are fundamentally different from *physiological movements*, whose status is not that of signs: if an insect causes us an unbearable itch through its “attack”, somewhere at the back of our neck, and this makes us perform the well-known movements, scratching our back does not mean (for instance) an expression of a – temporary –

¹³ Petre Botezatu, *cited work*, p.46.

¹⁴ G. Leech, M. Weisser, 2003, “Pragmatics and dialogue”, in R. Mitkov, *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, pp.136-156.

¹⁵ Laurențiu Șoitu, 1993, *Retorica audio-vizuală*, Cronica Publishing House, Iași, p. 67.

¹⁶ L. Wald, *cited work*, p. 128.

incapacity to face a situation, when one of the usual gestures is scratching our back... In the former situation we can speak of fulfilling a physiological necessity, while in the later the action of scratching has a semiotic connotation, expressing helplessness, perplexity towards a situation or task to fulfil, etc.

Gestures can be classified according to several criteria, and we can speak of voluntary or involuntary gestures, natural or conventional, iconic or symbolic; another group is formed according to the literal or metaphorical meaning of gestures, to the manner in which they are related to the speech act; for instance, according to the semantic field, a distinction is made between *objective* gestures (that serve to refer to the real world), and respectively *subjective* gestures (that serve to express a mental or emotional condition of the person who performs them), etc. We must also mention that "the manner in which we classify gestures depends specifically on the acceptance or non-acceptance in the sphere of communication of involuntary clues. We are not mistaken to say that there are as many classifications as there are specialists in kinesics, and to discuss all of them would definitely be uninteresting."¹⁷

The most frequently cited and accepted classification is that made by Paul Ekman and Wallace Friesen, who, in 1969, have grouped gestures in five categories, respectively: emblems; illustrators; dispositions; regulators; adaptors.¹⁸

The first two categories are characterized as conscious, while dispositions are considered unconscious, both for the person who produces them and for the one who perceives them visually in the moment of their production.

Emblems

Emblems are body gestures which do not necessitate verbal sustaining to be understood. Nonverbal emblems can be stable enough to be grouped in categories and receive names. Not all people know the emblems' significations, as well as its likely not to know the significance of certain words.¹⁹

A welcomed observation made by a Romanian communication and sociology specialist, Professor Septimiu Chelcea is that the emblems are over-least influenced by context; they maintain their significance independent of context's forms. The same author states the moments in which emblems are utilized: either at the beginning or final expressing, in pauses that limit the conversation, accompanying some words for emphasizing their importance, emblems being used both by the speaker and listener.²⁰

¹⁷ Mihai Dinu, 2004, *Fundamentele comunicării interpersonale*, Bic All Publishing House, Bucharest, p. 234.

¹⁸ Septimiu Chelcea, 2005, *Comunicarea nonverbală: gesturile și postura*, Comunicare. Ro Publishing House, p. 130.

¹⁹ <http://canfield.etext.net/index.htm>, from Chapter I: *Emblematic and Gestural Communication*

²⁰ S. Chelcea, *cited work*, p. 132.

As a consequence of these, it can be said that the emblematic gestures:

- are perfectly translatable in articulated language;
- there are usually known by all members of a social group;
- generate to the receiver exactly the intended effect of the transmitter.

Illustrators

The illustrators are typically represented by hands and arm's moves, which accompany the speech act; the illustrators may also be used to complete or accentuate what words did not say. It is considered that illustrators serve to metacommunicational function, namely there are messages about messages; *id est* illustrators are nonverbal messages that tell us *how* to interpret the verbal messages. Although cultures differ so much in illustrators' using, people from the most cultures attempt to use them for the same communication situation types.

The American Psychologist Professor Paul Ekman, one of the most resonating names in reading facial expressions (and not only), and his colleague, Wallace Friesen are talking about eight types of illustrators, made by human superior members:

Sticks – those movements done to accentuate some words;

Ideographs – movements through us show the thinking “orientation”;

Deictic movements – we appeal to for underlining our sayings;

Spatial movements – refer to spatial relations describing;

Rhythmical movements – done to illustrate the speech tempo, or that of other actions;

Kinetographs – movements by which we indicate the human body functioning, also different animals' behaviours;

Pictographs – the movements through which we describe an image;

The markators – adequate movements for emphasizing a linguistic unity: word, sentence, discursive fragment.²¹

Dispositions

All the facial components, helping us either to conceal what we're thinking and feeling, or show to the others all sort of things about us structure what we generically name *mimics*. None of the constituent elements of the nonverbal behaviour does combine the universality character at contented significations level, as it happens with mimics.

Paul Ekman states that people are able to express more than 10.000 facial expressions, and that 2.000 to 3.000 of them relate to emotions. The American Professor is cautious when his emphasis that studying the faces, we are not able to know what people think, but only what they feel. Numerous researches conducted Ekman toward necessity to discover if some elements of nonverbal behaviour are

²¹ P. Ekman, W. Friesen, 1972, „Hand Movements”, in *Journal of Communication*, no.22, p.353-374.

universal, or have specific peculiarities. The end line was that six human emotions – happiness, sadness, surprise, disgust, fear and fury – have the same facial expressing in each culture. While people from divergent cultures can express their emotions in a similar way, *what* stimulates emotion and its expressed intensity depends on culture affiliation.

Regulators

Nonverbal regulators are those actions and behaviours which govern direction and/or conduct the conversation. During conversation, the eyes direct contact and affirmative answer by specific movement of head typically communicate the understanding (agreement), or what the interlocutor perceives as been communicated. Even the physical proximity can act as a signal which might attention the interlocutor if to continue or not communication. The rules for direct contact or distance during conversation may considerably vary at specific cultural level from one country to another.

Adaptors

Adaptors are kinezie actions which satisfy psychological or physiological necessities. Scratching for instance satisfies a physiological necessity, as long the gesture of rhythmic knocking with fingers or pen on a desk, waiting that the professor to deliberate a result for a final exam satisfies a psychological need, so it is an exteriorization of an internal state. The adaptors importance is not too high, that's why the studies are not abundant; mostly, the adaptors are not studied (learned), because they don't cultural vary so much.

2.3. Pragmatics

Generically speaking, pragmatics is the study of the *usage* of language in context with the purpose to ensure the information flow specific to the process of communication. If we admit that pragmatics has such an objective (is the study of language in context) and if the entire language is inevitably contextual, then we can say that pragmatics is the discipline that combines *all* the aspects referring to language.

As in the case of syntax and semantics, the relation of pragmatics to the non-verbal component of language raises a question: "How does the non-verbal sign or group of signs affect behaviour?"

As a *relationship between signs and those who interpret these signs* (Charles Morris), pragmatics is concerned with the success or failure of communication, of the modification of meanings, through a comparison with the nature of the context. Unlike semantics, of which we know that takes into account only the independent meaning of the communication structure, the role of pragmatics is much more important: "*Pragmatics* is concerned with the

relationships between signs and the subjects who use them, with their attitudes towards the theoretical construct acquired in practice. We can notice that, theoretically, syntax is the primary approach, that semantics implies syntax and that pragmatics implies both. In fact, the relationships between the three branches of semiotics are much more complex. A deeper analysis persuades us that they are inter-conditioned, forming a *dialectic unit*.²² Or, as Daniela Roventă-Frumușani expressed it: “If the three components or dimensions of semiotics (*syntax* – the study of combining the signs, *semantics* – the relationship between the sign and the denoted reality, and *pragmatics* – the relationship between the signs and their users) would stay in a “Parnassian” isolation, they would transform into perverted disciplines; in exchange, if semantics (dedicated in essence to the system of meaning) cooperates with pragmatics (aiming at the process of communication, it will bring not only a name but also “plans of action” (cf. C.S. Peirce).”²³

John Fiske, promoting the idea that communication is to semiotics “the generation of meaning in messages”, whether it is about the person “who codes them” or the persons “who decode them”, draws the conclusion that *meaning* (a term better described through the Peircian term *semiotics* – “the act of meaning”) results from the dynamic interaction between sign, interpreter, and object.²⁴ The act of meaning influences therefore decisively the constitutive frame of communication.

At present, for the streams that dominate communication, there is nothing but the *sign*, the theory of communication and its specific techniques being based on the manner in which reality, the concrete, is structured, that is: what *can* be communicated. Pragmatics comes to complete, to attribute the true dimension to the process of communication, as it is also the one that enables the consistency between the syntactic and the semantic levels, stressing their importance.

Concluding ideas

1) While the syntactic (grammatical) perspective cannot bring information regarding the nature of the sender’s *intention*, respectively the nature of the effect the message has on the receiver, pragmatics does contain these advantages;

2) If semantics is focused on the independent meaning of communication in its generic sense, we notice that pragmatics concentrates on the *manner of performing* communication, with an accent on its qualitative component, as it is also concerned with the *transfer* of meanings, taking into account the context in which this transfer occurs (a framed affected by the context of communication, by the type of relationships that exist between the actors of communication, by the length of the process, by the environment in which communication takes place, etc.);

3) Although it receives different nuances according to the perspective in which it is integrated, pragmatics is characterized by a certain coherence –

²² Petre Botezatu, *cited work*, p. 46

²³ Daniela Roventă-Frumușani, 1999, *Semiotică, societate, cultură*, Institutul European, p.31.

²⁴ John Fiske, 2003, *Introducere în științele comunicării*, translation by Mona Mitarcă, Polirom Publishing House, p.69.

irrespective of these perspective – and we refer, in this sense, to the role of the human factor in the process of interpretation (of bringing significations) to the verbal contents expressed;

4) In pragmatics, the manner and order of actions are highly important, as is the analysis of the effect triggered by a communication act: one and the same statement uttered (addressed) in different contexts can transmit just as many meanings, producing an equal number of results (effects).

Considering all the aspects mentioned we believe that “the pragmatic orientation” has the most general use. This does not mean excluding the interpretations brought by the other two semiotic perspectives, which would not even be possible! However, we believe, as also results from our previous mentions, that pragmatics offers supplementary elements to those provided by syntax or semantics, and that these elements represent the basis for *appropriately* decoding the meaning of the non-verbal message.

Cited works

- Amacker, R. (1975), „Linguistique saussurienne”, Geneve-Paris.
- Botezatu, P. (1982), *Interpretări logico-filosofice*, “Junimea” Publishing House, Iași.
- Chelcea, S. (2005), *Comunicarea nonverbală: gesturile și postura*, “Comunicare. Ro” Publishing House.
- Dima, T. (1994), *Explicație și înțelegere*, vol.II, Scientific and Encyclopaedic Publishing House, București.
- Dinu, M. (2004), *Fundamentele comunicării interpersonale*, “Bic All” Publishing House, Bucharest.
- Duncan S. Jr. (1972), “Some signals and rules for taking speaking turns in conversations”, în *Journal of Personality and Social Psychology*, no.23.
- Eco, U. (1998), *Le signe*, Brussels: Editions Labor.
- Ekmann, P., Friesen, W. (1972), „Hand Movements”, in *Journal of Communication*, no.22.
- Fârte, G.I. (2004), *Comunicarea.O abordare praxiologică*, “Demiurg” Publishing House, Iași.
- Fiske, J. (2003), *Introducere în științele comunicării*, translation by Mona Mitarcă, “Polirom” Publishing House.
- Graur, A. Wald L. (1977), *Scurtă istorie a lingvisticii*, Didactic & Pedagogic Publishing House, Bucharest.
- Knapp, M., L., Daly, J., A. (2002), *Handbook of interpersonal communication*, 3rd Edition, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitkov, R. (2003), *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

- Peirce, Ch. (1990), *Semnificare și acțiune*, anthology by Delia Marga & Andrei Marga, "Humanitas" Publishing House, Bucharest.
- Prieto, L. (1975), *Études de Linguistique et de Sémiologie Générale*. Genève: Librairie Droz.
- Roventă-Frumușani, D. (1999), *Semiotică, societate, cultură*, European Institute Publishing House.
- Saussure, F. (1966), *Course in General Linguistics*, New York, McGraw-Hill.
- Saussure, F. (1965), „Cours de linguistique generale”, 4th Edition, Paris.
- Stănciulescu, D.T. (2001), *Întrebările filosofiei*, "Cristal-Concept", Publishing House, Iași.
- Stănciulescu, D., T. (2004), *La început a fost semnul. O altă introducere în semiotică*, "Performantica" Publishing House, Iași.
- Surdu A. (1995), *Vocații filosofice românești*, Romanian Academy Publishing House, București.
- Surdu A. (2003), *Itinerarii logico-filosofice*, "Paideia" Publishing House, București.
- Surdu, A. (2004), *Mărturiile anamnezei*, "Paideia" Publishing House, București.
- Șoitu, L. (1993), *Retorica audio-vizuală*, "Cronica" Publishing House, Iași.
- <http://www.asha.org/about/publications/leaderonline/archives/2003/q4/f031216a.htm>, <http://canfield.etext.net/index.htm>

RELAȚIA MOTIVAȚIE – COMPORTAMENT – ACȚIUNE ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE A MATEMATICII

AUREL PERA

The motivation-behavior-action relationship in the process of learning mathematics. The study presents the relationship between motivation, behavior and action in mathematics learning activities. Premise from which to start is the question of why some students learn, and others not? Responding to questions generated analysis of the relationship between motivation, aspiration, performance, best motivational effects of their behavior and cognitive styles analysis of human typology, motivational conflicts and behavioral disorders.

The conclusion we reached is that cognitive impulse is considered potentially the most important motivation in the sphere of conscious learning of mathematics. Other variables provide energy and urges this process through perseverance, continuous training and competition. In this way you can avoid both state and demotivation as school failure, either cognitive or necognitiv type, and could thus awaken and strengthen awareness of the need for such regulatory requirements, essential mathematical psychology education.

Key words: motivation, behavior, action, mathematics.

1. Relația dintre motivație, trebuințe și performanță

De ce un elev învață, iar altul nu? Răspunsul trebuie căutat în domeniul *motivației*. Există multe definiții date motivației, fapt pentru care noi vom aminti doar câteva. N. Sillamy (1996, p.202) oferă o accepție mai largă: motivația este „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ”. Al. Roșca (1981, p.8) spunea că prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau nu, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte. Mihai Golu (2000, p.47) face o distincție între motivație și motiv. Prin motivație înțelegem o componentă structural – funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg, iar prin cel de motiv exprimăm forma concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o asemenea stare de necesitate. Prin motiv înțelegem acel mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete.

Motivația are rolul de activare și de mobilizare energetică, de orientare și direcționare a conduitei într-un anumit sens; ea este considerată „motorul” personalității.

Motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor

priceperi și deprinderi. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. Motivația este una din cauzele pentru care elevul învață sau nu și, în același timp, ea poate fi efectul activității de învățare. Relația cauzală este reciprocă: motivația energizează învățarea, iar învățarea încununată de succes intensifică motivația.

Pentru a-l înțelege pe elev, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul și caracterul, contribuie la determinarea conduitei și a reușitei sau nereușitei elevului în activitatea de învățare.

A. Maslow (2008), a definit o așa numită piramidă a trebuințelor lansând ideea că, cu cât o trebuință se află mai spre vârful piramidei, cu atât ea este mai specific umană, dobândește o oarecare independență funcțională și se impune ca fiind mai semnificativă. Cea mai înaltă motivație, *autoactualizarea*, poate fi atinsă numai dacă celelalte nevoi sunt satisfăcute. El a descoperit prezența unor seturi de motive pe care le-a numit *meta-motive* și care sunt specifice persoanelor apte să-și utilizeze calitățile și să se realizeze independent de context.

Această teorie are implicații deosebite în psihologia actului educațional. Nu pot fi activate trebuințele de ordin superior ale elevilor, precum *trebuința de performanță*, *de a cunoaște și înțelege*, dacă nu au fost satisfăcute *trebuințele de deficiență*. Pentru a învăța bine, elevii ar trebui să se simtă fizic confortabili (alimentați bine și odihniți), să se simtă în siguranță, relaxați, apreciați, îndrăgiți și să aibă o stimă de sine ridicată.

Deși Maslow susține că indivizii își satisfac trebuințele în ordine strict ierarhică, de la bază către vârful piramidei, o serie de cercetări întreprinse de Goebel și Brown în anul 1981 au arătat că vârsta și trăsăturile de personalitate pot determina modificări în ceea ce privește prioritățile motivaționale.

Unul dintre discipolii psihologului H.A. Murray, autorul testului proiectiv TAT, D.C. McClelland (1991) susține că trei sunt motivele generale ale comportamentului uman, și anume:

- *nevoia de realizare* (de performanță, de reușită);
- *nevoia de apartenență* (de afiliere);
- *nevoia de putere* (de autoritate, de dominație).

Toți indivizii sunt animați de aceste trei nevoi, în grade diferite și cu dominante diferite, ceea ce explică diferențele interindividuale. Cel mai intens studiată a fost *nevoia de realizare* care este definită de J.W. Atkinson (1998) și de D.C. McClelland (1991) drept «aspirația de a atinge, într-o competiție, un scop, conform unor norme de excelență». McClelland și echipa sa au utilizat probe proiective de tip TAT și au constatat că *nevoia de realizare* (reușită) se identifică atunci când individul știe că acțiunile sale vor fi evaluate cu ajutorul unui standard de realizare, iar rezultatul acțiunii va face obiectul unei aprecieri. Astfel, Atkinson și McClelland au supus nevoia de realizare unui proces de formalizare și au constatat că:

Motivația = f (*intensitatea motivului x probabilitatea reușitei x atractivitatea performanței*)

În literatura de specialitate există și *abordări cognitive ale motivației* care se bazează pe ideea că angajamentul unui individ într-o sarcină este determinat de reprezentările acestuia asupra propriei persoane și asupra situației.

L. Festinger (1957) a descris mecanismul prin care individul încearcă să restabilească echilibrul rupt modificându-și credințele ca o motivație de a reduce orice „disonanță cognitivă”. Aceasta desemnează o stare de *disconfort psihic* pe care individul o încearcă datorită prezenței simultane a două cogniții inconsistente. Atunci când două elemente cognitive (comportament, opinii, credințe) se află în contradicție (unul implică negarea celuilalt), individul va suferi o stare de disonanță. De exemplu, un elev bun, cu o imagine pozitivă despre sine, care copiază la o lucrare de matematică, va încerca să-și justifice gestul (care contravine atât imaginii de sine, cât și convingerilor sale) prin argumente de genul: toți au copiat, este prima dată când fac acest lucru și orice elev a copiat măcar o dată etc., intră într-o stare de disconfort psihic.

Cu cât disonanță este mai ridicată, cu atât motivația de a o reduce este mai puternică. Festinger atribuie fenomenului disonanței proprietăți dinamogene și motivante. Disonanța produsă de dezacordul între două cogniții este însoțită de o stare psihologică de disconfort, de o tensiune care va accelera dinamica cognitivă, ea fiind orientată spre reducerea disonanței, deci spre instaurarea unui echilibru cognitiv mai bun.

Starea de disonanță nu duce automat la schimbarea de atitudini, ea produce, totuși, o serie de destructurări și restructurări cognitive, de justificări și raționalizări care merită să fie cunoscute, mai ales în spațiul educațional. Educatorii ar trebui să știe că elevii sunt extrem de sensibili la informațiile ce afectează imaginea pe care o au despre ei înșiși, cunoscut fiind faptul că orice individ tinde să mențină o imagine pozitivă despre sine.

Unii cercetători au mers mai departe cu analiza și au constatat că omul poate percepe corect realitatea în care se află și poate să o prezică sau să o stăpânească. Fritz Heider (1998), inițiatorul teoriei atribuirii, încearcă să explice că oamenii aflați în fața unei mari varietăți de condiții și de situații vor și tentați să le analizeze și vor face două tipuri de atribuiri:

- *atribuiri interne*, care plasează responsabilitatea situației sau comportamentului asupra individului (atribuire dispozițională);
- *atribuiri externe*, care plasează responsabilitatea situației sau comportamentului asupra factorilor de mediu (atribuire situațională).

În cazul actului educațional, este interesant de urmărit modelul pe care ni-l propune Bernard Weiner (1979, p.3-25) pentru analiza atribuirilor pe care le fac indivizii atunci când încearcă să explice *succesul* sau *eșecul*. Cauzele pe care le invocă oamenii pentru a explica succesul ori eșecul propriu sau al altora, pot fi ordonate pe două dimensiuni: *intern – extern*, *stabil – instabil*. Din combinarea acestor dimensiuni obținem patru categorii de cauze posibile, sistematizate în tabelul de mai jos:

Stabilitatea cauzei (→) Caracterul intern sau extern	Cauză stabilă	Cauză instabilă
Cauză internă	Capacitatea, abilitățile	Efortul
Cauză externă	Dificultatea sarcinii	Șansa

Tabel nr. 1

Un elev va pune succesul sau eșecul în activitatea școlară pe seama uneia dintre aceste cauze posibile. Cel care va pune nota primită pe seama inteligenței și capacităților lui face o atribuire internă și stabilă; dacă o pune pe seama efortului, face o atribuire internă și instabilă; dacă o pune pe seama dificultății sarcinii, face o atribuire externă și stabilă, iar dacă o pune pe seama șanseii pe care a avut-o, face o atribuire externă și instabilă. Cercetările lui Weiner au scos în evidență faptul că un succes va fi interpretat de elev mai degrabă ca semnal al inteligenței (cauză internă și stabilă), și mai puțin ca rezultat al șanseii, facilității sarcinii sau lucrului intens. Invers, un eșec va fi atribuit mai curând lipsei de șansă (cauză externă și instabilă), ceea ce lasă posibilitatea unor succese uimitoare. În cazul unor insuccese repetate, acest tip de explicație nu va putea fi folosit, și atunci elevul va fi tentat să facă o atribuire externă și stabilă: dificultatea materiei, lipsa de obiectivitate a profesorului.

Un alt cercetător, A. Collins (1984) a efectuat un studiu asupra mediului în care autoeficiența influențează performanțele școlare ale elevilor și a constatat că performanțele elevilor cu o convingere puternică a propriei eficiențe sunt mai mari decât ale celor cu o autoeficiență scăzută, chiar în condițiile aceleiași capacități în domeniu. Sentimentul propriei eficiențe poate fi crescut dacă profesorii furnizează elevilor un feed-back pozitiv asupra reușitelor lor și-i obișnuiesc să facă atribuiri interne ale succeselor. Unii elevi își justifică insuccesele școlare spunând: «Orice aș face, profesorul mă va considera tot incapabil», în timp ce alții spun: «Dacă voi munci mai mult, voi schimba impresia pe care o are profesorul despre mine». În primul caz, elevul consideră că percepțiile profesorului sunt incontrollable. În general vorbind, elevii care, în mod repetat, consideră că ceea ce li se întâmplă este incontrollable și că nu au puterea de a influența evenimentele, se vor resemna, vor adopta o atitudine pozitivă în fața oricărei situații, se vor abandona destinului.

Acest fenomen a fost numit de M.E.P. Selingman (1995) *neajutorare învățată*, fenomen indus de eșecul școlar repetat. Cei care își spun mereu „eșuez pentru că sunt incapabil” au toate șansele să învețe că nu mai are rost să-și continue eforturile pentru că oricum vor ajunge la același rezultat. *Neajutorarea învățată* este un fenomen negativ, pentru că afectează motivația elevului și, drept urmare, performanțele școlare, induc pasivitatea, descurajarea, resemnarea în fața evenimentelor.

Modificarea atribuirilor pe care le face elevul, în cazul nostru, se face prin *terapie cognitivă*, ce are drept scop schimbarea modalităților de interpretare a

evenimentelor, astfel încât motivația personală să se modifice și evenimentele să fie abordate mai activ și mai controlat.

Dacă se instalează fenomenul de *neajutorare învățată* în urma unor eșecuri școlare, profesorii și părinții pot discuta cu elevul și să-i creeze sentimentul că poate învinge dificultățile și că poate controla situația, indiferent dacă eșecul este atribuit unor cauze externe și stabile (dificultatea sarcinii) ori unor cauze interne și instabile (efort insuficient) (Sălăvăstru, D., 2004, p.80).

Profesorii care consideră că la originea succesului sau eșecului se află efortul elevilor, în aprecierile verbale pe care le fac atunci când evaluează elevii ori în notele pe care le pun, vor scoate în evidență efortul depus de elev și astfel vor influența atribuirile pe care le face elevul cu privire la propriile lui performanțe. Cercetările efectuate în domeniu au stabilit faptul că profesorii au tendința de a atribui responsabilitatea eșecurilor progreselor celor care reușesc propriului mod de a preda. Această strategie are sarcina de a proteja stima de sine a profesorului, dar și de a-l absolvi de răspundere, făcându-l pe elev responsabil de eșecul său așa cum se întâmplă adesea în învățarea matematicii.

Metodologia învățării matematicii are ca obiect de studiu legitățile procesului însușirii acestei materii în școală, cu toate implicațiile informative și formative ale ei. Această activitate are o triplă valență: *teoretică* — de fundamentare prin cercetare și explicare logic-științifică a activității de învățare a matematicii; *practic-explicativă* — de fundamentare a bazelor elaborării normelor privind organizarea și conducerea științifică a activității de învățare a matematicii; de *dezvoltare, creare, ameliorare și implementare a demersurilor și soluțiilor metodice* specifice acestei activități, în vederea obținerii unei eficiențe tot mai înalte.

Un rol deosebit îl are aritmetica în dezvoltarea intelectuală a elevului, în dezvoltarea gândirii logice, adică a unei gândiri consecvente, clare și precise, care să fundamenteze pilonii viitori ai unei gândiri divergente.

Învățând corect aritmetica, elevii își formează deprinderea de concentrare a atenției asupra celor studiate, să observe diferite fapte și relații, să le compare și să le confrunte unele cu altele. Rezolvarea problemelor este forma primară a muncii creatoare și de studiu a copilului. În acest context, ca în orice activitate creatoare, imaginația joacă un rol deosebit. Rezolvarea unei probleme constituie un rezultat al activității comune între gândire și imaginație. Deci, dacă această rezolvare contribuie la dezvoltarea gândirii elevilor, în aceeași măsură ea contribuie și la dezvoltarea imaginației creatoare, care constituie o componentă însoțitoare a acesteia.

Lecția de aritmetică este un bun prilej pentru a forma la elevi deprinderi folositoare: *punctualitate, exactitate, autoverificare, justificare și motivare*. Ei reușesc să remarce în obiectul observat elemente de asemănare și deosebire, să separe însușirile esențiale și permanente de cele întâmplătoare, să facă o conexiune între însușirile esențiale și cele permanente într-o singură noțiune.

În acest proces extrem de important al abstractizării și generalizării, se dezvoltă la elevi o gândire abstractă, logică, sănătoasă. Odată cu gândirea se

dezvoltă și limbajul elevului, în mod deosebit în acest cadru, cel matematic, căruia îi este caracteristic laconismul, precizia și claritatea.

S-a crezut greșit la un moment dat că apariția calculatorului va restrânge sfera utilizării prin extinderea „tiparelor” și „rețetelor”. În realitate, calculatoarele au făcut să crească nevoia de matematică și, în mod obligatoriu, de însușire corectă a aritmeticii care reprezintă ABC-ul acestei discipline. Este cert că matematica trebuie prezentată la standardele de rigoare și suplete ale epocii actuale, permițând expunerea unor idei profunde, modelatoare ale realității fizice, comunicabile elevilor în condiții de accesibilitate. Iar pentru ca matematica, în ansamblul ei, să fie accesibilă, trebuie ca înțelegerea aritmeticii să fie o certitudine, în realizarea căreia învățătorul are un rol hotărâtor.

2. Performanță și optim motivațional. Efecte comportamentale

Într-o accepție largă, *performanța* desemnează rezultatele observabile ale învățării; termenul *performanță* trimite la comportamente care traduc utilizarea de către elevi a cunoștințelor declarative ori a cunoștințelor procedurale în diferite situații de învățare (mai ales pentru abordările sociocognitive ale învățării).

Performanța joacă un rol important în dinamica motivațională și este o consecință a motivației deoarece cu cât un elev este mai motivat, cu atât performanța sa va fi mai bună. Relația dintre motivație și performanță este bilaterală, ca rezultat concret al activității de învățare, performanța devine pentru elev o sursă de informație care influențează percepțiile acestuia asupra propriei componente.

Dacă un elev reușește într-o sarcină de învățare în care s-a angajat cognitiv și a perseverat pentru rezolvarea acesteia, teoria mulțimilor, spre exemplu, el va estima că performanța a fost meritată. Acest fapt va îmbunătăți opinia elevului cu privire la propria activitate și îl va face să valorizeze mai mult acel tip de activitate. Un eșec poate avea ca efect negativ asupra percepțiilor elevului privind propria competență, făcându-l să se îndoiască de posibilitățile sale de reușită în activitățile pe care i le propune profesorul.

Reglarea relației dintre *motivație* și *performanță* se realizează prin *nivelul de aspirații* care este definit ca fiind „așteptările, scopurile ori pretențiile unei persoane privind realizarea viitoare a unei sarcini”. Psihologii au introdus o distincție între nivelul de aspirație, care se referă la îndeplinirea unor obiective de amploare, și *nivelul de expectanță*, care exprimă rezultatul corect la care subiectul se așteaptă în urma rezolvării unei anumite sarcini.

Reținem intenția lui Atkinson care susține ideea deosebit de importantă conform căreia, în situațiile în care expectanțele atingerii mai multor feluri de stimulente sunt egale, performanța devine o funcție dependentă de mai multe tipuri de motive. Dintre acestea două sunt mai importante:

- motivele de realizare a succesului (M_s) și
- motivele de evitare a eșecului (M_{AF}). Ambele tipuri de motive sunt considerate dispoziții relativ stabile ale personalității. Tendința de realizare este dată de relația:

$$T_A = M_s \times P_s \times I_s - (M_{AF} \times P_f \times I_f)$$

- P_s = probabilitatea succesului dată de corectitudinea așteptării că o anumită acțiune va duce la realizarea scopului;
- I_s = simbolizează valoarea de stimulent a succesului ; I_s nu are existență independentă, mărimea lui depinzând de P_s astfel: $I = 1 - P_s$;
- P_f = probabilitatea efectivă a eșecului;
- I_f = valoarea de stimulent a eșecului. $I_f = -(1 - P_f)$

Cercetările experimentale (Mamali, C., 1981, p.152-153) demonstrează că motivația de realizare este maximă când $P_s = 0,50$ și minimă când P_s se apropie de 0 sau 1. Motivația de evitare a eșecului îndreaptă personalitatea spre acele sarcini în care P_s tinde spre 0,90 și respectiv 0,10.

Acest model dezvoltat de Atkinson și Feather (1966), este caracterizat, datorită rolului important pe care îl acordă expentanței, ca fiind mai curând de orientare „cognitivă” decât „mecanistă”, după cum avea să precizeze B. Weiner și colaboratorii săi.

Cercetările efectuate referitoare la variațiile nivelului de aspirație au arătat că succesul face să crească nivelul de aspirație, în timp ce insuccesul îl coboară. S-a constatat că persoanele nu renunță la țelul lor chiar dacă au avut un eșec. Aceste reacții atipice se datorează, pe de o parte, trăsăturilor de personalitate, iar pe de altă parte, mediului familial și educației.

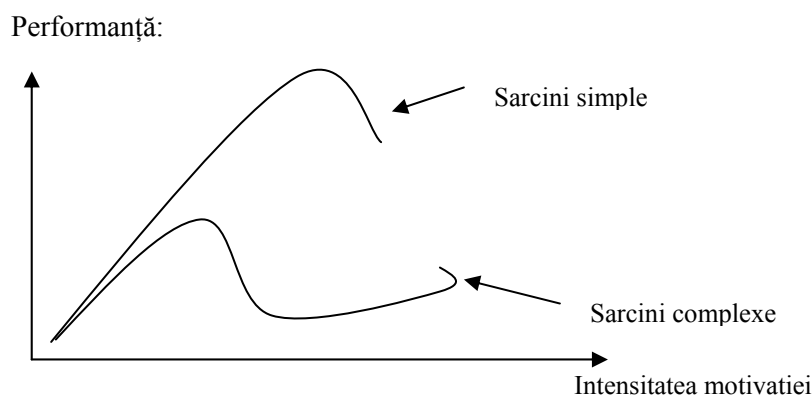
Din punct de vedere psihologic sentimentul înfrângerii este demobilizator și atrage după sine pierderea încrederii în forțele proprii, frustrarea și chiar resemnarea. Eșecul este resimțit cu atât mai puternic cu cât aspirațiile sunt mai înalte. La fel de dăunător poate fi și un nivel scăzut al aspirațiilor în raport cu posibilitățile reale, deoarece împiedică progresul individului.

Pentru reușita elevului în activitatea de învățare a matematicii *motivația* reprezintă o condiție esențială. Problema care se ridică este următoarea: cât de puternică trebuie să fie motivația pentru a obține performanțe superioare în acest domeniu? Cercetările de specialitate au arătat faptul că atât motivarea prea intensă (*supramotivarea*), cât și motivarea prea scăzută (*submotivarea*), în orice tip de activitate, pot conduce la rezultate slabe sau chiar la eșec.

Supramotivarea determină o mobilizare energetică maximă și o tensiune emoțională ce poate avea drept consecință blocajul psihic, stresul, dezorganizarea conduitei și, în final, eșecul. Submotivarea conduce la o insuficientă mobilizare energetică, la tratarea cu superficialitate a sarcinilor, rezultatul fiind nerealizarea scopului propus.

Problema care s-a pus se referă la nivelul optim al motivației care să conducă elevul la cele mai înalte performanțe în activitatea de învățare. Răspunsul se regăsește în *legea optimului motivațional*, cunoscută și sub denumirea de *legea Yerkes – Dodson*, conform căreia creșterea performanței, este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct, dincolo de care urmează stagnarea și regresul.

Schema de mai jos redă relația dintre intensitatea motivației și performanță în funcție de dificultatea sarcinii:



Momentul în care începe declinul depinde nu numai de complexitatea și dificultatea sarcinii dar și de particularitățile psihice individuale: emotivitate, echilibru, stăpânire de sine. În cazul sarcinilor simple zona critică a motivației apare la un nivel mai ridicat. Zona critică se situează la un nivel mai scăzut.

3. Stimularea motivației elevilor și fundamentele psihopedagogice ale învățării matematicii

Rolland Viau (1997, p.7) propune un model sociocognitiv al motivației în context școlar. El arată că „motivația în context școlar este o stare dinamică ce își are originea în percepțiile elevului asupra lui însuși și asupra mediului care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze și să persevereze în îndeplinirea acesteia pentru atingerea unui scop”. Sunt evidențiate trei aspecte ale motivației: este un fenomen dinamic care se schimbă constant; presupune interacțiunea dintre percepțiile elevului, comportamentele acestuia și mediu, precum și atingerea unui scop.

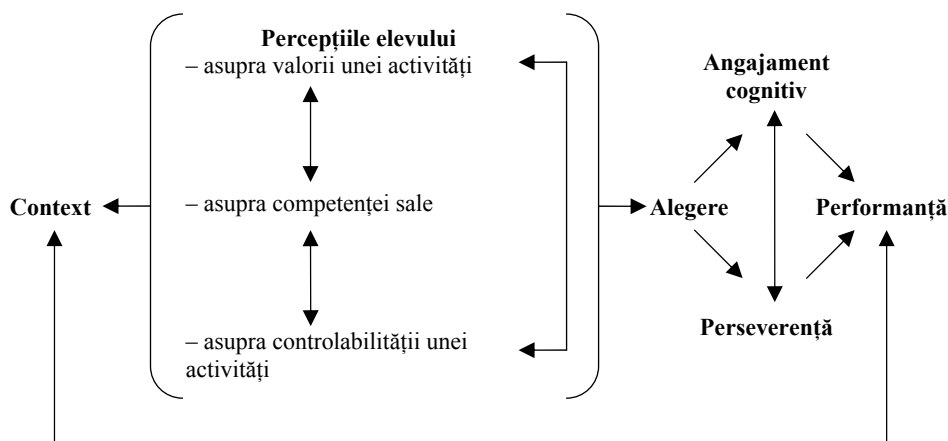
În concepția lui, motivația își are originea în relația dintre percepțiile elevului și contextul de formare. Percepțiile specifice contextului școlar, care constituie cele mai importante surse ale motivării sunt: percepția elevului asupra valorii unei activități; percepția elevului asupra competenței sale de a îndeplini acea activitate; percepția controlului pe care elevul crede că-l exercită asupra unei activități.

În primul caz avem de-a face cu judecata pe care elevul o face supra importanței și interesului unei activități pentru scopurile pe care le urmărește. Angajamentul cognitiv al elevului într-o activitate școlară se face în funcție de aceste scopuri. Cei care își fixează scopuri pe termen lung sunt mai în măsură să perceapă valoarea unei activități, chiar dacă aceasta nu le oferă satisfacții imediate. Ei vor fi mai puternic motivați.

Referitor la cel de-al doilea aspect, *percepția elevului asupra propriei competențe* care ne trimite la concepția de autoeficiență, dezvoltată de A. Bandura (1993), R. Viau face câteva precizări:

DETERMINANȚI

INDICATORI



Dinamica motivațională a modelului propus de Viau, 1997.

– procesul de autoevaluare care se află la originea acestei percepții se derulează numai în cazul activităților care implică un grad ridicat de incertitudine în privința reușitei;

– percepția propriei competențe nu trebuie confundată cu nivelul expectanțelor cu privire la rezultatele unei activități; de exemplu, un elev se crede în stare să rezolve temele date de profesorul de matematică, dar nu se așteaptă să ducă la bun sfârșit sarcina, pentru că timpul este prea scurt, exercițiile sunt prea numeroase; R. Viau crede că aici există o diferență între evaluarea capacității de a reuși și evaluarea posibilităților reale de reușită;

– percepția competenței de a îndeplini o sarcină nu trebuie confundată cu percepția competenței în general; în primul caz, percepția competenței este privită în relație cu o anumită sarcină sau cu o anumită disciplină, în timp ce în al doilea caz, ea se măsoară în raport cu anumite aspecte ale personalității.

Percepția controlului este și ea o sursă a motivației învățării. Elevii care cred că au un control asupra activității de învățare propuse abordează materia mai în profunzime, stabilesc legături între diferitele părți ale materiei și caută să-i găsească structura logică. Invers, cei care estimează că au un control redus asupra sarcinii de învățare se limitează la încercarea de a memora cunoștințele cât mai bine posibil. Forma extremă a percepției incontrollabilității unei sarcini conduce la ceea ce Selingman a numit *neajutorare învățată*.

În cazul modelului propus de Viau, un elev motivat va alege să întreprindă o activitate de învățare, va persevera în îndeplinirea ei, va utiliza cele mai adecvate strategii de învățare care definesc comportamentul cognitiv al elevului și va obține performanțe înalte.

Mulți profesori reproșează elevilor faptul că nu fac eforturile necesare pentru a învăța și că nimic nu-i motivează. Orice profesor care dorește stimularea

motivației elevilor pentru activitatea de învățare trebuie să înceapă prin a-și analiza și autoevalua propria motivație, precum și modul în care își desfășoară activitățile de *predare – învățare – evaluare*. Nivelul competenței profesorului, ca și gradul lui de implicare în activitatea didactică, entuziasmul, pasiunea cu care își face meseria, influențează profund dinamica motivațională a elevilor. Lipsa de motivație a profesorului este o problemă la fel de gravă ca și incompetența sa.

O activitate didactică motivantă trebuie să-i implice pe elevi în mod activ și să le capteze interesul. Cadrul didactic trebuie să fie capabil să stârnească curiozitatea elevilor prin elemente de noutate, prin crearea unor conflicte cognitive, prin utilizarea studiului de caz, ori prin antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă, chiar și în cazul învățării matematicii.

Modul în care se face evaluarea poate avea efecte asupra motivației elevilor. Pentru cei mai mulți profesori, evaluarea înseamnă doar a da note elevilor, a-i clasifica și a constata dacă au reușit sau nu. Această concepție poate avea efecte negative asupra motivației unora dintre ei, pentru că este generatoare de anxietate. Pentru a evita acest lucru este necesar ca actul evaluativ să se centreze mai mult pe programul elevilor, pe recunoașterea efortului depus de aceștia, și nu doar să constate nivelul cunoștințelor.

Pentru a acționa în mod direct asupra motivației unui elev, profesorul trebuie să-i realizeze *profilul motivațional* al elevului prin evaluarea intereselor acestuia, a atracțiilor și respingerilor pentru o disciplină sau alta, a percepțiilor de viitor, a valorii pe care o acordă activității de învățare, a percepțiilor cu privire la competența și gradul de control pe care acesta estimează că le are în îndeplinirea diferitelor sarcini de învățare.

Datele necesare realizării acestui profil motivațional se obțin prin observarea elevului în diferite contexte de învățare, printr-o discuție cu elevul sau prin aplicarea unui chestionar. Doi cercetători americani, R. Ames și C. Ames (1991) au stabilit chiar o listă de comportamente ce ar putea servi drept indicatori ai existenței unor probleme de motivație:

- elevul amână cât mai mult momentul începerii lucrului;
- are dificultăți în a decide;
- își fixează scopuri greu de atins;
- alege calea cea mai facilă și mai rapidă pentru a îndeplini o activitate;
- crede că șansele sale de succes sunt reduse;
- refuză să încerce să execute o nouă activitate;
- își face munca rapid și fără a fi atent;
- abandonează repede o activitate și nu încearcă să o facă și a doua oară;
- explică eșecurile sale prin propria incapacitate de a face lucrurile cerute;
- pretinde că a încercat să lucreze dar nu a ieșit nimic.

Evaluând motivele învățării, profesorul poate constata că unii elevi se află încă în stadiul satisfacerii trebuințelor de deficiență. Conform teoriei lui Maslow, aceștia sunt preocupați mai mult de menținerea siguranței personale, de evitarea eșecului, și mai puțin de dezvoltarea abilităților și obținerea de succes. S-a constatat că elevul care prezintă o teamă accentuată de eșec se angajează (atunci când poate

să aleagă) în sarcini foarte ușoare, unde probabilitatea succesului este ridicată, sau în sarcini foarte grele, în care reușita e evidentă prin dificultatea sarcinii. Elevul evită de obicei acele sarcini în care probabilitatea reușitei sau nereușitei este medie. În acest caz, profesorul trebuie să acționeze, pe de o parte, pentru satisfacerea *trebuințelor de deficiență* (în special prin asigurarea în clasă a unui climat relaxat, sigur non-evaluativ), cât și pentru dezvoltarea motivației de realizare a elevilor, prin implicarea lor în activități captivante, în care li se asigură șanse reale de succes.

Profesorul de matematică va trebui să țină seama de toate aceste aspecte, inclusiv de particularitățile practice ale elevilor. Să nu uităm că matematica este știința conceptelor cele mai abstracte, de o extremă generalitate. Ele se construiesc ca diferite „etaje”, prin *inducție, deducție, transducție*.

Logica didactică a învățării matematicii se construiește ținând seama de particularitățile psihice ale celor ce o studiază. Specificul gândirii copilului la vârstă școlară mică se manifestă prin a fi concret-intuitivă. Pe baza cunoașterii celor doi factori principali, matematica și copilul, metodică predării – învățării matematicii analizează în spiritul logicii științelor moderne, obiective de referință, obiectivul cadru, conținuturile, strategiile didactice, mijloacele de învățământ folosite, formule de organizare și activitate a elevilor, standardele curriculare de performanță, modalitățile de evaluare a randamentului și progresului școlar, bazele cultivării unui repertoriu motivațional favorabil învățării matematicii.

Stabilind că, în primele patru clase, aritmetica este unul dintre obiectivele de bază, ea are rolul de a înarma pe elevi cu cunoștințe temeinice în legătură cu noțiunile elementare de matematică, de a le forma deprinderea de a aplica aceste cunoștințe în viața practică, precum și de a contribui la dezvoltarea judecării, a gândirii logice, a memoriei, atenției, la formarea deprinderilor de ordine și punctualitate, la dezvoltarea și cultivarea intuiției, spontaneității, rezolvării rapide a situațiilor problemă ce apar.

Din cele prezentate mai sus rezultă că scopul predării matematicii la clasele I-IV are trei laturi distincte: *instructivă, educativă și formativă*. *Latura instructivă* constă în dobândirea de către elevi a noțiunilor necesare trecerii la o treaptă superioară de studiu, noțiunilor (conceptelor) elementare de matematică referitoare la număr, mulțimi, mărimi, unități fracționare, unități de măsură, noțiuni de geometrie, a capacităților de calcul oral și scris, de rezolvare și compunere de probleme, de utilizare a măsurătorilor și utilizarea lor în calcule. *Latura educativă* este realizată prin dezvoltarea la elevi a tuturor facultăților mintale, în mod deosebit a gândirii logice, a memoriei și atenției, a voinței și spiritului de competiție, a formării unei capacități de muncă ordonată și conștiințioasă, a spiritului de răspundere, a convingerilor și concepției despre lume și viață în general. *Latura formativă* constă în formarea capacității elevului de a utiliza cunoștințele de matematică la rezolvarea problemelor din viață, în cazuri concrete și neprevăzute. Legarea teoriei de practică și verificarea adevărurilor matematice prin aplicarea lor în viață, constituie unul din obiectivele importante ale organizării și desfășurării procesului de învățământ, matematica aducând o reală contribuție la adâncirea caracterului practic al învățământului.

Roland Viau (1997, p.175-179) recomandă unele strategii de intervenție dacă problemele de motivație ale elevului se regăsesc în percepțiile acestuia cu privire la competența sa în a îndeplini o activitate și în gradul de control pe care crede că îl exercită asupra acelei activități:

- profesorul trebuie să-i învețe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în fața unei activități dificile („este greu, dar sunt capabil să reușesc”);
- profesorul trebuie să-i obișnuiască pe elevi să-și stabilească în mod realist standardele de reușită, să se raporteze la reușitele lor anterioare și să nu se compare în performanță cu ceilalți colegi;
- profesorul trebuie să-i lase pe elevi să-și definească ei înșiși obiectivele învățării, atunci când este posibil, aceste obiective trebuie să fie precise, pe termen scurt și să țină seama de capacitățile elevilor;
- profesorul poate să-i ceară elevului să verbalizeze operațiile pe care le execută într-o sarcină, în acest fel profesorul va putea lua cunoștință de procedurile care sunt bine executate, dar și de cele care mai necesită exerciții;
- profesorul trebuie să-l obișnuiască pe elev să nu se judece prea sever și să nu se culpabilizeze atunci când greșește.

Psihologic, s-a constatat că o reușită neașteptată redă unui elev încredere în sine și crește motivația de a se angaja într-o activitate și de a persevera cu scopul de a-și ameliora performanțele

O atenție deosebită trebuie acordată elevilor slabi și nemotivați. S-a constatat în practica educațională că profesorii comunică puțin cu elevii slabi și nemotivați, se mulțumesc cu răspunsuri incomplete ale lor, sunt tentați să-i critice mereu, fapt ce generează din partea elevilor nepăsarea și nedepunere de efort. Nefiind încurajați să lucreze, elevii nu sunt motivați și astfel rămân în urmă la învățătură, confirmând opinia profesorului că nu se pot obține rezultate bune cu acești elevi. Față de elevii slabi și nemotivați, profesorul trebuie să adopte următoarele comportamente:

- să le acorde aceeași atenție ca și elevilor buni;
- să-și exprime încrederea în capacitatea lui de a reuși;
- să nu le facă observații în fața colegilor;
- să evite crearea de situații competitive în care ei nu pot decât să piardă;
- să evite a-și exprima disprețul atunci când ei eșuează;
- să manifeste interes pentru reușitele lor.

Această practică diversificată demonstrează că intervenția profesorului trebuie adaptată la fiecare situație în parte și nu se poate baza pe rețete.

4. Stilurile cognitive, conflicte motivaționale și disfuncții comportamentale

4.1. Stiluri cognitive și tipologii umane

Experiența psihopedagogică ne arată că nu toți copiii învață la fel. Variațiile individuale în învățare sunt determinate și de *stilul cognitiv* al celui care învață. Fiecare elev are propriul său *stil cognitiv*, care se referă la maniera proprie de a gândi a unei persoane și face distincția de conținutul cunoașterii, de ceea ce perce-

pe sau gândește omul, insistând asupra modului în care reușește să cunoască, cum percepe și cum gândește omul. Întotdeauna *stilul cognitiv* impune diferite modalități de percepere, organizare și procesare a informației. Modalitățile individuale folosite în receptarea și procesarea informației constituie *stilul cognitiv* al persoanei respective. Cum se exprima A. Woolfolk (2004, p. 147) el desemnează „căile preferate pe care indivizii le adoptă pentru procesarea și organizarea informației și pentru răspunsurile la stimulii din mediu”.

Ca expresie a *stilului cognitiv*, modul de organizare a informației este în mare măsură opera educației și autoeducației. Există elevi care preferă să recepteze și să prelucereze informația privind de la parte la întreg, sau invers, de la întreg spre detaliu; alții simt nevoia unei explicații suplimentare în rezolvarea unor probleme; unii memorează mecanic, alții logic, iar alții întâmpină mari greutăți în învățarea materialului nestructurat; unii preferă materialul verbal, alții, pe cel scris. În fine, așa cum preciza și Ion Nicola, *stilul cognitiv* poate fi *închis* sau *deschis*. Primul se bazează pe gândirea convergentă, apelează la scheme mintale algoritmice, are la origine o motivație extrinsecă și apelează predominant la memorie. *Stilul cognitiv deschis* se bazează pe gândirea divergentă, apelează la scheme mintale euristice, are la origine o motivație intrinsecă și apelează predominant la flexibilitatea și originalitatea gândirii. Toate acestea reprezintă stiluri cognitive personale care impun diferențe individuale în învățare. Pe bună dreptate s-a spus că „fiecare om seamănă cu toți, seamănă cu unii și nu seamănă cu nimeni” (Nicola, I., 2000, p. 152). Printre altele, psihologia studiază și tipologiile umane care includ un set de trăsături ce pot fi atribuite mai multor oameni. Există mai multe criterii de delimitare a unor tipologii: *profesional, vârstă, sex, nivel de cultură, mediul de afaceri, constituție fizică etc.*

Tipologiile psihologice ocupă un loc aparte între multiplele încercări de tipologizare, delimitarea lor realizându-se prin relevarea unor trăsături psihologice comune, devenind apoi cadru de referință pentru descifrarea trăsăturilor de personalitate. Din punct de vedere psihopedagogic și mai ales al psihologiei educației, relevarea acestor tipologii psihologice are un rol important deoarece educatorul, în procesul instructiv-educativ, trebuie să țină seama și de temperamentul elevului. Din această perspectivă ni se pare oportun amintirea a două tipologii psihologice: *tipologia temperamentală* și *tipologia intraversiune-extraversiune*. Psihologia a constatat faptul că *temperamentul* exprimă dimensiunea *dinamico-energetică* a personalității umane. Deosebirile se referă la forma de desfășurare a proceselor psihice, formă ce îmbracă nuanțe diferite în funcție de energia mai mare sau mai redusă de care dispune, în funcție de ritmul mai rapid sau mai lent de desfășurare a acestor procese, precum și în funcție de mobilitatea proceselor psihice. În funcție de modul în care se grupează aceste trăsături s-au delimitat cele patru tipuri temperamentale:

Sangvinicul – este un tip puternic, echilibrat și mobil care se adaptează ușor și repede la situații noi, manifestând interes pentru tot ce este inedit. Dispune de un vo-

cabular bogat, este o fire comunicativă, se împrietenește repede cu ceilalți, are o capacitate de muncă îndelungată și este rezistent și echilibrat în situațiile dificile etc.

Colericul – este un tip puternic dar neechilibrat și dispune de multă energie, fapt pentru care este viu, agitat, irascibil, neastâmpărat, agresiv. El întâmpină greutăți în a se concentra pe o perioadă mai lungă, dar este o fire deschisă, cu tendințe spre dominare și explozii emoționale puternice, incapabil să desfășoare muncă de migală etc.

Flegmaticul – pare un tip puternic, echilibrat și inert. Este o fire liniștită, tăcută, închisă în sine, un tip perseverent și dâr, care se impune printr-un calm desăvârșit. Este supărător de lent, echilibrat emoțional, sentimente durabile, nu se manifestă prin exteriorizări pronunțate; trecerea de la o activitate la alta se face mai lent, se adaptează mai greu la situațiile inedite, dar este capabil de efort îndelungat. Este cugetat și echilibrat în tot ceea ce face etc.

Melancolicul este un tip slab, dispune de puțină energie, fapt ce se manifestă în rezistență scăzută la eforturi, neputându-se concentra un timp mai îndelungat. El dispune de o sensibilitate accentuată, este puternic afectat de insuccese, are dificultăți în adaptare, retras în sine și o vorbire mai puțin expresivă etc.

Din punct de vedere psihopedagogic s-a constatat că în realitate nu există *tipuri pure*, fiecare elev dispunând de un ansamblu de trăsături temperamentale care vor întâmpina diferențe individuale în învățare. Întrucât nu există *tipuri pure*, părerea noastră este că, în procesul instructiv-educativ, trăsăturile temperamentale se pot modela, un rol important avându-l aici atât școala, profesorii, dirigintele, cât și mediul familial (Pera, A., 2009).

Tipologia care se bazează pe *dimensiunea intraversiune-extraversiune* a fost teoretizată de C. G. Jung și se bazează pe criteriul orientării predominant spre lumea externă (*extravertirii*) sau spre lumea internă (*introvertirii*).

Extravertitul este o fire expansionistă, dornic de afirmare și preferă activitățile practice sub impulsul momentului. El își stăpânește mai greu emoțiile și sentimentele și se simte mai bine printre lucruri. *Introvertitul* este o fire distantă, retrasă, închisă în sine, rezervată, înclinată spre meditație și reacționează mai curând «cerebral decât muscular». El se simte mai bine în anturajul cărților, își controlează stările afective și acționează ordonat și calculat.

Psihologia învățării impune ca aceste tipologii să fie luate în calcul atât de părinți, dar mai ales de educatori deoarece ele impun variații individuale în învățare, manifestate nu atât asupra performanțelor ca atare cât, mai ales, asupra derulării interne a procesului care conduce la aceste performanțe.

4. 2. Conflictul motivațional

Datorită perspectivelor diferite de abordare, există o diversitate de puncte de vedere asupra motivației. Scopul psihologiei motivațiilor este acela de a explica și de a prezice comportamentul și nu este surprinzător faptul că multe dintre teorii adoptă o poziție deterministă. Unii cercetători estimează că dificultățile pe care le întâmpinăm în previziunea comportamentală sunt mai curând datorate lipsei de

cunoștințe decât absenței unor legități ale motivației. Mulți sunt de părere că dacă am avea acces la aceste legi, la caracteristicile genetice și la experiența trecută a unei persoane, atunci întregul comportament ar deveni, în principiu, complet previzibil. Unul dintre teoreticienii ce nu subscriu la un asemenea punct de vedere determinist pare a fi Maslow. Potrivit opiniei sale, comportamentul individului răspunde la criterii personale ce depind de caracteristicile individuale și, deci, imprevizibile.

Din punct de vedere psihopedagogic este bine de știut faptul că motivația declanșează sau diminuează comportamentul. Atunci când un elev trece de la absența acțiunii la execuția acesteia, spunem că el este motivat. Motivația nu numai că nu furnizează energia necesară pentru un anumit comportament, ci ea chiar orientează acel comportament și tot ea face ca acel comportament să fie în armonie cu trebuințele omului.

Cu cât motivația este mai puternică, cu atât intensitatea este mai mare și forța motivațională influențează în mod egal persistența comportamentului. Această persistență furnizează un indice motivațional important ce caracterizează angajamentul individului în activități mai mult sau mai puțin cotidiene.

La acest punct al analizei se pot pune o mie de întrebări: care este rolul constituției în procesul motivațional și până la ce nivel forțele inconștientului influențează comportamentul? Evident, teoriile asupra motivației sunt importante. La una din extreme se situează teoreticienii care exclud conștientul și inconștientul ca sursă de motivație deoarece din punctul lor de vedere doar situația curentă în care se află individul contează și aici intră behaviorismul radical exprimat de Skinner. O poziție intermediară o au cercetătorii care susțin că motivația este accesibilă conștiinței și că aceasta joacă un rol important în evoluția comportamentului uman, numai că trebuie luate în considerare și forțele inconștiente (Atkinson, 1998). În fine, la cealaltă extremitate întâlnim teoriile care postulează faptul că adevăratele forțe motivaționale sunt inconștiente și greu accesibile. Freud și teoreticienii apropiați lui fac parte din această orientare.

Cercetările moderne relevă faptul că ființa umană își poate dezvolta o puternică autonomie motivațională, în măsura în care se „eliberează” parțial de exigențele biologice și de constrângerile mediului. Această eliberare se traduce prin rolul important al diferențelor individuale, al influențelor sociale, al determinațiilor cognitive, al funcțiilor imaginare și simbolice (construcții asociative, interpretarea rolului și căutarea de sens, trebuințe psihologice). Structura motivațiilor este dinamică și se traduce la nivel individual prin jocul dorințelor aflate într-o permanentă reînnoire. Contrar unor teorii, comportamentele motivate nu țin să reducă tensiunile ca la operațiuni, ci dimpotrivă, omul tinde să rupă echilibrul atunci când un scop anterior este atins. El caută prin noi proiecte să se angajeze pe căi din ce în ce mai dificile, își asumă noi responsabilități și nu suportă situația „de a nu face nimic”, care-l poate conduce la o stare nevrotică.

Psihologia aplicată relevă faptul că motivațiile umane nu sunt omogene și coerente, ci că există motivații negative sau repulsive, a căror forță este adesea

foarte mare. Mulți dintre oameni nu acționează prin „atracție” sau „proiect”, ci prin „constrângere” sau „respingere”. Astfel, frica și anxietatea sunt surse obișnuite de comportament. Kets de Vries vorbește de rolul imitației ca factor de motivație, introdusă ca pulsione universală și dificil de controlat. Alți autori vorbesc de stress (Aubert) și de nevroze profesionale, care conduc la comportamente repetitive în care distrucția este laitmotivul ascuns. *În fiecare om există conflicte între motivații*, și din punct de vedere psihopedagogic acest aspect este demn de luat în seamă deoarece ele pot fi conștiente și fac obiectul unor compromisuri mai mult sau mai puțin armonioase sau pot exprima disonanțe profunde între obiectivele conștiente și dorințele inconștiente.

În psihologia școlară, în teoria organizațiilor și mai apoi în gestiunea resurselor umane, motivația a fost pusă în relație cu eficacitatea operațională în muncă a elevilor și motivațiilor, fiind adesea legată de o logică instrumentală. În prezent, se constată o schimbare de perspective: reușita școlară și profesională se datorează motivației și nu doar aptitudinilor probate de individ. Referitor la psihologia organizațiilor, ea se interesează de gestiunea resurselor umane pentru a depăși imaginea simplistă a „iraționalului uman”, încercând să înțeleagă raporturile exacte ce se stabilesc între individ și mediul în care muncește.

După cum se știe, conduitele umane nu rezultă doar dintr-o singură motivație pozitivă sau negativă, ci dintr-un ansamblu de motivații ce se cumulează întărindu-se reciproc și, uneori, înfruntându-se concomitent. Acest ansamblu contradictoriu este numit *conflict motivațional* și provoacă caracterul ezitant, anormal, bizar, incoerent al conduitei, ce-l intrigă pe observator.

Literatura de specialitate relevă existența a trei forme esențiale a conflictelor motivaționale:

- *conflictul apropiere – apropiere* (conflict între două scopuri pozitive ce se exclud reciproc);
- *conflictul evitare – evitare* (conflict între două atitudini ce se exclud reciproc);
- *conflictul apropiere – evitare* (conflict între valori pozitive și negative ce însoțesc același obiect sau aceeași situație).

Primul generează tensiuni interioare crescânde și este cu atât mai greu și mai perturbator cu cât alegerea unuia din scopuri exclude prin definiție pe celălalt, în măsura în care scopurile propuse sunt în mod egal încărcate de valori. Rezultatul observabil este „oscilare – ezitare” într-un climat de tensiune nervoasă. Conflictul este numit „instabil” atunci când tinde să se rezolve și este „stabil” atunci când decizia apare ca imposibil de luat.

A doua formă de conflict (*evitare – evitare*) este posibilă atunci când subiectul se află prins în dilema de a alege între două scopuri în mod egal neplăcute, dezagreabile, dureroase. Specialiștii spun că ieșirile din astfel de situații sunt relativ limitate:

- subiectul se supune autorității, dar devine indiferent la tot ce se întâmplă; trăiește tensiunea interioară prin *indiferență afectivă și pasivitate reacțională*; este cazul tipic de *apatie de apărare*;

- explozie emoțională de descărcare a tensiunii: crize de furie, de plâns însoțite de comportamente dezordonate și incoerente;
- revoltă împotriva autorității constrângătoare, ce poate lua forma individuală a unei agresiuni sau forme colective (greve, mitinguri);
- subiectul alege riscul sancțiunii mai degrabă decât supunerea cu o doză pronunțată de sfidare ce creează autorității situații noi, obligând-o astfel să intensifice și să aplice amenințările.

În cel de-al treilea caz este vorba de un scop ambivalent, concomitent dorit și temut. Atunci când dorim să obținem un avantaj și trebuie să ne adresăm unei persoane ce ne inspiră teamă, observăm că motivația de apropiere se diminuează, intervenind în schimb motivația de evitare. Rezolvarea conflictului se realizează prin reducerea tensiunii de evitare, concomitent cu reducerea aspectului temător al scopului.

Conflictul motivațiilor conduce la o mai bună cunoaștere a condiției umane și pedagogilor le revine o sarcină importantă din acest punct de vedere. Datorită posibilității de control a conduitei elevului, psihopedagogul are posibilitatea să suspende anumite orientări indezirabile ale elevilor. Operația de control este mai ușor de realizat atunci când determinantele afective sunt relativ slabe. Când motivația atinge o mare intensitate, efortul de control al conduitei, realizat prin cunoaștere de sine și luciditate, are un rezultat incert. Acum intră în joc „forța eului”, *ambitiția* care duce la realizarea unui scop final numit *nivel de aspirație*. Kurt Lewin (1994) explică conflictele motivaționale pornind de la teoria sa asupra „câmpului de forțe”. „Câștigă cel mai puternic”, spunea el, deoarece câmpul de forțe este structurat de valorile atribuite elementelor ce constituie mediul ambiant al individului.

Fenomenul *alegerii*, spune Festinger, provoacă o *disonanță cognitivă*, produsă de decizia luată. Ea desemnează *indispoziția psihică* datorată partajării între două sau mai multe idei contradictorii. Potrivit acestei teorii, riscul principal al conflictului motivațional este demotivarea care se poate realiza la cel puțin trei niveluri: *nivelul inconștientului*, ce conține dorințe și aspirații, *domeniul cognitiv* (scopuri și proiecte), și *nivelul experiențelor trăite*.

Cele trei niveluri sunt animate de motivație, care se situează între nivelul conștient și reprezentările cognitive, manifestându-se sub presiunea experienței. Astfel, apar trei tipuri de conflicte: *de reprezentare* (scopuri opuse, proiecte contradictorii), *experiențe conflictuale* (experiențe ce contrazic dorințele, scopurile sau proiectele), *conflicte fundamentale* (dorințe contra dorințe, dorințe contra aspirații, conflicte de scenariu).

4. 3. Motivația învățării

Dacă ținem seama de lucrarea lui Ausubel și ne întrebăm: de ce învață elevul?, ar trebui să răspundem asemenea lui, pornind de la cele trei impulsuri componente:

- prima este centrată în jurul trebuinței de a cunoaște, a înțelege și a rezolva probleme – ceea ce psihologul american numește *impulsul cognitiv*; motivația intrinsecă este orientată spre sarcina didactică fixată de profesor în orele de predare;

– a doua este *afirmarea puternică a eului* și se află la întrepătrunderea dintre *intrinsec* și *extrinsec*; ea generează în conștiința elevului sentimentul de respect de sine și de prestigiu. Uneori, spune Ausubel, ea este însoțită de anxietate, de teama care rezultă din anticiparea pe plan psihic a pierderii prestigiului și respectului de sine ca urmare a eșecului la învățătură;

– a treia componentă a motivației școlare se întemeiază pe trebuința de *afiliere* și nu este orientată nici în direcția sarcinii didactice și nici spre afirmarea puternică a eului, ci spre rezultate care să-i asigure elevului aprobarea din partea unei persoane sau grup cu care el se identifică în sensul de dependență față de acesta.

Impulsul cognitiv este considerat, *potențial*, forma cea mai importantă de motivare în sfera învățării conștiente. Celelalte variabile nu sunt în mod obligatoriu angajate în procesul de învățare, ci ele *energizează* mai degrabă și urgentează acest proces, prin perseverență și stare de pregătire imediată.

Din perspectiva educatorului, dirijarea motivației în clasă rămâne mai mult o *artă*. D. Ausubel (1998) propune următoarea strategie motivațională:

- promovarea unui punct de vedere realist din partea profesorului;
- *evaluarea trebuințelor celor care învață* (profesorul trebuie să afle trebuințele care motivează comportamentul elevului);
- *dezvoltarea impulsului cognitiv* (profesorul trebuie să utilizeze procedee – *noutatea, surpriza și contrastul* – ca să capteze interesul elevului atunci când impulsul cognitiv este minim);
- *captarea interesului* (profesorul să facă materia sa de studiu cât mai atractivă pentru elevi prin diverse modalități);
- *utilizarea competiției* (elevul poate fi determinat să intre în competiție cu ceilalți, cu propriile realizări din trecut, sau cu anumite etaloane de perfecțiune).

Demotivarea, comparativ cu motivarea, evocă în mod particular un comportament negativ față de învățare și față de activitățile școlare în general. Rareori demotivarea este analizată ca o anomalie psihologică, cel mai adesea fiind descrisă ca un comportament cvasivoluntar, ca o formă latentă de opoziție față de exigențele școlii. Ea pleacă de la lucruri mărunte, care lezează încrederea elevului în forțele proprii și în instituția școlară, ajungând în final la o constantă a comportamentului. Cel mai adesea demotivarea este însoțită de *frustrare*. Sentimentul de frustrare și reacțiile pe care le provoacă nu pot fi înțelese decât în funcție de motivațiile ce sunt frustrate. Cercetătorii problemei personalității consideră că, în ansamblu, capacitatea de toleranță a individului la frustrare este principala caracteristică a forței Eului. Cu cât dorința de a se afirma, de a se impune, de a cunoaște, de a se îmbogăți este mai puternică, cu atât individul va resimți mai acut tot ceea ce se opune acestei dispoziții. Nivelul de intensitate al acestor dispoziții determină capacitatea de toleranță la frustrare. Aceasta este resimțită ca insatisfacție care este percepută ca nemulțumire sau ca suferință morală și concomitent se produce un fenomen care intensifică și dramatizează frustrarea: *idealizarea valorii absente sau pierdute*. Acest fenomen explică „polarizarea” nemulțumirilor asupra obiectului nemulțumirii lor, ceea ce conduce la creșterea tensiunii psihice.

La nivel individual, o personalitate puternică și echilibrată poate opera cu o substituție a scopurilor, ceea ce conduce la reducerea tensiunii, substituție ce se poate realiza prin vizarea unui scop mai accesibil. Referitor la evitarea tensiunii, se poate spune că reacția se produce atunci când tensiunea frustrării este sursă de angoasă, punând în acțiune mecanismele de apărare. Acestea pot avea mai multe forme de manifestare ce conduc la demotivare: *devalorizarea stopului*, *regresie*, *fuga de realitate*. Cuprins de o frustrare traumatizantă în fața căreia se simte neputincios și angoasat, subiectul „regresează” în sensul că pierde și uită conduitele dobândite, adoptate sau actualizate, revenind la un mod de comportament arhaic și infantil, comportament ce poate fi însoțit de *fuga de realitate*, producătoare de anxietate și sursă permanentă de deziluzii, de constrângeri, de insecuritate. El trăiește din ce în ce mai mult pe plan imaginar și sfârșește adesea în depresie sau schizofrenie.

Psihologii au enumerat câteva surse de demotivare:

- înțelegerea de către elev a procesului de învățare ca o muncă alienantă, o activitate neinteresantă, inutilă și lipsită de sens;
- lipsa unor obiective clare din partea profesorului, în absența cărora elevul nu știe ce se așteaptă de la el;
- pregătirea precară a profesorului, absența talentului pedagogic, încercarea de a se impune în mod dictatorial și nu prin competență;
- indulgența exagerată a profesorului;
- prezența unui *feed-back* negativ (elevul atrage atenția profesorului doar cu ocazia erorilor și a eșecurilor);
- tratarea inechitabilă a elevilor, fapt ce conduce la sentimentul inutilității eforturilor depuse.

Aceste situații pot conduce la *eșec școlar*, noțiune mult mai complexă decât demotivarea. Eșecul școlar poate fi de *tip cognitiv*, care se referă la nerealizarea de către elevul în cauză a obiectivelor pedagogice, ceea ce atestă niveluri scăzute de competențe ce se explică fie prin întârzieri în dezvoltarea intelectuală, fie printr-o serie de neajunsuri în plan motivațional, volițional și de gândire; sau de *tip necognitiv*, care se referă la inadaptarea elevului la exigențele ambianței școlare, la rigurile vieții de elev, la exigențele de tip normativ pe care le presupune funcționarea corespunzătoare a oricărei colectivități școlare. Elevul recurge astfel la abandonul școlar, la părăsirea precoce a școlii, în favoarea unui mediu mai puțin coercitiv, de regulă cel al străzii.

Bibliografie

- AMES, R., AMES, C. (1991), „Motivation and Effective Teaching”, în L. Idol, B. Fly Jones (subsdir.), *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform*, New Jersey, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- ATKINSON, J.V., FATHER, N.T. (1966), *A Theory Achievement Motivation*, New York, John Wiley and sons.

- ATKINSON, J.V., SHIFFRIN, R.M. (1998), „Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes”, în Spence, K., Spence, J. (eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*, vol.2, New York, Academic Press.
- AUSUBEL, D.P. (1998), *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt.
- BANDURA, A. (1993), „Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning”, *Educational Psychologist*, 28-2, New Jersey.
- COLLINS, B.E., GUETZHOW, H. (1984), *A Social Psychology of Group Processes for Decision Making*, New York, Wiley.
- FESTINGER, L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, Stanford University Press.
- GOLU, M. (2000), *Fundamentele psihologiei*, vol.I-II, București, Editura Fundației „România de mâine”.
- HEIDER, F. (1998), *The Psychology of Interpersonal Relation*, New York, Wiley.
- MAMALI, C. (1981), *Balanță motivațională și coevoluție*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
- LEWIN, K. (1994), *Psychologie dynamique: les relations humaines*, Paris, PUF.
- MASLOW, A.H. (2008), *Motivație și personalitate*, București, Editura Trei.
- McCLELLAND, D.C. (1991), *Personality*, New York, Driden Press.
- NICOLA, I. (2000), *Tratat de pedagogie școlară*, București, Editura Aramis.
- PERA, A. (2007), *Psihologia și logica educației*, Craiova, Editura Universitaria.
- ROȘCA, Al. (1981), *Creativitate generală și specifică*, București, Editura Academiei Române.
- SĂLĂVĂSTRU, D. (2004), *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom.
- SELIGMAN, M.E.P. (1995), *Helplessness*, San Francisco, Freeman.
- SILLAMY, M.S. (1996), *Dicționar de psihologie*, Larousse, București, Editura Univers Enciclopedic.
- VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A.
- WEINER, B. (1979), „A Theory of Motivation for same Classroom Experiences”, în *Journal of Educational Psychology*, Nr. 71, New York.
- WOOLFOLK, A. (2004), *Educational Psychology*, Delhi, Pearson Education (Singapore).

NARCISISM ȘI PERSONALITATE NARCISICĂ

MARIA-ELENA OSICEANU

„Narcis, îndrăgostit de sine însuși, a fost distrus de această iubire; un mit al cărui sens profund și inepuizabil, îndeamnă întotdeauna la reflecție”.

A. Haynal

Narcissism and narcissistic personality. The following article sheds light on the complex and nuanced issues of the concepts of narcissism and narcissistic personality. Narcissism is a multifaceted concept, sometimes contradictory, reflecting the normal and pathological aspects of self-love, being at the intersection of several lines of thought. From this point of view are exposed different definitions and classifications of narcissism. In psychoanalysis, narcissism is a fundamental concept, and the contradictions involved in it reflect in fact the contradictions of the human psyche. Further are highlighted some features of the narcissistic personality. To elucidate the organization of this type of personality means to identify and understand the mechanisms of ego defence. The interior emptiness experienced by the narcissistic personalities produces an altered image, especially an altered self-identity expressed as a diffused identity. Narcissistic personality pathology affects the self-esteem, known as „narcissistic wound”.

Key words: narcissism, narcissistic personality, ego defence mechanisms, self-identity.

1. Conceptul de narcisism. Narcisism primar și narcisism secundar

În limbajul comun, narcisismul desemnează diferitele modalități ale dragostei de sine. Narcisismul caracterizează comportamentul prin care individul uman se iubește pe sine, altfel spus, se raportează la propria persoană, în același mod în care, de obicei, se raportează la o ființă dragă. „A fi îndrăgostit de sine însuși” este formula caracteristică a narcisismului, definit astfel, conform mitului grecesc al tânărului Narcis, fascinat de propria-i imagine.

Termenul de narcisism a fost introdus în 1899 de P. Năcke, în descrierea unei perversiuni sexuale, în strânsă relație cu ideile lui Havelock Ellis (1898), care îl utilizase pentru prima dată, pentru a semnală versantul patologic al iubirii de sine. Termenul este preluat de Sadger, care îl propagă în „Cercul psihianalitic de la Viena”.

În scrierile lui Sigmund Freud, termenul apare pentru prima dată în 1910, într-o notă la *Trei eseuri despre teoria sexualității* (*Trois essais sur la théorie de la sexualité*) și apoi în studiul despre Leonardo da Vinci, publicat în același an.

În 1914, Freud introduce conceptul de narcisism, în teoria psihanalitică. În eseul *Introducere în narcisism* (*Pour introduire le narcissisme*), el arată că narcisismul este prezent la orice individ, nu numai într-un anumit moment al evoluției, ci de-a lungul întregii sale existențe: „[...] narcisismul apare inevitabil în cursul dezvoltării, dar anumite persoane rămân fixate aici, mai multă vreme. Cu toate acestea, urmele acestui stadiu există în mod normal, la toți oamenii”.

Freud dă termenului o definiție structurală: narcisismul nu corespunde unui stadiu în evoluția sexuală, situat între autoerotism și iubirea obiectuală, ci reprezintă mai curând o stază a libidoului la nivelul Eului, narcisismul fiind mai înainte de orice, „investirea libidinală a Eului”. Autorul distinge în acest articol două tipuri de narcisism: 1) *narcisismul primar*, anterior oricărei investiții obiectuale, în care dragostea de sine precede dragostea pentru ceilalți, iar Eul este obiectul propriei iubiri (se exprimă prin starea de atotputernicie infantilă) și; 2) *narcisismul secundar*, ce apare într-un timp secund și echivalează cu „refluxul” investiției libidinale (dragostei) asupra Eului, după ce aceasta a fost „retrasă” din obiecte. Narcisismul secundar este o structură permanentă a Eului, care presupune introiecția obiectului și identificarea cu acesta. S. Freud precizează că narcisismul este complementul libidinal al egoismului; un egoist poate prezenta simultan un grad foarte pronunțat de narcisism.

La finalul articolului *Introducere în narcisism*, Freud notează că, Eu ideal, „moștenitorul narcisismului”, ar constitui elementul de legătură între psihismul individual și cel colectiv. În plus, remarcă el, la nivelul psihismului individual, componenta ideală introduce aspectul social, idealul individual fiind adeseori asociat „idealului comun al unei familii, al unei clase, al unei națiuni”. În același paragraf, autorul subliniază că Eu ideal „permite accesul la înțelegerea psihologiei colective”.

În egală măsură, narcisismul reprezintă un fel de stare subiectivă, relativ fragilă și instabilă. Noțiunile de ideal, în special de Eu ideal și de ideal al Eului, se fundamentează pe conceptul de narcisism. Alterările funcțiilor narcisismului apar în psihoze, mai exact în manie, și cu precădere în melancolie, motiv pentru care aceste entități nosografice, caracterizate fie printr-o inflație exagerată a narcisismului, fie prin diminuarea sa excesivă, mai sunt denumite și *psihonevroze narcisice*.

Pentru Freud, dar și pentru Lacan, termenul narcisism trimite indubitabil la mitul lui Narcis, adică la o istorie în care individul sfârșește prin a se „întâlni” și a se iubi pe sine, cu prețul propriei vieți, acesta constituind de fapt, destinul tragic al narcisismului patologic.

În lucrarea *Psihologia Eului și psihozele* (*La psychologie du moi et les psychoses*, 1928), Paul Federn face distincția dintre investirea libidinală a propriului corp și cea a Eului. El introduce un concept foarte important, acela de „frontieră a Eului”, care desemnează percepția extensiei Eului propriu, „sentimentul de Eu” (P. Federn, în P. Dessuant, 1994, p. 69). Federn postulează existența unui Eu, care s-ar traduce prin „sentimentul de Eu”, un sentiment care „nu este nici agreabil, nici dezagreabil în sine”, chiar dacă la început este „vag și sărac în conținut”. Paul Federn subliniază că „sentimentul de Eu” este, de fapt, un sentiment ce vizează „Eul psihologic” care se completează cu sentimentul de „Eu corporal”, rezultat din investiția

permanentă a corpului. Eul global subsumează deci cele două sentimente care se elaborează încă de la începutul vieții. Frontierele Eului nu sunt fixate odată pentru totdeauna: „*aceste frontiere, adică evantaiul funcțiilor Eului investite cu «sentimentul de Eu», sunt în permanentă schimbare. Un individ intuiește unde se termină Eul său și, mai ales, simte dacă aceste «frontiere» sau «limite» s-au schimbat*” (ibidem, p. 71).

Federn concepe narcisismul ca fiind „o formă de investiție libidinală a frontierelor Eului”. Dezinvestirea afectivă a limitelor propriului Eu are, de cele mai multe ori, consecințe patologice, cum ar fi: depersonalizarea, tulburările de tip narcisic, înstrăinarea față de sine însuși (bolnavul se raportează la propria persoană, ca la un străin).

Laplanche și Pontalis definesc narcisismul primar drept o stare precoce, în care copilul investește asupra lui însuși tot libidoul, în timp ce narcisismul secundar, ar fi interiorizarea unei relații (în special a relației materne). Bowlby și Spitz susțin că narcisismul constituie o componentă fundamentală a psihismului uman, fapt demonstrat și de consecințele negative ce decurg din lipsa sau privarea de iubire. Evoluția ființei umane comportă cu necesitate oscilații între dragostea de sine (narcisismul, investirea propriului Eu) și dragostea pentru ceilalți (dragostea obiectuală).

Narcisismul, concept complex, cu multiple fațete, constituind un punct nodal situat la intersecția mai multor linii de gândire, se referă la modul în care individul se vede pe sine însuși, la imaginea sau la dublul său. Pentru psihanaliză este o noțiune fundamentală, iar contradicțiile pe care le presupune – derivate parțial din dificultatea de a elucida modul său de funcționare –, reflectă, în fond, contradicțiile psihicului uman.

Eul se construiește pe identificarea cu imaginea celorlalți despre sine, ceea ce implică dimensiunea sa relațională (interpersonală). Frecvent, iubirea de sine și iubirea pentru celălalt (investirea obiectuală), se află în opoziție, narcisismul fiind, din această perspectivă, contrariul investiției obiectuale (A. Haynal, în B. Grunberger & J. Chasseguet-Smirgel, 1998, p. 12). Cu toate acestea, chiar dacă ne putem imagina o asemenea polaritate, în relațiile adulte cei doi poli nu sunt cu necesitate în opoziție, ci în relație de complementaritate.

Replierea asupra propriei persoane, căutarea de sine în imaginea celuilalt, sunt doar câteva forme de narcisism. Narcisismul cotidian care însoțește percepția și „sentimentul de sine însuși”, constituie o formă fundamentală de iubire în care adagiul biblic: „Iubește-ți aproapele ca pe tine însuși!”, presupune de la sine faptul că, „mai întâi te iubești pe tine însuși”. La un pol se situează replierea pe sine, în semn restaurator, la celălalt, diferite forme ale iubirii de sine.

2. Narcisismul și problema dublului

„L'amour de soi-même est au commencement de tout amour”.

Sigmund Freud

Mitul lui Narcis, chintesență simbolică a întregii teorii cu privire la narcisism, sugerează că iubirea de sine se exprimă prin intermediul unei relații speculare, în „ogindă”, Eul aspirând la unitatea totală cu *alter-ego*.

În viața cotidiană, acest aspect este întâlnit în dragostea pentru un individ identic cu noi sau care ne seamănă foarte mult, așa-numitul „geamăn imaginar”, pe care îl iubim pentru simplu motiv că regăsim la acesta propriile trăsături de personalitate sau pentru că într-un fel sau altul reprezintă „oglinnda” noastră.

Aspectul de dublu al relației narcisice poate fi explicat, în bună parte, prin conceptul de „stadiu al oglinzii” în procesul de formare a Eului, pus în evidență de Jacques Lacan („Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je”, în *Écrits I*, 1971).

„Stadiul oglinzii” este în concepția lui Lacan, paradigma relației duale. Autorul consideră că în oglindă se vede o lume imaginară; este „ca și cum” imaginea de sine (este vorba strict de imagine!) este *alter* din oglindă sau, mai simplu spus: „a se vedea în celălalt din registrul imaginar”. Astfel, Eul ar fi o „construcție imaginară”, un fel de matrice în care se poate „turna” o identitate, fie ea și „alienată”. Lacan subliniase încă din 1963, importanța perceperii corpului ca un tot unitar, „non-fragmentat” și insistase asupra fascinației pe care această imagine o exercită asupra copilului; fascinația imaginii din oglindă va deține un rol primordial în identificările adultului de mai târziu. În teoria lui Lacan, Eul este conceput deci, ca o structură imaginară, sursă a identificărilor ulterioare.

Asupra aspectului de dublu narcisic a insistat și Otto Rank în scrierile sale. În lucrarea *Dublul. Don Juan* (1997), Otto Rank descrie conflictul psihic din adâncurile inconștientului, ce se manifestă literar sub forma dublului, a scindării personalității. „Dublul” ține de ceea ce numește autorul „psihologie genetică” (în sensul de genезă – n.n.!), întrucât explică originea dublului în străvechea credință despre suflet și nemurire. Într-un cuvânt, dublul este o proiecție fantasmatică a individului și a fost asociat de la început, ideii de suflet. Neîndoielnic, textul face trimitere la condiția duală a omului, la divizarea lui interioară, consecință a păcatului biblic de a fi încercat să cunoască originea binelui și a răului (O. Rank, 1997, p. 24).

Dedublarea, organizare nodală a narcisismului, atât de bine pusă în evidență de Otto Rank, pe care o ilustrează relația cu dublul (Rank) și imaginea speculară (Lacan), se caracterizează prin bipolaritatea sa. Acest mod de organizare a personalității narcisice, ar părea paradoxal fără intervenția mecanismului psihologic de clivaj, predominant la acești indivizi.

La nivelul structurilor narcisice, clivajul prezintă anumite particularități exprimate prin centrarea în jurul a două axe majore: pe de o parte, opoziția dintre individ și Eul propriu (Self-Eu) și, pe de altă parte, opoziția dintre Eu și idealuri (Eu ideal și ideal de Eu). Proiecția Eului ideal îi permite Eului să observe propria imagine ideală, chiar dacă acest lucru se realizează cu prețul iluziei unei „constatări obiective”.

Formula patologică a dublului narcisic este scindarea pronunțată a personalității, reflectată mai ales în ceea ce privește relațiile de dragoste. Incapacitatea absolută de a iubi sau hipertensiunea dorinței amoroase, cei doi poli între care oscilează permanent comportamentul narcisicului, conduc la același efect negativ: imposibilitatea de a mai stabili armonia necesară iubirii.

3. Narcisismul și instanțele de ideal ale personalității

*Iubești ceea ce ești tu însuși, ceea ce ai fost, dar
mai ales ceea ce ai vrea să fii...*

Conceptul de narcisism este indestructibil legat de noțiunea de instanță de ideal a personalității. Funcția de ideal a personalității este exercitată, în principal, de idealul de Eu (numit frecvent și Eu ideal) și de Supraeu.

Unii autori nu fac o diferență netă între cele două formațiuni psihice și concep Supraeu într-o manieră globală, atribuindu-i simultan funcții de interdicție și de ideal: idealul de Eu s-ar reduce astfel la o funcție a Supraeului sau conform expresiei lui Freud: „Supraeu ar fi vehiculul idealului de Eu” (P. Dessuant, 1994, p. 106).

Annie Reich insistă asupra diferenței dintre Eul ideal și Supraeu: „Eul ideal exprimă *ceea ce vrem să fim*, iar Supraeu, *ceea ce trebuie să fim*” – lucru evidențiat, de altminteri, indirect și de Freud, atunci când postula că Supraeu este „moștenitorul complexului Œdip” –, în timp ce Eul ideal este „moștenitorul narcisismului” (A. Reich, în B. Grunberger & J. Chasseguet-Smirgel, 1998, p. 145-169).

Clinicienii au considerat că este important să se păstreze în terminologie conceptul de Eu ideal, în măsura în care, în practică, au constatat apariția unor tensiuni foarte mari între Eul ideal ce tinde să dea amplitudine maximă narcisismului patologic, și Supraeu, format din interdicții, cu rol constrângător.

Eul ideal, rezultat din narcisismul primar, este un fel de „proiect personal”, care îi asigură individului o anumită autonomie și originalitate în raport cu lumea exterioară; dimpotrivă, Supraeu, de origine pulsională, este în mare măsură rezultatul exigențelor exterioare. O altă diferență constă în faptul că Supraeu este o instanță mai tardivă și conformă cu realitatea, în timp ce Eul ideal, se formează mult mai devreme, fiind mult mai narcisic. Supraeu, cu o structură mult mai complexă, este asimilat conștiinței morale.

Alți autori, au încercat să stabilească o diferență conceptuală între Eu, în calitate de instanță sau ca „substructură” a personalității (alături de Sine și Supraeu) și Eu, ca obiect al dragostei de sine. Heinz Hartmann consideră că în materie de narcisism, apare confuzia dintre două cupluri opuse: primul este constituit din Self, adică subiectul prin opoziție cu obiectul; al doilea se referă la Eu, ca instanță opusă celorlalte două instanțe psihice.

A. Green notează că, de la un autor la altul, conceptul de Self dobândește valențe diferite. Unii autori, cum ar fi: Hartmann, Kohut, Winnicott îi conferă valoare de „Eu global”, putător de investiții narcisice, care fundamentează sentimentul de identitate.

Pentru Hartmann, contrariul investiției de obiect nu este investirea Eului, ci a propriei persoane, a Self-ului. Această investiție se poate situa la nivelul Sinelui, Eului sau Supraeului. Heinz Hartmann aduce clarificări noțiunii de narcisism, definindu-l ca investirea libidinală nu a Eului (Ego-cathexis), ci a Self-ului (Self-cathexis). „Când se folosește termenul narcisism, se pare că se confundă adesea două cupluri de contrarii:

primul se referă la Self (adică la persoana proprie în raport cu obiectul), al doilea se referă la Eu ca substructură a personalității, în opoziție cu alte substructuri ale personalității. Cu toate acestea, opusul investiției de obiect nu este investirea Eului (Ego-cathexis), ci investiția propriei persoane, adică investiția Self-ului (Self-cathexis); când vorbim de investiție de sine, nu înseamnă că aceasta este situată la nivelul Sinelui, Eului sau Supraeului. [...] Lucrurile se clarifică prin definirea narcisismului ca investiție libidinală nu a Eului, ci a Self-ului". (H. Hartmann, 1967, p. 131, în J. S. Kafka, 1999, p. 171). Autorul introduce noțiunea de „Eu autonom”, negând geneza conflictuală a Eului, așa cum o definea Freud.

În psihologia Eului (*Self psychology*), care încearcă să clarifice problemele legate de imaginea de sine și problematica narcisismului, numele lui Heinz Kohut (1971) este în prim plan. Heinz Kohut, psihiatru și psihanalist american (Chicago), și-a consacrat cea mai mare parte a vieții, studiilor despre narcisism. Teoria lui Kohut nu poate fi înțeleasă în afara cadrului conceptual al Ego-psihologiei americane, el fiind unul dintre întemeietorii acestei școli.

Kohut studiază fenomenele care se raportează la Self, la coeziunea și diviziunile sale. El postulează că narcisismul are o linie autonomă de dezvoltare, de la nivelul cel mai primitiv la cel mai evoluat, adaptat și acceptat din punct de vedere cultural. Deși consideră că narcisismul are determinanți înnașcuți, autorul nu contestă contribuția majoră pe care o are interacțiunea copilului cu mediul său, interacțiune ce poate favoriza sau limita organizarea coezivă a Self-ului și formarea funcțiilor de ideal.

Idealizarea poartă asupra Eului; este un Eu ideal pe care unii autori îl diferențiază de idealul de Eu. Idealizarea Eului a fost descrisă în dimensiunea sa patologică de Kohut, sub denumirea de „Self grandios”.

Continuându-l pe Kohut, Kernberg aduce o contribuție personală conceptului de „Self grandios”. Pentru acest autor, dincolo de anumite stări narcisice patologice, relația nu se mai stabilește între Self și obiect, ci „între un Self primitiv, patologic și grandios” și proiecția temporară a acestui Self grandios asupra obiectelor.

Patologia funcțiilor de ideal este cunoscută sub numele de *megalomanie*. Această patologie specifică a Supraeului poate fi considerată drept tipică. Variațiile sentimentului de stimă de sine – provenind din instabilitatea structurală a Eului și din oscilația, pe de o parte dintre structurile megalomane și regresia la stadiul de non-diferențiere și, pe de altă parte, dintre imaginație și realitate –, sunt accentuate considerabil de elementele primitive și exigente ale Supraeului (A. Reich, op. cit.). În consecință, stările de megalomanie vor alterna cu perioadele de subestimare, ceea ce sugerează o patologie asemănătoare personalității borderline („cazuri-limită”).

3.1. Relația dintre narcisism și stima de sine

Nu se poate vorbi de narcisism, fără a se vorbi de funcția de ideal, la care Eul trebuie să se raporteze în permanență. Coroborarea idealurilor aparținând Eului ideal, produce creșterea stimei de sine, orice deficit legat de ideal producând o „rană narcisică”.

De multe ori, în lucrările sale, Freud utilizează conceptele de Eu ideal și ideal de Eu, ca fiind echivalente. El amintește totuși că, datorită idealului de Eu, narcisismul capătă conotații morale și etice, fiind conceput ca un „narcisism moral”. Astfel se explică de ce narcisismul a fost asociat cu stima sau respectul de sine. Sentimentul de stimă de sine depinde în mare măsură de gradul de narcisism.

Un sentiment puternic de stimă de sine pare a fi o condiție esențială pentru o viață mai bună. O parte a stimei de sine este în relație strânsă cu narcisismul infantil. Dacă noțiunea de narcisism primar presupune o stare primitivă, an-obiectuală, nediferențiată, fără clivaj între subiect și lumea exterioară, formarea sentimentului de stimă de sine, dimpotrivă, face să intervină în mare parte obiectul, în relația de dragoste cu subiectul.

Stima de sine își are deci originea, în satisfacția libidoului de obiect. După ce a interiorizat dragostea mamei, pe care o recunoaște ca *alter*, copilul se va putea iubi așa cum a fost iubit de aceasta. Gratificările narcisice rezultate din îngrijirile materne, confirmă copilului faptul că este obiect al dragostei sale, pe această relație fundamentându-se stima de sine (P. Dessuant, *Le narcissisme*, 1994, p. 42-43).

În copilărie, stima de sine depinde de distanța care separă dorințele de Eu, după cum va depinde la adultul de mai târziu, de distanța dintre Eu și Supraeu. Identificările precoce ale copilului cu calitățile părinților, dau naștere dorinței de a atinge anumite idealuri, cele induse sau impuse de părinți, care devin cu timpul, idealuri ale propriului Eu. Idealul narcisic al copilului este reflexul sau proiecția narcisismului părinților care au renunțat la propriul narcisism (la propriile aspirații și idealuri), pentru a-l investi în copii (exemplul părinților care tind să își realizeze idealurile eșuate prin intermediul copiilor).

Sentimentul de stimă de sine apare mai întâi ca „expresie a grandorii Eului”, fără a ține cont de elementele care compun această grandoare. Orice ideal atins, orice reziduu al sentimentului primitiv de omnipotență pe care experiența l-a confirmat, contribuie la consolidarea sentimentului de stimă de sine.

Unii autori fac din Eul ideal, instanța idealurilor care persistă la orice vârstă, se adaptează la realitate și care răspunde de idealul de Eu. Idealul de Eu reprezintă, de fapt, o oglindă în care Eul, cu calitățile și cu defectele sale, se poate estima și evalua (pozitiv sau negativ). Stima de sine depinde de relația dintre Eu și ideal, dar în bună parte depinde și de imaginea pe care ceilalți și o fac despre noi.

Daniel Lagache examinează în detaliu Sinele, Eul și Supraeul și ajunge la concluzia că, în general, individului îi „scapă” modul în care „Supraeul acționează asupra Eului”; Supraeului îi revine rolul de a regla sentimentul stimei de sine, sursă de motivații axiologice și de afecte, ce explică satisfacția sau insatisfacția de sine. De exemplu, asumarea sau respingerea sentimentului de culpabilitate, se realizează întotdeauna la nivelul Eului.

Edith Jacobson a subliniat că „sentimentul de Eu normal”, derivă din percepția unui Self integrat (adică percepția pe care un individ o are despre el însuși, în multiplele sale interacțiuni cu obiectele), în timp ce „stima de sine” (self-esteem) sau „respectul de sine” depind de investiția libidinală a Self-ului integrat. Nivelul

sau intensitatea stimei de sine, reflectă intensitatea investiției narcisice a Self-ului. Cu toate acestea, stima sau respectul de sine nu constituie simpla reflecție a „investițiilor instinctuale”, ci este întotdeauna expresia asocierii unor componente afective și cognitive ale personalității, reprezentând, în consecință, nivelurile cele mai diferențiate ale investiției narcisice (E. Jacobson, în J.-B. Pontalis, 2000, p. 274).

Hartmann apreciază că funcția „critică” a Self-ului își are originea în Supraeu; Eul comportă, de asemenea, o astfel de funcție, cu rol în stimularea stimei de sine.

În opinia lui Otto Kernberg, percepția unui Self integrat constituie sentimentul de sine. Stima sau respectul de sine depinde de investirea libidinală a Self-ului integrat (O. Kernberg, în P. Dessuant, 1994, p. 112). Această investiție, supusă influenței mai multor structuri intrapsihice, definește narcisismul normal. Atât Supraeul, cât și Eul, exercitând în mod constant o funcție critică, contribuie la formarea și menținerea stimei de sine. Kernberg consideră Eul ideal o substructură a Supraeului, cu rol specific, defensiv, care contribuie alături de aspectele critice și primitive ale Supraeului, la reglarea stimei de sine. Schafer sugerează că Eul ideal are o funcție „protectoare”, defensivă.

Se poate aprecia că, stima de sine este condiționată, în principal, de activitatea a două din instanțele personalității: prima este *Supraeul*, care prin evaluările „critice” sau punitive ale Eului reglează stima de sine într-un mod predominant „negativ”; cealaltă structură care intră în joc în reglarea stimei de sine este *Eul ideal*, rezultat din integrarea imaginilor de sine ideale, care acționează în mod „pozitiv”, cu condiția ca Self-ul să se afle la „înălțimea cerințelor și așteptărilor sale”. Când investiția narcisică a Selfului are valențe pozitive, individul uman se află în armonie cu sine și lumea, fiind capabil să dăruiască și să primească iubirea celorlalți.

3.2. Narcisismul colectiv

J. Laplanche și J.-B. Pontalis (1967), definesc Eul ideal ca fiind instanța personalității ce rezultă din convergența narcisismului (idealizarea Eului) cu identificarea cu părinții (sau substitutul acestora) și cu idealurile colective.

Identificările Supraeului își păstrează de-a lungul vieții subiectului, forma specifică de structuri diferențiate în interiorul Eului; identificările cele mai precoce, sunt identificări ale Eului, adică identificări total integrate la nivelul Eului

Eul ideal își are rădăcinile în identificarea primară. Conform opiniei lui Daniel Lagache, procesul de formare a Eului ideal servește drept fundament identificării eroice cu *personaje excepționale*, idee în acord perfect cu teoria lui Janine Chasseguet-Smirgel (inspirată de *Psihologia maselor*, a lui Freud), care afirmă că leader-ul, simbolizează idealul comun al mulțimii.

Într-un articol despre Supraeu, Joseph Sandler (1959), arată că există situații în care Eul poate și vrea să ignore critica și preceptele Supraeului, dacă poate obține astfel un aport narcisic satisfăcător. Se observă adesea că, impresionantele fenomene în schimbarea idealurilor, a caracterului și a moralității, rezultă din sentimentul de apartenență și identificare cu un grup.

Membrii grupului își pierd limitele propriei individualități; această pierdere a particularităților personale este cu atât mai necesară, cu cât contribuie la omogenizarea masei, în ansamblul său. Ea permite fiecărui membru să se identifice cu grupul, considerat ca întreg, ceea ce îi conferă sentimentul de *atotputernicie narcisică*¹. Exaltarea membrilor grupului indică faptul că, în mod inconștient, Eul fiecărui individ se extinde asupra Eului celorlalți membri ai grupului. Extensia Eului individual, la grup, se explică prin propensiunea la pierderea limitelor Eului, ceea ce îl face pe individ capabil nu doar să se identifice cu fiecare membru al grupului, dar și cu formațiunea colectivă în totalitatea sa (Eul fiecăruia se extinde la ansamblul grupului). Această extensie a Eului la grup, permite indivizilor care îl compun să atingă satisfacția suprapunerii dintre Eul real și Eul ideal, reprezentat de grup și de leaderul acestuia.

Dacă această identificare cu idealurile unui grup sau ale unui leader produce o satisfacție narcisică suficient de mare, atunci Supraeul individual va fi complet ignorat, iar funcțiile sale pot fi asumate de idealurile, preceptele și comportamentul grupului. Însă, fuziunea Eurilor individuale în colectivitate este însoțită de reducerea narcisismului individual. În plus, dacă idealurile grupului permit o gratificare directă sau imediată a dorințelor instinctuale, atunci se produce o transformare completă a personalității individuale (individul va renunța la Supraeul personal, pe care îl va substitui, prin adoptarea criteriilor morale ale grupului de apartenență).

4. Narcisismul: de la normal la patologic

Narcisismul este un concept cu „două fețe” contradictorii, un „Janus bifrons” care reflectă aspectele normale și patologice ale iubirii de sine. Există un narcisism „cotidian” ale cărui aspecte benefice, fondate pe iubirea normală, „sănătoasă” față de sine, permite dezvoltarea normală a iubirii obiectuale și care reprezintă, în egală măsură, un mod de protecție psihică și somatică, dar și un narcisism „defensiv”, cu consecințe patologice.

¹ Fenomenul de *atotputernicie narcisică* la nivelul colectivității umane, a fost magistral descris de Gustave le Bon, în lucrarea *Psihologia mulțimilor*. Mulțimea psihologică constituie o „unică ființă” care se supune legii unității mentale. Indivizii dobândesc noi caracteristici, extrem de diferite de cele ale indivizilor care o compun; în mulțime, individul numai este el însuși, ci un automat lipsit de voință. Există direcționarea strictă a ideilor și sentimentelor la indivizii din care sunt compuse, ajungându-se la dispariția personalității conștiente a acestora. Mulțimea este aproape exclusiv condusă de inconștient. Unele caracteristici psihologice ale mulțimilor sunt comune cu cele ale indivizilor izolați; altele, dimpotrivă, nu se întâlnesc decât în colectivitate. La nivelul sufletului colectiv, aptitudinile individuale ale oamenilor și, în consecință, personalitatea lor, dispar. Eterogenul se dizolvă în omogen, iar fenomenele inconștiente predomină. Apariția caracteristicilor specifice ale mulțimilor sunt: sentimentul unei puteri invincibile; contagiunea mentală; sugestibilitatea. Pentru mulțime, datorită numărului membrilor săi care îi dă sentimentul unei forțe irezistibile, noțiunea de imposibil dispăre. (G. LE BON – *Psihologia mulțimilor*, București, Editura Anima, 1990, p. 19).

În 1949, Winnicott (*Jeu et réalité*), descria caracteristicile pozitive ale unui *narcisism benefic*, care permite copilului să-și construiască un Eu, o identitate și o personalitate unitară, capabile să-i asigure continuitatea existenței și, valențele negative ale unui *narcisism mortifer*, consecință directă a experienței de viață. La rândul său, André Green (*Narcissisme de vie, narcissisme de mort*, 1983), admite că se poate vorbi de un „narcisism de viață” și de un „narcisism de moarte”

Sigmund Freud identifică versantul patologic al melancoliei, cu caracter autodistructiv, etichetându-l ca „psihonevroză narcisică”. Freud utilizează termenul într-un sens total diferit de sensul actual; pentru el „nevroza narcisică” ar corespunde cu ceea ce psihiatrii înțeleg, de obicei, prin psihoză.

Dimpotrivă, pentru autori contemporani cum ar fi Heinz Kohut și Otto Kernberg, „nevrozele narcisice” se situează între psihozele și nevrozele așa-zis clasice, pe care le asimilează mai mult sau mai puțin „stărilor limită”. Cercetările celor două școli americane, reprezentate de Kohut și Kernberg au pus în evidență importanța tulburărilor narcisice în spectrul psihopatologiei contemporane. Heinz Kohut consideră că narcisismul are o evoluție proprie, iar caracterul său patologic ar decurge dintr-o fixație a „Self-ului grandios”, la nivelul *imago*-urilor parentale idealizate.

Psihopatologia nucleară a acestor indivizi se referă la Self, la lipsa de coeziune a acestuia; fiind amenințate de fragmentarea și menținerea unui Self coerent, datorită lipsei confirmărilor adecvate, „în oglindă” din partea Eului (amintim că ego-psihologii fac distincție între Eu real, „obiectiv” și Self, acesta din urmă fiind „Eul reflexiv”), personalitățile narcisice apelează la un fel de „autostimulare” în vederea păstrării coeziunii Eului (H. Kohut, în B. Grunberger și J. Chasseguet-Smirgel, 1998, p. 273).

Postulând o linie autonomă de dezvoltare a laturii narcisice a personalității, care va conduce la dobândirea unor trăsături mature, cu rol adaptativ, rezultate ca urmare a investiției narcisice a propriului Eu, Kohut își susține argumentele în favoarea aspectelor pozitive și „sănătoase” ale narcisismului. Chiar dacă există atitudini pozitive cu privire la personalitatea narcisică, se constată că uneori, termenul de narcisism dobândește o conotație peiorativă, desemnând un proces de regresie sau de defensă fragilă sau eșuată.

Pacienții narcisici diferă de psihotici și de stările limită, prin coeziunea Self-ului și prin faptul că obiectele investite sunt caracterizate, de asemenea, prin coeziune; deci, pentru a deveni psihotici le lipsește clivajul (rolul clivajului în etiologia narcisismului, face diferența între cele două școli americane).

Psihiatrul și psihanalistul, Otto Kernberg, director al spitalului Cornell din New York, cu siguranță la ora actuală, cea mai mare autoritate în domeniul studiului personalității narcisice, este unul dintre puținii psihanalisti americani care a integrat teoriile Melaniei Klein, propriilor concepții despre psihicul uman.

Kernberg propune conceptualizarea narcisismului în termeni de structură intrapsihică. El distinge un *narcisism normal* și un *narcisism patologic*.

Ca și Hartmann, Kernberg definește *narcisismul normal ca fiind investiția libidinală a Self-ului*. Self-ul este o structură intrapsihică constituită din

reprezentările de sine și din dispozițiile afective asociate acestor reprezentări. Reprezentările de sine sunt structuri afectiv-cognitive care reflectă percepția pe care un individ o are despre el însuși, atât în interacțiunile sale reale cu alți indivizi semnificativi pentru el, cât și în interacțiunile sale cu reprezentările interne (reprezentările reale sau fantasmatică pe care le au ceilalți despre el, numite și reprezentări de obiect). Self-ul face parte integrantă din Eu, care presupune atât reprezentările de obiect, cât și imaginile de sine ideale, în diferite stadii de abstractizare și integrare. Se poate spune că Self-ul normal este integrat, în măsura în care reprezentările de sine sunt integrate într-un ansamblu dinamic. Absența unui Self integrat este identificată clinic prin „stări contradictorii ale Eului”, disociate sau clivate, care alternează, fără a ajunge vreodată să se integreze într-un Eu unitar.

Investiția libidinală² a Self-ului normal, care integrează atât componente libidinale, cât și agresive, se adresează atât reprezentărilor pozitive de sine, cât și reprezentărilor negative. Narcisismul normal se constituie pe un „Self realist” care integrează, fără a disocia, reprezentări de sine diferite, altfel spus, „imagini de sine pozitive și negative”. Astfel, la nivelul Self-ului trebuie integrate simultan, „dragostea și ura față de sine” care, în mod paradoxal, constituie condiția prealabilă a unei „iubiri normale”.

În plus, narcisismul normal depinde de nivelul de dezvoltare a Self-ului, de gradul de maturizare a Eului (prin opoziție cu Eul infantil), de motivațiile, aspirațiile și idealurile acestuia. (O. Kernberg, 2002, p. 136-137).

În ceea ce privește *narcisismul patologic*, acesta apare în cazul în care Self-ul dezvoltă procese identificatorii patogene, pe baza „hiperidealizării” imaginii de sine. În plan comportamental, narcisismul patologic comportă un aspect de „centrare pe sine”. Otto Kernberg susține că narcisismul patologic se manifestă la trei niveluri:

1. regresia narcisismului adultului normal, la narcisismul infantil normal.
2. relația cu un obiect care reprezintă Self-ul; între Self și obiect se stabilește o relație de identificare.
3. relația cu un „Self grandios” asupra căruia se proiectează temporar. Spre deosebire de conceptul de „Self-ului grandios” al lui Kohut, care consideră că aspectele patologice ale narcisismului rezultă din lipsa de coeziune a acestuia, la Kernberg, „Self-ul grandios” are întotdeauna o structură integrată; în acest din urmă caz, „Self-ul grandios” are un caracter patologic, datorită regresiei temporare sau a fixației la un stadiu infantil de dezvoltare, ca urmare a identificărilor repetate cu un obiect.

Otto Kernberg identifică o serie de pacienți a căror problemă principală este afectarea stimei sau respectului de sine, dezvoltând astfel o patologie de tip

² Trebuie subliniat că o asemenea investiție nu provine, pur și simplu, dintr-o sursă instinctuală de energie libidinală, ci din numeroasele relații existente între Self și alte structuri intrapsihice: structurile din interiorul Eului (determinanții intrasistemici ai narcisismului) și structurile din interiorul Supraeului și Self-ului (determinanții intersistemici ai narcisismului).

narcisic. În toate cazurile, trăsăturile patologice ale personalității narcisice au drept obiectiv protejarea stimei de sine, a cărei minimă „lezare”, poate produce o „rană narcisică” profundă. Elucidarea modului de organizare a personalității narcisice constă în identificarea și înțelegerea mecanismelor de apărare ale Eului, lucru destul de dificil de realizat, întrucât în acest caz, defensele, predominant patologice, se combină în mod variabil.

Mecanismele defensive ale personalității narcisice sunt mecanisme primitive, cum ar fi: clivajul, negarea, identificarea proiectivă, idealizarea patologică, omnipotența narcisică (atotputernicia gândirii) și devalorizarea (narcisicii manifestă neîncredere în alții și îi devalorizează). În narcisismul patologic stările conflictuale ale Eului se exprimă independent unele de altele (dincolo de clivaj pot să apară defense secundare, tocmai cu rolul de a „proteja” această disociere).

Idealizarea reprezintă o defensă importantă în structurile narcisice, la acești subiecți întâlnindu-se frecvent temeri paranoide asociate cu sentimente primitive agresive. Omnipotența și devalorizarea sunt două operații defensive foarte asemănătoare, care se referă la identificarea individului cu imagini de sine și de obiect, „hiperidealizate”, „gonflate”, pentru a se proteja de amenințările celorlalți semenii. O asemenea „idealizare de sine” suscită de obicei, fantasme magice de omnipotență. Corolarul imediat al acestei fantasme este devalorizarea celorlalți și convingerea fermă cu privire la propria superioritate. Toate aceste defense îndeplinesc la acești pacienți, pe lângă alte funcții, și o *funcție narcisică*: *aceea de a proteja și asigura stima de sine*. (La personalitățile narcisice stima de sine este profund afectată, iar o critică prea aspră poate declanșa o depresie severă).

5. Caracteristicile personalității narcisice

Într-una dintre lucrările sale de referință, *Analiza Self-ului (The Analysis of the Self, 1971)*, Kohut face descrierea personalității narcisice, relevând caracterul „artificial”, inautentic pe care îl inspiră persoanele din această categorie. Cartea începe cu un articol metaforic, sugestiv intitulat „*Teatrul marionetelor*”, în care se povestește că un balerin, într-una din conversațiile sale imaginare cu autorul, susține că, „prin comparație cu teatrul obișnuit, în care actorii sunt ființe umane, teatrul de marionete este aproape perfect”. Sufletul marionetei își are „sediul” la nivelul centrului de greutate; animatorul marionetelor trebuie, pur și simplu, să găsească acest centru, iar mișcările marionetei vor atinge un grad de perfecțiune, care nu poate fi imaginat la un dansator. Dat fiind faptul că, marionetele „nu au rațiune”, iar sufletul și centrul lor de greutate coincid, este de înțeles că acestea nu sunt „nici artificiale” și „nici pretențioase”. Dimpotrivă, ființa umană conștientă de sine este „artificială și pretențioasă” (H. Kohut, 1971, în B. Grunberger și J. Chasseguet-Smirgel, 1998, p. 260-289).

În cartea *Personalitatea narcisică (La personnalité narcissique)*, Kernberg susține ideea că personalitățile narcisice trăiesc o „experiență subiectivă a vidului”, datorită perturbării temporare sau permanente a relației de obiect. Simptomul de „vid” sau de „experiență subiectivă a vidului”, poate lua diverse forme, cum ar fi:

anxietatea, oboseala, depresia, incapacitatea de a suporta singurătatea, de a se angaja în relații de dragoste. O altă caracteristică fundamentală a personalității narcisice, rezultată ca urmare a apariției sentimentului de vid interior, este alterarea imaginii și, mai ales, a identității de sine (care diferă în mod considerabil de criza de identitate!), exprimată în „sindromul identității difuze”. La personalitățile narcisice, Self-ul integrat este înlocuit de un „Self grandios” patologic, care asociat cu vidul, anxietatea și depresia, constituie tabloul caracteristic al narcisismului patologic.

În literatura de specialitate, personalitatea narcisică și personalitatea borderline sunt adeseori confundate. Similitudinea cu stările limită rezidă în predominanța mecanismelor de clivaj sau de disociere primitivă, așa cum se reflectă ele în stările clivate sau disociate ale Eului. Astfel, la personalitățile narcisice pot coexista grandoarea, timiditatea și sentimentul de inferioritate, fără a se afecta reciproc. Mecanismele de clivaj sunt consolidate prin forme primitive de proiecție și de idealizare, prin manifestări de control omnipotent, de repliere narcisică și de devalorizare. Toate aceste mecanisme de apărare sunt caracteristice atât organizării personalității borderline, cât și personalității narcisice.

În ceea ce privește diferența între structura narcisică și organizarea limită³, adaugă Kernberg, aceasta constă în faptul că la personalitățile narcisice există un Self „grandios” patologic, dar integrat. Acest Self „grandios” este: „o condensare patologică a unor aspecte ale Eului real, Eului ideal și a obiectelor idealizate din mica copilărie și încorporează anumite elemente ale Supraeului” (O. Kernberg, *La personnalité narcissique*, 2002, p. 68). În consecință, integrarea Supraeului este defectuoasă, frontiera dintre Eu și Supraeu nu este clară, imaginile de sine și de alții sunt vagi și negative, iar viața intrapsihică, în ansamblul ei, este deteriorată.

Self-ul „grandios” patologic compensează disocierea primitivă sau clivajul Self-ului, dar cu prețul deteriorării relației de obiect, care este cu mult mai gravă decât la pacienții borderline, non-narcisici. Acest tip de Self, explică paradoxul pacienților narcisici: la „suprafață” atâta comportamentul, cât și adaptarea socială par relativ normale, dar o observație mai atentă pune în evidență prezența mecanismelor de clivaj și o patologie gravă a Eului.

Unii indivizi cu personalitate narcisică funcționează la nivel borderline, manifestând o evidentă vulnerabilitate a Eului, exprimată prin incapacitate de a tolera anxietatea, lipsa generală a controlului pulsional și absența frapantă a

³ În lucrarea *Tulburările limită ale personalității*, Otto Kernberg propune înlocuirea termenului de „stare limită” cu cel de „organizare limită”. Conform opiniei sale, ar exista o structură particulară, alcătuită dintr-un ansamblu de mecanisme care contribuie la formarea de trăsături de personalitate și de simptome, cu o organizare destul de simplă; în schimb, starea limită presupune un ansamblu de deficiențe și inadecvări ale organizării psihice, de unde și caracterul specific de instabilitate psihică, putându-se transforma oricând în psihoză. Kernberg evidențiază că un psihotic și un pacient cu organizare limită, pot să folosească în scop defensiv aceleași mecanisme de apărare ale Eului, în principal de ordin psihotic, dar acestea reflectă în mod diferit adaptarea individului la mediu.

sublimării. Kohut remarcă faptul că pacienții narcisici cu funcționare borderline, manifestă reacții de furie intensă, cunoscute sub numele de „furie narcisică”. Integrarea unei imagini de sine hiperidealizate, în structura Self-ului grandios, asociată cu mecanisme de proiecție și introiecție, îi permite personalității narcisice să se adapteze la solicitările mediului extern.

Kohut și Kernberg susțin că personalitățile narcisice manifestă „răceală afectivă”, sunt singuratice și reținute în relațiile sociale, expresie a unui comportament defensiv, în scopul de a evita orice decepție sau dependență și fac eforturi pentru *a restaura imaginea și stima de sine*, „compromise de traumatisme precoce”.

Conform descrierii CIM-10 (F60.8) personalitatea narcisică se caracterizează prin supraestimare de sine și a propriilor capacități; sentimentul de a fi unică, nevoia de a fi recunoscută ca fiind o „ființă excepțională”; nu suportă critica, cea mai neînsemnată observație aducând grave lezări ale imaginii de sine, cunoscută sub sintagma de rană narcisică. Personalitatea narcisică manifestă un sentiment de superioritate în raport cu ceilalți, aroganță, nevoia de a fi admirată și lipsă de empatie; poate manifesta delir de grandoare, considerând că face parte din categoria celor „aleși”, cărora li se cuvine orice. Narcisicul se deosebește de antisocial prin „grandoarea” sa, tendința de a-și exagera talentul și de a se considera ca fiind unic și superior (Gunderson, 2001), și de personalitatea borderline, prin aceea că, nu se îndoiește de nimeni și de nimic, cu atât mai puțin de „valoarea sa ieșită din comun” (indivizii cu borderline sunt copleșiți de îndoieli). Pentru narcisic celălalt nu are valoare, acesta fiind doar un instrument folosit pentru a-și flata Eul său nemăsurat, „grandios”...

Bibliografie

- CHABERT, C.; BRELET-FOULARD, F.; BRUSSET, B., *Névroses et fonctionnements limites*, Paris, Dunod, 1998.
- CHABROL, H.; CALLAHAN, S., *Mécanismes de défense et coping*, Paris, Dunod, 2004.
- CHASSEGUET-SMIRGEL, J., *L'idéal du Moi et le groupe*, în B. Grunberger; J. Chasseguet-Smirgel (coord.), *Le narcissisme. Amour de soi*, Paris, Tchou (Ed.), p. 171-187, 1998.

DIVERSITATE ȘI FLEXIBILITATE METODOLOGICĂ ÎN ACTIVITATEA PSIHOLOGULUI ȘCOLAR

MARGARETA MODREA

Methodological diversity and flexibility in the activity of the school psychologist. The following article aims to show (through three case studies inclusively) that the school psychologist must usually confront serious professional challenges; accordingly, he needs to be familiar with various psychotherapeutic patterns that must be creatively adapted to the casuistic diversity he deals with.

Key words: school psychologist, psychotherapeutic methods, case studies.

Cadru preliminar

Într-un sistem de învățământ modern, necesitatea prezenței în școală a psihologului poate fi susținută prin cel puțin două argumente: pe de o parte, vulnerabilitatea mai mare a vârstelor tinere în contextul social actual, iar, pe de altă parte, insuficienta disponibilitate a familiilor de a gestiona eficient problemele copiilor (din motive de timp limitat, absența unor informații și abilități legate de dezvoltarea psihică specifică primelor etape ale vieții etc.).

În România, conform legislației actuale, psihologii din sistemul de învățământ preuniversitar își desfășoară activitatea în cadrul cabinetelor de asistență psihopedagogică organizate pentru școli care totalizează un număr de minimum 800 de elevi.

La prima vedere, acești profesioniști sunt preocupați de problemele obișnuite ale elevilor, legate de: autocunoaștere, obținerea performanțelor școlare, identificarea aptitudinilor, orientarea școlară și profesională, ameliorarea relațiilor cu profesorii, colegii și părinții, dezvoltarea personală și întărirea eului, adaptarea școlară și socială etc. (v. Regulamentul Comisiei de Psihologie Educațională a CPR – www.copsi.ro).

Cu siguranță, astfel de obiective figurează și în agenda de lucru a consilierilor școlari/educaționali, care nu sunt, în mod obligatoriu, de formație psihologi.

Deși mulți autori recunosc imposibilitatea delimitării nete a celor două profesii (A. Baban, 2003, G. Tomșa, 1999), cei mai mulți accentuează asupra faptului că psihologul intervine mai ales în situații de criză (K. Cherry, 2002, J. Sandoval, J. M. Davis, 1992).

Privind însă mai atent în realitatea concretă, imediată, psihologul școlar se confruntă cu o mult mai mare varietate de probleme, fiind favorizat – din perspectiva eficienței muncii sale – de prezența unor calități de psihodiagnostician și clinician, dar și de pedagog.

În mod inevitabil, unele dintre situațiile pe care le întâlnește pot friza atipicul, patologicul și, în orice caz, ele sunt consecințe atât ale trăsăturilor de personalitate ale celor care-i solicită ajutorul, cât și ale unui complex de factori mai generali: de vârstă și de gen, individuali și grupali, sociali, economici, culturali.

1.1. Variabilele vârstă și gen în atenția psihologului școlar

Psihologul școlar este solicitat să abordeze problematicile psihologice specifice tuturor etapelor de vârstă, începând cu cea preșcolară și terminând cu cea corespunzătoare senectuții. Această afirmație poate părea surprinzătoare în contextul temei la care ne referim aici. Ea își găsește, însă, justificarea dacă avem în vedere că, la serviciile cabinetelor psihologice școlare apelează nu doar copii și adolescenți ci și cadre didactice (situate pe diferite paliere de vârstă), precum și aparținătorii elevilor, care, în condițiile actuale, nu sunt numai părinții ci și, în lipsa acestora, frații/surorile mai mari, unchii/mătușile și, adesea, bunicii. Toți aceștia, prin personalitățile lor, pot induce sau întreține comportamente dezadaptative în rândul celor mai mici.

Eventualele dificultăți școlare ale elevilor sunt frecvent legate de caracteristicile de vârstă ale celor alături de care conviețuiesc, sau în grija cărora sunt lăsați. S-ar putea spune că acea mult-invocată prăpastie dintre generații se manifestă astăzi chiar când avem în vedere intervale de vârstă mult mai mici decât cele care îi separă pe copii de părinți și bunici. Cu siguranță, pentru înțelegerea unor caracteristici de personalitate, rămâne valabilă și utilă ordinea nașterii fraților (Adler), dar ea trebuie completată cu informații despre rețeaua de conexiuni care structurează mediile imediat și cel mai larg în care evoluează fiecare dintre frați.

Este evident că, în intervențiile sale ameliorative, psihologul este nevoit să țină cont, în cunoștință de cauză, de specificul psihologic al vârstelor, de crizele caracteristice acestora (Erikson) întrucât variabila vârstă, prin tot ceea ce implică ea, poate fi responsabilă de sporirea riscului confruntărilor între diverse trebuințe, concepții, expectanțe, cu consecințele de rigoare asupra evoluției celor mai tineri.

Problematika diferențelor de gen reprezintă o altă preocupare a psihologiei ultimilor ani, la nivel mondial, iar psihologul școlar nu o poate ignora din cel puțin două motive:

1. pentru că, în calitate de consilier și/sau terapeut, se confruntă tot mai frecvent cu tulburări și comportamente specifice fiecărui gen (de exemplu, anorexia nervoasă, mai ales la fete, agresivitatea și violența, mai ales la băieți);

2. pentru că, în calitatea sa de formator de personalități (sau, cel puțin de opinii), el poate și trebuie să contribuie la conștientizarea diferențelor de gen de către toți cei implicați – direct sau indirect – în activitatea școlară; de exemplu: adulții să-și diferențieze unele așteptări de la fete comparativ cu cele față de băieți în privința stilului de lucru, al intereselor, al manifestărilor emoționale etc.; de asemenea, adolescenții, în relațiile lor apropiate, să nu pretindă de la partenerul de sex opus moduri de a gândi, simți și comporta similare propriului sex (ceea ce poate conduce la frustrări importante). Aceeași observație este valabilă și în

privința relației dintre frați și surori aflați la vârsta adolescenței. De exemplu, nu rareori întâlnim situații în care fetele reclamă un tratament excesiv de restrictiv din partea părinților, în timp ce își exprimă indignarea față de „libertățile” pe care aceștia le acordă aproape necondiționat fraților (băieți).

Psihologul școlar trebuie să țină cont că adolescenții, aflați în plin stadiu de dezvoltare a gândirii formale (Piaget), dar cu experiență și cunoștințe încă insuficiente, au tendința de a face unele erori de raționament cunoscute sub denumirea de *pseudostupiditate* (Elkind). În acest caz, ei transferă *ad litteram* ideea generală de egalitate indiferent de sex, rasă, etnie etc. din domeniul dreptului social (al normelor juridice), în domeniul relațiilor interpersonale informale; de aceea, ei revendică tratament egal din partea tuturor membrilor microgrupului familial fără a ține cont că acesta este prin excelență heterogen și organizat după norme morale particulare.

1.2. Indivizi și grupuri - domenii de intervenție ale psihologului școlar

Diversitatea activității psihologului școlar se legitimează prin încă două elemente. Unul este lucrul cu individualitățile clienților săi, care au nu doar vârste și sexe diferite, ci și, în strânsă legătură cu acestea, trăsături de personalitate (temperamentale, aptitudinale, caracteriale) foarte diferite; acestea, în consecință, conduc la o mare varietate de probleme, veritabile sfidări la adresa competențelor profesionale ale psihologului (după cum vom încerca să ilustrăm și prin studiile de caz prezentate). Al doilea element îl constituie abordarea problemelor de grup care presupun cunoștințe suplimentare de psihologie socială, psihologia relațiilor de cuplu, psihologie organizațională, toate acestea probându-i abilitățile de mediator în rezolvarea conflictelor.

Intervențiile în colectivele de elevi sunt, cu siguranță, cele mai frecvente, psihologul școlar având, prin fișa postului, și obligația derulării unor programe educative și/sau de consiliere, singur sau în colaborare cu alți specialiști (de ex., medici).

El este adesea consultat de către profesorii diriginți și de către părinți și atunci când apar conflicte între elevi sau între elevi și profesori. De asemenea, nu sunt excepționale nici situațiile în care trebuie să intervină pentru soluționarea unor diferende aparent ireconciliabile între cadrele didactice sau între acestea și direcțiunea școlii, psihologul fiind nevoit să-și exerseze și să-și utilizeze din plin competențele de fin observator și cunoscător al personalităților implicate, de bun comunicator și rezolvitor de probleme în cadrul organizației respective.

O dificultate suplimentară în astfel de situații rezidă în apartenența psihologului însuși la colectivul în care trebuie să intervină, ceea ce presupune din partea sa nu doar calități profesionale și morale recunoscute, înalte capacități de autocontrol emoțional, ci și o atitudine de echidistanță, empatie și acceptare necondiționată a celorlalți, în spiritul psihologiei umaniste (Rogers).

1.3. Variabilele status-uri social, economic și cultural

În toate acțiunile sale, psihologul școlar trebuie să-și ajusteze metodologiile, corelând multiple variabile între care, o importanță tot mai mare, în condițiile diferențierii și stratificării sociale, o are status-ul social, economic și cultural al clienților. În această privință, psihologul nu trebuie să se lase prins în capcana prejudecăților uzuale ori a idiosincraziilor personale, pornind de la premisa că toți clienții proveniți din medii favorizate trebuie să prezinte anumite caracteristici specifice, diferite de ceilalți. Numai acordând atenția necesară fiecărui caz în parte, în contextul său imediat, precum și în cel social-general, psihologul poate să ajute în situațiile dificile.

Dinamica tot mai accelerată a societății antrenată în complexul fenomen al globalizării și tehnicizării îi amprentează pe indivizii de vârste apropiate într-o manieră fără precedent în istorie. Astfel, cel puțin pentru populația tânără, începem să vorbim despre generația DVD-ului, a PC-ului și internetului, a telefonului mobil, a I-Pod-ului, I-Phon-ului etc. Profesorul canadian Yves Lenoir (2009) afirmă că, în prezent, în condițiile accesului larg la internet, este, practic, imposibil să mai controlăm informația de care poate dispune un tânăr; aceasta face și mai dificilă sarcina psihologului, el fiind nevoit să intervină asupra unui individ potențial informat (mai mult sau mai puțin corect) despre problema lui și diversele căi de soluționare.

Un alt fenomen specific epocii globale este și mobilitatea demografică trans-frontalieră care generează separarea membrilor unei familii și contractarea unor căsătorii mixte, sporind amestecul culturilor, cu interferențele inevitabile care pot accentua tensiunile psihice intra- și interindividuale, intrafamiliale. În aceste condiții, psihologul școlar se confruntă cu dificultăți de adaptare lingvistică, interpersonală, curriculară etc. ale copiilor care au trăit mai mult timp într-o altă țară. Acestea îl obligă la o atență informare și multă precauție în conceperea și implementarea programelor de recuperare sau re/adaptare pe care le propune clienților săi.

2. Trei studii de caz

Ca metodă calitativă în psihologie, și în ciuda minusurilor lui comparativ – de pildă – cu experimentul, studiul de caz a jucat un rol central în elaborarea psihologiei și în dezvoltarea psihologiei clinice și a psihopatologiei (M. Montreuil, J. Doron, 2009, p. 282); el este o analiză aprofundată a unui individ (K. Cherry, 2008), putând avea scopuri explorative, descriptive și explicative, cu suprapunerile inevitabile (R. Yin, 2005, p. 20). Pentru studiile de caz care urmează, trebuie adăugat scopul ameliorativ al intervențiilor efectuate, dat fiind că este vorba despre persoane care apelează la serviciile psihologului pentru diferite dificultăți de adaptare.

2.1. Un copil hiperactiv (?)

Istoric: Valentin are 8 ani și este în clasa a II-a, fiind transferat deja de la altă școală, din cauza comportamentului nestăpânit. Este fiul unic al unei mame singure, divorțată de șase ani, din cauza conflictelor cu soțul agresiv.

Mama recunoaște că ea însăși a fost foarte dificilă până târziu, în adolescență, punând această stare pe seama violențelor frecvente din familia sa.

Problema: Mama îl aduce la psiholog pe Valentin cu diagnosticul de hiperactivitate, stabilit de un medic de psihiatrie infantilă, care i-a prescris și un tratament medicamentos, dar pe care ea a refuzat să i-l mai administreze după ce a constatat că îl « moleșea ».

De peste un an, Valentin are dificultăți de relaționare cu unii colegi și cu unele dintre cadrele didactice (cele care « țipă »), la care reacționează prin impulsivitate, loviri, jigniri, refuzuri. Mama își amintește că, de când era foarte mic, adormea spontan (ca reacție de apărare a sistemului nervos!) atunci când aveau loc scandaluri în prezența lui.

Cu toate acestea, el are rezultate școlare bune și foarte bune, nivelul intelectual ridicat fiindu-i recunoscut.

În plus, mama este exasperată de cerințele permanente ale băiatului de a-i cumpăra diferite jucării pe care, ulterior le ignoră sau le strică.

Este pasionat de jocuri pe calculator (mai ales cele violente), și își găsește preocupări atunci când este singur acasă, fără a produce pagube.

Psihodiagnoză: Interviuul semistrukturat, convorbirea și observațiile făcute asupra cuplului mamă-fiu, pun sub semnul întrebării diagnosticul psihiatric de *hiperactivitate* (stabilit de medic în urma discuțiilor separate cu cei doi!).

În ciuda faptului că mama recunoaște că fiind îndeplinite majoritatea criteriilor pentru această tulburare prevăzute în DSM IV (2003, p. 92), diagnosticul diferențial impune considerarea cercului vicios al afectivității negative care domină relația mamă-copil. Răceala și ostentația cu care mama îi refuză copilului orice solicitare de a-i cumpăra o nouă jucărie, îi provoacă acestuia o reacție de încrâncenare internă, cu mimică exprimând durerea înfrângerii și dorința de răzbunare. În plus, atât mama cât și bunica îi întrețin o stare de anxietate quasipermanentă, amenințându-l cu pedepse înfricoșătoare pentru vârsta lui (că va fi dat la casa de copii, că va fi legat de calorifer sau că va fi dus la poliție!).

Dată fiind evidența problemelor afective ca factori generatori ai comportamentului copilului, nu se poate admite diagnosticul psihiatric care, după cum a fost deja remarcat în literatura de specialitate, se pare că a acționat ca o etichetare care a perpetuat problemele și a blocat valorificarea resurselor existente (I. Dafinoiu, J-L. Vargha, 2005, p. 121).

Dintr-o altă perspectivă, comportamentul impulsiv, nonconformist, vindicativ etc. al lui Valentin pare a satisface majoritatea criteriilor din DSM IV pentru *opoziționismul provocator* (DSM IV, 2003, p. 102). Nici acest diagnostic, însă, nu poate fi susținut fără rezerve întrucât comportamentul copilului nu-i produce o « detresă semnificativă clinic » în activitățile sale, el putând colabora optim cu persoanele calme din preajma sa, și reușind să asimileze fără mari dificultăți conținuturile școlare.

Pentru toate aceste considerente, am apreciat că Valentin și-a structurat un caracter dificil, favorizat de mediul agresiv (ca pattern familial predispozant). Deficitul afectiv cronic (așa cum l-a perceput el!) a acționat ca un factor traumati-

zant încă de la cea mai fragedă vârstă, generându-i anxietate și dificultăți de adaptare.

Pentru descoperirea persoanei de care este cel mai atașat copilul (informație deosebit de importantă pentru elaborarea strategiei ameliorative), am folosit o tehnică proprie; ea constă în solicitarea de a indica persoana pe care ar accepta-o ca însoțitor în situația în care ar câștiga un premiu constând într-o excursie în străinătate. Valentin și-a indicat un prieten (care este «foarte calm»), - și nu pe mama, cum ar fi fost de așteptat - alegere simptomatică pentru cazul său.

Nu am considerat însă necesară utilizarea unor probe psihometrice, acceptând punctul de vedere al unor specialiști care susțin că „simpla cunoaștere a gradului de severitate a unei probleme nu indică și cauza ei sau modul de intervenție” (L. Wilmschurst, 2007, p. 70). De mai mare folos ne-au fost informațiile culese de la persoanele apropiate (mama, bunica, învățătoarea, colegii și directorul școlii unde învață Valentin), precum și unele tehnici proiective (desen, CAT) care au consolidat ideea deficitului afectiv și al insecurității afective a copilului.

Intervenții. Abordarea acestui caz permite și impune situarea pe diferite poziții teoretice și metodologice. Astfel, din perspectivă psihanalitică, se poate afirma că problemele copilului sunt manifestări ale slabei capacități empatice, a neîncrederii și a sentimentelor negative provenite din lipsa iubirii materne (percepute astfel) și a traumelor emoționale suferite încă după naștere; conștientizarea acestui mecanism de către femeile din preajma lui, are scopul de a regla relațiile dintre cele două părți, impunând mai mult autocontrol.

Din punctul de vedere al teoriilor comportamentale, reacțiile lui Valentin au fost învățate, fiind întărite de concesiile repetate făcute de cele două femei; această idee își află corolarul terapeutic în lista de recomandări de mai jos.

Utilizarea unor metafore și povestiri cu valențe terapeutice (frecvente în terapia experiențială) a avut un efect benefic –cel puțin pentru o perioadă de timp– asupra comportamentului lui Valentin. Pentru a înțelege că ceilalți îl resping atunci când actele sale îi deranjează, am folosit metafora prin care el să realizeze identificarea sa cu «pietricica din pantof» (care este aruncată pentru că jenează).

Teoria sistemelor familiale a permis înțelegerea faptului că, într-o familie, reacțiile fiecăruia influențează și sunt influențate de reacțiile celorlalți.

Complexitatea acestui caz ar fi impus mai multe sesiuni de consiliere decât cele 6-7 care au avut loc. Din păcate, bunica n-a fost destul de consecventă pentru a-l aduce în continuare pe copil la cabinet, iar mama și-a găsit un serviciu mai bine plătit în alt oraș mai depărtat, neputând veni la copil decât la două săptămâni, în week-end. Aceste noi condiții obiective ne-au obligat să regândim/adaptăm acțiunile ulterioare; astfel, pe baza datelor deja acumulate, am recurs la formularea unui plan general de intervenție, recomandând în scris câteva principii care să conducă acțiunile educative ale celor două femei.

Observații efectuate în timpul sesiunilor de consiliere psihologică și recomandări pentru intervenția în familie:

1. Copilul reacționează negativ la țipete, nedreptate, violență, eșec...

– Să i se explice că mai sunt oameni care nu suportă țițetele, dar încearcă să se autocontroleze; de obicei, violența naște violență, existând riscul rănirii grave a celui agresat.

– Să înțeleagă că nimeni nu are numai succese în viață, și că trebuie să ne acceptăm și eșecurile din care să învățăm.

2. Nu respectă întotdeauna regulile și promisiunile, dar pretinde să fie respectate de ceilalți.

– Să înțeleagă că în toate grupurile de oameni se stabilesc reguli care trebuie respectate pentru că ceea ce vrea să facă unul poate deranja pe altul (de ex., relațiile între vecini, în clasă, în familie, în societate, pe stradă – regulile de circulație...).

– Să respecte regulile dialogului : fiecare vorbește și ascultă pe rând!

– Ce efecte poate avea nerespectarea promisiunilor ? Unul așteaptă/contează pe ceea ce i s-a promis, și va fi dezamăgit dacă nu primește ; celălalt va fi privit ca un om născut (care nu se ține de cuvânt) și nimeni nu va mai avea încredere în el, în viitor.

3. Vorbește des despre mamă, mai ales pozitiv (în ultimul timp), ceea ce este un semn că îi simte lipsa și că o iubește. La această vârstă, copiii au două mari nevoi: de iubire și de protecție (siguranță).

- De aceea, mama ar fi bine să-și ceară iertare pentru ce i-a greșit până în prezent, și să-i spună, de acum încolo, în fiecare zi că îl iubește ! Pe cât posibil, la fel și bunica. Atitudinea prea dură din partea femeilor din casă l-ar putea afecta în relațiile viitoare cu sexul opus!

– Se impune, însă, și fermitate (printr-un ton hotărât, dar nu țițat, și fără lovire!), atunci când copilul persistă în greșeală sau se încăpățânează să facă ceva care i-ar putea aduce vreun prejudiciu. Expresia “mână de fier în mânășă de catifea” se referă tocmai la fermitatea manifestată și aplicată cu ton calm, cu blândețe!

– Totodată, însă, copilul trebuie să aibă și libertatea să decidă sau să se pronunțe cu privire la unele dintre problemele care îl privesc, de exemplu, modul de organizare a programului zilnic, alegerea jocurilor etc.

4. Nu agreează școala mai ales din cauza unor profesoare mai brutale dar, în esență, este conștient de importanța ei.

– Este bine să i se explice că școala – ca instituție și clădire – nu trebuie confundată cu oamenii (profesorii) care lucrează în ea, că el învață pentru viitorul lui și nu pentru profesori, mama, bunica etc.

– cumpărarea unor lucruri dorite să nu mai fie condiționate de îndeplinirea atribuțiilor lui școlare; cadourile să i se facă doar cu diferite ocazii: de ziua lui, de 1 iunie, Crăciun, Paște, cu ocazia unei excursii (ca amintire), atunci când câștigă mama mai mulți bani etc.

5. Apar primele semne ale pubertății, care sporesc interesul pentru diferitele aspecte ale sexualității.

– Ar fi bine să i se cumpere un atlas anatomic și să i se explice funcționarea diferitelor organe (inclusiv a celor sexuale); de aici se pot deschide discuții despre cum se fac copiii și orice alt lucru pe care dorește să-l afle.

– Pentru discutarea acestor teme, este nevoie ca adultul să nu pară surprins, enervat sau rușinat de întrebările pe care le pune copilul. El este doar curios să afle, să cunoască! De reținut că, la o vârstă ulterioară, se va rușina și feri să mai întrebe, existând riscul să rămână cu idei greșite sau deformate despre acest aspect normal al vieții omenеști. Atunci cъnd adultul este surprins de o întrebare, poate cere un rъgaz de gъndire sau poate recunoaște cъ nu știe, dar se va informa.

6. Nu trebuie uitat niciun moment cъ, la 8-9 ani este încă un copil, dar, crescъnd rapid, trebuie sъ devinъ tot mai responsabil.

– De aceea, sub nicio formъ nu va mai fi îmbrъcat, încălțat de altcineva!

– Temele trebuie sъ înceapъ sъ și le facъ singur, și abia apoi sъ fie verificat.

– Este bine sъ i se stabileascъ niște sarcini în casъ : sъ facъ mici cumpărături, sъ șteargъ praful, precum și orice altă contribuție ar dori el sъ aibъ la bunul mers al gospodăriei.

7. Pentru cъ este foarte sensibil, sъ fie întotdeauna lădat atunci cъnd face ceva bine, și niciodatъ certat (pedepsit) atunci cъnd face rъu, pentru cъ:

– dacъ greșește neintenționat, va considera pedeapsa ca fiind nedreaptъ și va acumula frustrări care pot conduce la manifestări agresive;

– dacъ greșește intenționat, sъ i se explice cu calm de ce nu este bine sъ procedeze în acel fel (dacъ este pedepsit, ar putea repeta, din spirit de contradicție și dorințъ de afirmare independentă).

8. Transformarea unui copil nu se poate produce brusc ; este nevoie de cel puțin câteva luni (sau chiar ani) în care adulții sъ respecte programul conturat mai sus, pentru a apărea schimbări în bine și care, apoi, trebuie consolidate în mod consecvent.

2.2. Copil problemă sau părinți problemă ?

istoric. Mara are 14 ani și este în clasa a VII-a. Este fiica adoptivă a unor părinți cu situație materială foarte bună, de formație profesională tehnică, și își cunoaște propria condiție filială, deja, de 3-4 ani, fără a părea cъ o deranjează acest lucru. Ca elevă, are rezultate bune la majoritatea disciplinelor școlare, fiind îndeaproape susținută și monitorizată de părinți.

Problema. Ceea ce îi determină pe părinții Marei sъ apeleze la psihologul școlar este sintetizat de mamă în doar trei cuvinte prin care o descrie : *grasă, mincinosă, leneșă*.

Este supraponderală, având aproximativ 15 kilograme peste greutatea normală pentru înălțimea ei (ceea ce îi marchează îndeosebi pe părinții cu standarde estetice ridicate). Mînte frecvent (dar ulterior își recunoaște faptele), fumează, face parte dintr-o «gașcă» de copii și tineri care se autointitulează «rock-eri» și a sustras uneori sume de bani din casă pentru a face mici atenții colegilor și prietenilor. Temele și le face numai în prezența și cu ajutorul efectiv al mamei. În plus, prezintă unele tendințe de vagabondaj și nerespectarea sistematică a orei stabilite de întoarcere acasă, comportamente drastic sancționate de părinți, inclusiv prin pedepse fizice.

Psihodiagnoză. Metodele de investigație utilizate în primele ședințe au fost: observația, interviul semistructurat, convorbirea cu adolescenta și cu persoane din preajma ei (părinți, profesori, colegi, prieteni), anamneza, instrumente psihometrice și probe proiective, analiza produselor activității.

Acestea au relevat faptul că Mara prezintă inteligență normală, dificultăți moderate de concentrare și stabilitate a atenției, tendința de a disimula și a minți (frizând mitomania), agresivitate pasivă, complexe de inferioritate pe tema supraponderalității sale, atitudine ambivalentă în relațiile cu părinții, interes pentru sexul opus (preocuparea de a-și face un prieten), histrionism evident (îndeplinește aproape toate criteriile din DSM IV); de altfel, ea a urmat cursuri de teatru, crede că are talent nativ în acest sens, și visează să devină actriță.

Părinții sunt personalități destul de diferite: mama este o persoană nervoasă, rece, puțin comunicativă, aproape obsedată de ordine și curățenie; tatăl este deosebit de volubil, cooperant, iar ambii suspicioși, pedanți și foarte preocupați de succesul afacerii lor și de „ce zice lumea”. În plus, ei ignoră complet rolul eredității, așteptând ca fiica lor adoptivă să fie mărturia vie doar a ceea ce au investit în ea, din punct de vedere material și educațional.

Întrucât aproape nimic din datele investigației efectuate în întreg contextul familial nu a evidențiat vreo dificultate semnificativă clinic de adaptare a fetei la cerințele mediului său, am conchis că este vorba despre o adolescentă cu tulburări de comportament obișnuite pentru vârsta și personalitatea ei, aflată în conflict cu părinții surprinși nepregătiți pentru a gestiona aceste probleme, și având standarde nerealiste de viață.

În termenii DSM IV, dacă funcționarea celor două părți (copil-părinți) ar fi fost în mod grav afectată, am fi putut admite comorbiditatea *problemelor relaționale părinte-copil* (DSM IV, p. 737) și *abuzul fizic al copilului* (DSM IV, p. 738). Această condiție lipsind, am optat pentru *problemă de fază de viață* (DSM IV, p. 742), fiind vorba despre debutul adolescenței pe fondul unor probleme endocrine și relaționale.

Intervenție. Obiectivele care au putut fi stabilite de la început au fost: 1. ameliorarea relațiilor dintre adolescenta rebelă și părinții ei adoptivi, hiperpreocupați de existența acesteia; 2. îmbunătățirea imaginii de sine a fetei. Metodele de intervenție au fost diverse și au vizat-o atât pe Mara cât și pe părinții ei; astfel, au fost utilizate: convorbirea, argumentarea logică, sugestia, interviul terapeutic (I. Dafinoiu, J-L., Vargha, 2005, p. 135), metoda celor două scaune (din terapia Gestalt), tehnici de tip cathartic (joc de rol, asociația de idei, exprimarea liberă), informarea privind psihologia adolescentului (în special pentru părinți).

Rezultatele obținute pe parcursul a 7-8 luni printr-o abordare predominant sistemică de familie, au constatat în detensionarea relațiilor dintre fiică și părinți; mai ales relația cu tatăl a înregistrat o evoluție pozitivă, mama fiind mai puțin interesată de colaborarea directă cu psihologul.

Schimbări net pozitive în comportamentul ambelor părți, ca și în imaginea de sine și atitudinea generală a fetei, au apărut, însă, abia după ce adolescenta,

fiind supusă unei intervenții chirurgicale menite a o aduce la greutatea normală pentru vârsta și înălțimea ei, s-a apropiat de standardele estetice ale părinților.

Dificultatea cazului a fost generată mai ales de personalitățile părinților perfecționiști, preocupați mai mult de păstrarea unei imagini sociale ireproșabile a membrilor familiei, decât de nevoile afective ale copilului. Evidența acestei situații a apărut în momentul adoptării măsurii radicale (chirurgicale) pentru corectarea aspectului fizic al fiicei lor.

După aproape trei ani, niciuna dintre cele două părți (fiica, respectiv părinții), nu mai acuză motive foarte serioase de nemulțumire în privința relației lor.

2.3. Un adolescent «prost și urât»

Istoric. Florin are 18 ani și este elev în clasa a XII-a de liceu; este al doilea dintre cei trei copii ai unei familii cu venituri relativ modeste. La școală învață bine, remarcându-se îndeosebi la disciplinele realiste, și nu a creat niciun fel de probleme. Din cauza redusei sale comunicativități, colegii îl consideră «ciudat».

Problema. Adolescentul se prezintă inițial la cabinetul psihologic al școlii împreună cu un coleg și prieten. Afișează o mimică inexpressivă, vorbește puțin, vag, pomenind despre stări de disconfort psihic și ideea sinuciderii. Ulterior, revine singur, cu câteva caiete scrise de el, pe care le numește «jurnalul» lui și pe care ni le oferă pentru a le studia. Acuză nemulțumire față de propria persoană și o impresie generală de confuzie cu privire la sine și la viitorul său. Se caracterizează pe sine ca fiind: *zgârcit, nehotărât, neechilibrat, persoană care nu-și respectă «niciodată» cuvântul dat, prost, urât.*

Florin consideră că starea lui s-a deteriorat după moartea bunicului (atunci când avea el 8-9 ani), cu care se înțelegea, fiind un om *echilibrat*. În jurnal a desenat o *schemă a vieții sale*, a cărei evoluție simbolizează, de fapt, devenirea adolescentului melancolic, cu punctele nodale ale salturilor biologice și intelectuale: *0-7ani, bine; → 7-12 ani, normal; → 12 ani, muștrări; → 12-15 ani, fraier; → 15-18 ani, extrem de fraier!*

Psihodiagnostic. Primele aspecte exterioare conduc la presupunerea unei stări afective negative (posibil chiar depresive), pe fondul unui temperament introvertit (cu dificultăți de comunicare directă).

Această supoziție se dovedește corectă, mai ales după lectura «jurnalului» său, de fapt, o colecție de notițe laconice despre momentele unei zile obișnuite ale unui elev. Ceea ce surprinde în aceste notițe este, însă, exactitatea înregistrării orelor și minutelor la care avuseseră loc toate aceste «evenimente» curente, ca și faptul că Florin recunoaște aspectul compulsiv al nevoii de a scrie (mărturisește că n-a putut adormi până când n-a scris «tot ce a avut de scris»).

Suspiciunea că ar putea fi vorba despre un caz clinic sau cel puțin despre o personalitate accentuată hiperexactă, ne este, însă, înlăturată în următoarele ședințe (după stabilirea relației terapeutice) în care Florin relevă, pe lângă nemulțumire față de sine, perfecționism, optica alb-negru, și aspecte pozitive precum: interes pentru lectură (mai ales pe teme psihologice), idei patriotice și religioase ne-excesive și argumentate, raționalitate, simțul umorului, generozitate, recunoștință...

Investigațiile efectuate vizează întregul context al vieții acestui adolescent cu imagine negativă și nerealistă despre sine și, în fond, cu o autocunoaștere unilaterală și deformată. De altfel, nici n-ar avea posibilitatea unei mai bune autocunoașteri în condițiile în care Florin nu are decât doi prieteni pe care îi admiră pentru că sunt *puternici și hotărâți*, dar nu abordează cu ei decât probleme legate de școală.

După cum singur afirmă, în adevăratul sens al cuvântului, «nu a vorbit cu nimeni, niciodată»; cu părinții nu discută pentru că tatăl îl contrazice mereu, iar mama l-a calificat cândva drept *nebun* (fiind, de fapt, și ea, o persoană foarte introvertită și ocupată cu problemele casei).

Diagnosticul la care ne-am oprit a fost, în primul rând *probleme de identitate* (DSM IV, p. 741) și, în condițiile în care nu poate fi vorba despre vreo tulburare mentală, decizia finală ar fi *probleme de fază de viață* (DSM IV, p. 742); aceasta este susținută de criza eriksoniană *identitate vs. confuzie de rol*, de stresul provocat de perspectiva examenelor de bacalaureat și admitere în facultate, de necunoscutele vieții departe de casă (ca viitor student), ca partener într-o așteptată relație intimă etc.

Intervenții. Obiectivele vizate în acest caz au fost: înlesnirea procesului de autocunoaștere, restructurarea ameliorativă a imaginii de sine, eliminarea stărilor de anxietate legate de evenimentele care se prefigurau în viitorul apropiat.

Tehnicile pentru care am optat au fost cu prioritate cele din sfera terapiilor cognitive și comportamentale (îndeosebi identificarea și combaterea gândurilor iraționale, testarea realității); exprimarea liberă (cu efect cathartic), interviul terapeutic (I. Dafinoiu, J-L.Vargha, p. 135), convorbirea, testul Raven, probă pentru identificarea/conștientizarea temperamentului propriu (acestea din urmă în scopul autocunoașterii) etc.

Pornind de la informațiile din «jurnal» și de la relatările tânărului, am recurs la restructurarea imaginii lui despre propria persoană, și a schemelor de gândire iraționale, utilizând contraexemple pentru toate presupusele sale defecte; astfel:

- *zgârcenia* nu este reală (pentru că, de exemplu, a oferit unei colege întreaga sa colecție de timbre), ci poate fi pusă mai degrabă pe situația materială modestă a familiei sale, și, implicit, a sa;

- *nehotărârea, neechilibrul și nerespectarea cuvântului dat* sunt explicabile prin temperamentul său melancolic pe care, cunoscându-l, și l-ar putea accepta, controla și modela. Pentru aceasta, i-am furnizat informații despre avantajele și dezavantajele fiecărui temperament și mai ales despre modalitățile de autoeducare a celui melancolic. I-am conștientizat lipsa de realism a autoacuzăției sale cu privire la faptul că nu-și respectă «niciodată» angajamentele, aducându-i drept contraargument chiar faptul că, atunci când ne-a promis ceva, s-a ținut întotdeauna de cuvânt (a respectat data stabilită pentru ședințe, a adus o carte promisă etc.);

- *prostia* de care se autoacuză (și care i s-ar fi „citit” pe față) era, de asemenea, o simplă impresie subiectivă a unui om de tip melancolic (foarte sensibil și perfecționist) și nu avea suport real întrucât rezultatele școlare erau bune și foarte

bune; testul Raven pe care i l-am aplicat, l-a plasat în categoria celor cu inteligență superioară, având însă un ritm mai lent, specific inerției nervoase caracteristice introverților;

– *urâtenia* sa o susținea aducând drept exemple faptul că este „prea slab” și are și „două măsele cariate”!

Pentru a-l ajuta să verifice valabilitatea «urâteniei» sale, i-am propus o metodă inedită și destul de îndrăzneță: să ne aducă o fotografie a sa pe care să o prezentăm unei clase de elevi care nu-l cunoșteau și care să scrie pe bilețele anonime ce cred despre persoana din imagine. Florin a acceptat, iar rezultatul a fost cel scontat: toate caracterizările din bilețele îl prezentau ca fiind *inteligent, drăguț, cam stresat* etc.

Convorbirile psihologice au atins și problema trebuințelor umane, între care și cele sexuale. Despre sexualitate Florin nu a putut discuta foarte deschis; a mărturisit, totuși, că a practicat numai „mono-sexul” (masturbația), și a manifestat o oarecare indignare la ideea căsătoriei, spunând: „Dar ce, trebuie neapărat să mă căsătoresc?”. Relatându-i spusele unui psiholog englez care afirma că „85% dintre băieți se masturbează iar restul mint”, am reușit să-i reducem jena și culpabilitatea provocate de un subiect atât de intim și tabu pentru el și să-l determinăm să-și recunoască teama față de fete.

După șase luni (cu ședințe săptămânale), progresele înregistrate de Florin au fost evidente: dacă la începutul jurnalului său apăreau note de genul: „Una peste alta, cred că sunt nebun!”, „Afaceri proaste. Rău! Obosit! Enervat! Zi proastă!”, precum și multe lozinci, auto-îndemnuri și programări ale activităților sale curente, treptat, astfel de notițe au început să fie înlocuite cu remarci tot mai optimiste: „O să fiu fericit!”, „Am găsit soluția: mă condamn la viață!”, „Încrederea în mine o voi căpăta treptat.”, „Sunt schimbat!”, „Ce frumoasă e viața! Nu-mi vine să cred!”, „Dar eu trec peste obstacole, acum. Nimic nu mă mai poate opri!”, „Înving, înving, asta e!”.

În ultima parte a acestei perioade de șase luni, Florin a reușit să stabilească o primă întâlnire cu o fată la care a descoperit, cu surprindere, multe probleme asemănătoare cu ale sale. Într-o asemenea stare psihică nouă, a reușit să obțină rezultate foarte bune la examenele de bacalaureat și admitere la facultate. S-a adaptat bine la noul statut de student și chiar a reușit să relizeze o relație apropiată cu o fată, semne pe care le-am considerat dovezi ale unei noi imagini de sine, capabilă să-i întrețină o atitudine stabilă de încredere în resursele personale.

După cinci ani, Florin este preocupat de meseria sa în care este apreciat, și își face deja planuri pentru întemeierea unei familii.

3. Comentarii

Credem că cele trei studii de caz surprind unele dintre cele mai tipice probleme ale populației de vârstă școlară pe care psihologul trebuie să le aibă în vedere: relațiile disfuncționale/conflictuale cu școala, cu părinții și cu sine. Astfel, fiind vorba despre trei vârste diferite, s-a impus abordarea lor din perspective teoretice și practice diferite, în funcție de: specificul etapei de vârstă, nevoile proprii ale clientului, gradul de conștientizare a problemei, colaborarea cu părinții.

1) Din punctul de vedere al *specificului etapei de dezvoltare*, cele trei cazuri sunt diferite:

– Valentin (8 ani) se află în criza numită de Erikson *îndemânare vs. inferioritate*, caracterizată prin sentimentul competenței (încearcă să iasă în evidență deranjându-i pe ceilalți);

– Mara (14 ani) se află în etapa adolescenței timpurii, în care grupul de egali începe să dețină supremația în ansamblul relațiilor, surprinzându-i pe părinți nepregătiți;

– Florin (18 ani) se situează deja în adolescența târzie, trăind intens criza eriksoniană numită *identitate vs. confuzie de rol*; are probleme în stabilirea conceptului de sine și în asumarea rolului de gen; de asemenea, manifestă elemente de egocentrism adolescentin remarcat de D. Elkind (M. Modrea, 2006, p. 61) atunci când crede că „ceilalți îi citesc prostia pe față” (*audiența imaginară*). El se află, însă, în stadiul gândirii formale (Piaget), ceea ce îi permite o cooperare superioară în procesul de consiliere.

2) *Nevoile clientului* sunt primele care trebuie să determine practica, după cum susțin unii terapeuți (M. O'Brien, G. Houston, 2009, p.198). De aceea, în abordarea celor trei cazuri, am luat în considerare și acest aspect:

– Valentin, pe de o parte, are nesatisfăcută trebuința de iubire maternă; am identificat în cererea lui repetată ca mama să-i cumpere jucării, de fapt, nevoia de a i se re/confirma mereu iubirea acesteia. Pe de altă parte, el nu are satisfăcută trebuința de securitate (fiind amenințat și lovit). În această situație, implicarea aparținătorilor (mama și bunica) în intervenție a fost obligatorie;

– Mara începe să resimtă nevoia de independență și de afiliere la grupul de egali, pe care părinții nu înțeleg să i-o îndeplinească, ajungând la conflicte din cauza tendinței lor de supraveghere excesivă.

Și în acest caz, admitând cadrul teoriei sistemelor familiale, am solicitat implicarea părinților.

– Florin are nevoie de autodefinire, autoperfecționare, autorealizare (Maslow). În cazul lui, ținând cont și de perspectiva părăsirii familiei, implicarea părinților nu a fost considerată necesară.

3) *Gradul de conștientizare a propriilor probleme* a fost diferit la cei trei; de aceea, și măsura implicării lor în procesul de consiliere a fost inegal:

– Valentin a fost relativ puțin cooperant, găsindu-i mai ales pe ceilalți răspunzători de nemulțumirile și frustrările lui (ceea ce, într-o măsură, era și adevărat);

– Mara a colaborat mai bine în prima etapă, atât timp cât a sperat că părinții ei își vor schimba comportamentul în raport cu ea;

– Florin s-a implicat într-o măsură covârșitoare, fiind dispus să-și asume practic în totalitate pârghiile propriei dezvoltări.

4) *Colaborarea cu părinții/familia* sau, cel puțin, cunoașterea acestora s-a dovedit un element relevant mai ales în condițiile în care persoanele se aflau în plin

proces de dezvoltare. Acest lucru, însă, nu este întotdeauna simplu, după cum s-a văzut, fie pentru că părinții nu sunt efectiv disponibili (din motive obiective, ca în cazul lui Valentin, în care am recurs, în final, la soluția consilierii prin corespondență electronică), fie pentru că părinții nu sunt informați cu privire la specificul psihologic al vârstelor, sau sunt reticenți la soluțiile psihologice (preferând soluții mai radicale, care transcend posibilitățile acestei discipline, ca în cazul Marei,).

4. Concluzii

În etapa actuală, eficiența activității psihologului școlar impune acestuia cel puțin două exigențe majore, complementare:

1) un înalt nivel de expertiză și o mare flexibilitate în utilizarea metodelor, întrucât el lucrează cu un material uman concomitent divers, complex și fluid; de aceea, el are obligația profesională (și morală) de a se pregăti continuu pentru a dobândi competențe nu numai în domeniul psihologiei școlare/educaționale ci și al altor ramuri conexe, ca: psihologia vârstelor, diferențială, clinică, socială, organizațională, și chiar al sociologiei (întrucât influențele macrosocialului asupra individualului nu mai pot fi ignorate);

2) îndeplinind cerința anterioară, psihologul școlar trebuie să se înscrie în tendința actuală tot mai accentuată de integrare a teoriilor și terapiilor psihologice, fenomen observat atent de doi terapeuți britanici care afirmă: „Considerăm integrarea drept o tendință corectoare într-un domeniu extrem de fragmentat. Practicienii au de pierdut de pe urma compartimentării excesive și a segmentelor restrânse în care sunt instruiți, prin urmare și oamenii pe care îi consiliază au de pierdut” (M. O’Brien, G. Houston, 2009, p. 19).

Satisfacerea celor două exigențe intră în responsabilitatea fiecărui psiholog școlar precum și a celor care asigură pregătirea și formarea continuă a acestora.

PARTICULARITĂȚI ETNO-CULTURALE ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR

SIMONA MARIA GLĂVEANU

Ethno-Cultural Particularities inside Adult's Education. This study is intended to provide an integrated synthesis of the specific matters concerning adult's education. The perspectives followed throughout this paper were meant to surprise both the psycho-social features related to adult learning and also the internal and external factors that are taken into consideration when evaluating this type of education. The present study is combining and comparing the Romanian national system of adult's education (taking into consideration the responsible Romanian institutions, educational and financial politics) to the European programs that are in exercise in countries such as Great Britain, Germany, Denmark, Italy, Belgium, Sweden etc.) and it is destined to be used for the improvement of the quality of the adult's educational system in Romania, by indicating some objectives, methods and technics that are adapted to the nowadays sociocultural environment.

Key words: adult's education, Romanian policies, European programs, quality management.

1. Educația adulților: delimitări conceptuale și direcții de acțiune

Expresia „*educația adulților*” desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținuturilor, ale metodelor de formare care prelungesc sau completează educația inițială (în afara formării profesionale, universitare etc.).

Scopul este reprezentat de dezvoltarea aptitudinilor, îmbogățirea cunoștințelor, ameliorarea calificării tehnice și profesionale, familiarizarea cu noi orientări; cu alte cuvinte, această educație oferă un ajutor omului pentru a se putea integra mai bine din punct de vedere socio-profesional și pentru a putea participa la dezvoltarea sa și a colectivității din punct de vedere socio-economic și cultural.

Educația adulților este un proces global ce integrează toate dimensiunile personalității și toți factorii de educație și socializare; raportată la cultură, ea se prezintă ca un factor de susținere și promovare a valorilor culturale, având o dimensiune culturală intrinsecă.

Parlamentul European (consiliul din decembrie 2006) recomandă centrarea pe *competențe-cheie*, adică pe acea combinație specifică de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului, de care are nevoie fiecare individ pentru dezvoltarea și împlinirea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziunea socială și pentru angajarea pe piața muncii.

Dintre acestea enumerăm:

– competențe de comunicare în limba maternă și în limbi de circulație internațională;

- competențe fundamentale de matematică, științe și tehnologie;
- competențe digitale pentru utilizarea tehnologiei informației;
- competențe axiologice sau de valorizare pentru participarea activă la viața socială;
- competențe pentru managementul vieții personale și al evoluției în carieră;
- competențe antreprenoriale;
- competențe de expresie culturală; competențe de a învăța pe tot parcursul vieții.

Educația adulților vizează învățarea adresată adulților, organizată conform unor reguli și reglementări specifice, având dreptul la subvenții guvernamentale. Organizatorii pot fi atât autoritățile educaționale publice, ce oferă programe școlare paralele (educație primară, secundară și ulterioară educației formale), cât și autoritățile pieței muncii sau asociațiile de învățare pentru educația adulților (Federighi, 2001).

Acest gen de educație este parte a unui sistem educațional care are ca scop, dincolo de educația legală de bază, punerea la dispoziția fiecăruia a unor posibilități de dezvoltare permanentă ca individ și ființă socială, prin intermediul învățării prin muncă sau în timpul liber.

Adaptarea procesului educativ la necesitățile actuale și de perspectivă a condus la apariția de noi *dimensiuni ale educației adulților*:

- educația relativă la mediu (educația ecologică);
- educația în materie de populație (educația demografică)
- educația despre alimentația rațională (educația nutrițională);
- educația pentru noua tehnologie și progres;
- educația față de mass-media;
- educația pentru pace și cooperare;
- educația pentru democrație și educația omului;
- educația sanitară modernă;
- educația economică modernă;
- educația pentru o nouă ordine internațională;
- educația pentru timpul liber;
- educația pentru schimbare și dezvoltare;
- educația comunitară (Tudorescu, 2008).

Educația adulților este un proces de emancipare și transformare rațională a unei societăți aflate ea însăși în schimbare permanentă. De aceea, prin educația adulților se transmit tehnici de gândire și comportament necesare individului inclusiv în situații de criză socială și personală. Ea este o cale de deschidere a unor noi orizonturi, de soluționare a problemelor de viață, de însușire a unor abilități de învățare, de corectare a unor atitudini și de dobândire a unor deprinderi apte să contribuie la realizarea obiectivelor și scopurilor esențiale ale educatului. În acord cu necesitățile societății contemporane și cu obiectivele omului modern, obiectivele educației adulților pot fi împărțite în: cognitive (asimilarea de cunoștințe, înțelegere, aplicabilitate, analiză, sinteză, evaluare), afective (reacții, sentimente, trăiri) și atitudinale (punctualitate, socializare, responsabilitate, loialitate, competiție) (Schifirneț, 1997).

Educația adulților nu poate fi considerată o acțiune izolată, ci trebuie văzută ca un subansamblu integrat într-un proiect global al educației permanente. Expresia

„educația permanentă” desemnează un proiect global care vizează restructurarea tuturor componentelor sistemelor educative existente; într-un asemenea proiect, omul este un agent al propriei educații, demersul său rezultând din interacțiunea permanentă între acțiune și reflecția sa. Educația trebuie să se deschidă tuturor dimensiunilor existenței, să vizeze toate tipurile de competențe și toate domeniile acțiunii, să favorizeze toate formele de dezvoltare a personalității (Neculau, 2004).

Pentru adulți, educația ar trebui organizată astfel încât să fie promovate niveluri superioare de inițiativă personală în scopul unei permanente dezvoltări care să satisfacă necesitățile adulților. Educația adulților este o modalitate coerentă și structurată ce presupune formarea acelor deprinderi ce sunt oportune pentru satisfacerea unor trebuințe proprii, pentru afirmarea personalității adultului, oferind șansa unei libertăți reale de gândire și acțiune.

2. Determinante psiho-sociale în educația adulților

Adultul este considerat o persoană autonomă, independentă, matură și înțeleaptă, care-și asumă responsabilitatea deciziilor și alegerilor sale în viață. Învățarea la vârsta adultă aduce în același grup personalități diverse (cu experiențe diferite, din medii sociale și locuri diferite, acoperind o paletă largă de ocupații) a căror diversitate trebuie atent gestionată. Cu toate acestea, întâlnim *particularități psihologice comune* raportate la învățarea la vârsta adultă (Vințanu, 1998):

1. Adulții au o anumită atitudine față de educație și învățare

Reperete valorice ale adulților își pun amprenta asupra concepției lor despre învățare, despre rolul și importanța acesteia în viața lor. În general, adulții doresc să fie „elevi” de succes, având anumite așteptări (dar și anumite temeri) cu privire la învățare și la rezultatele acesteia. Ei au expectația ca, în urma parcurgerii unui program/proces de învățare, să obțină un alt statut social, un venit mai mare și un anumit prestigiu (ca recunoaștere a competențelor dobândite prin învățare) (Knapper și Cropley, 2000).

2. Adulții sunt persoane pragmatice, având scopuri proprii, bine definite

Adulții se angajează în procese/programe de învățare și formare dacă întrevăd obținerea unor „beneficii” care să le satisfacă scopurile vizate. Ei urmăresc să dobândească prin învățare noi abilități și competențe pe care să le valorifice și care să le aducă anumite câștiguri pe plan profesional, social și personal (Dumitru și Iordache, 2002; Brut, 2006).

3. În orice situație de învățare, adulții își valorifică propriile cunoștințe și experiență de viață

Așadar, experiența de viață poate constitui o importantă (re)sursă pentru realizarea învățării și pentru formarea continuă a adulților, trebuind valorificată de către formatori (Schifirneț, 1997; Rogers, 2001).

4. Constrângeri externe și interne îi determină pe adulți să învețe pe tot parcursul vieții

Adulții sunt nevoiți să învețe continuu, pe tot parcursul vieții, pentru că schimbările economice, sociopolitice și culturale impun acest lucru. Adaptarea optimă la solicitările vieții este de neconceput astăzi, fără a învăța permanent.

5. Adulții au o imagine de sine bine conturată și consolidată, autodefinindu-se ca persoane autonome, independente și responsabile

În privința procesului învățării, adulții sunt cei care decid în mod liber și independent dacă se angajează în programe de formare, când trebuie să o facă și cu ce scop. Atunci când simt că statutul lor social este afectat, când competența le este pusă la îndoială, adulții decid să se angajeze în procese de formare menite să le îmbunătățească statutul, să le îmbogățească cunoștințele și, mai ales, să le dezvolte competențele.

Pe lângă aceste particularități psihologice, Smith (apud Paloș și Sava, 2007) a identificat patru *caracteristici sociale* esențiale, cu impact asupra procesului de formare a adultului:

- rolurile îndeplinite de adult în viața personală și profesională, precum și responsabilitățile pe care acesta trebuie să și le asume sunt multiple, ceea ce conduce la o orientare diferită a învățării (comparativ cu copilul), respectiv, spre rezolvarea de probleme sau situații concrete din viața sa cotidiană (Brut, 2006; Paloș, 2007);
- volumul și calitatea experiențelor acumulate de-a lungul timpului impun necesitatea unei individualizări a predării și a strategiilor de învățare și oferirea unui mediu securizant și suportiv;
- transformările fizice, psihologice și sociale consecutive vârstei generează nevoi specifice, interese și obiective diferite (Birch, 1999);
- anxietatea și ambivalența experimentate de adult se regăsesc în orientarea lui spre învățare, putând inhiba încercările de creștere a autonomiei.

Participarea adulților în diferite programe de formare și dezvoltare poate fi împiedicată de o multitudine de factori; pentru ca tranzațiile de predare-învățare să fie cât mai eficiente, mediul de învățare trebuie abordat dintr-o perspectivă holistică, legată de toate acele probleme cotidiene cu care se confruntă adultul, unele generate de cultură, altele de presiunile familiale sau de condițiile academice.

3. Sistemul românesc de educație adresat adulților

Similar cu evoluția educației pentru adulți în alte țări europene (chiar dacă poate nu la anvergura, calitatea și intensitatea dezvoltărilor teoretice și instituționale din acestea), România a cunoscut experiențe și preocupări semnificative în domeniul educației adulților, ce trebuie cunoscute și apreciate pentru valoarea lor.

3.1. Educația adulților în contextul trecerii de la sistemul instituțional centralizat la sistemul instituțional descentralizat

Educația adulților era concepută (la debutul anilor '90) doar ca modalitate de înlăturare a șomajului fiind redusă la recalificare. Această recalificare, deși nu este singura linie de acțiune a educației adulților, este integrată firesc în sistemul educativ adresat acestora, accentuând pe formarea capacității de a face față schimbării, de a se adapta la evoluțiile tehnologice. Prevalența acestei componente asupra altor coordonate ale educației pentru adulți a fost determinată de considerente economice, printre care și presiunea puternică din partea unor structuri instituționale asupra calificării și recalificării șomerilor (Boeru, 1995, Demetrio, 1997).

Ulterior, perspectiva s-a modificat, inclusiv prin inițierea, în anii '90, a unor contacte vizând cooperarea internațională în acest domeniu. Un exemplu este colaborarea cu IIZDVV (Institutul de Cooperare Internațională al Asociației Germane a Universităților Populare) care a deschis la București o filială destinată susținerii educației adulților în România. Cu sprijinul acestuia, a fost creată ANUP (Asociația Națională a Universităților Populare) cu o rețea națională de aproximativ 80 de instituții membre, având atribuții de coordonare a dezvoltării educației adulților în universități populare, case de cultură și cămine culturale. Totodată, după conferința UNESCO pentru educația adulților (Hamburg, 1997) și odată cu creșterea interesului din partea Ministerului Educației Naționale pentru educația adulților ca parte a educației permanente, au fost înființate o serie de instituții de importanță deosebită: Consiliul Național pentru Educația Continuă (1998), Consiliul Național pentru Formarea Profesională a Adulților și Consiliul de Standarde Ocupaționale și Acreditare (1999), informarea și consilierea profesională reprezentând o măsură oferită gratuit pentru creșterea șanselor de ocupare a persoanelor în căutarea unui loc de muncă (Jigău, 2003).

De asemenea, Ministerul Educației Naționale a elaborat o strategie de dezvoltare a educației continue în universități, conform căreia acestora li se cere să dezvolte programe de educație continuă prin departamente specializate, realizându-se, în acest sens, împrumuturi de la Banca Mondială. De remarcat succesul de care s-au bucurat prima și a doua conferință națională de educație a adulților (organizate de Institutul Român de Educație a Adulților la Timișoara, în 2001 și 2006), târgul anual de oferte educaționale „Festivalul Șanselor Tale” (din 2001) sau conferințele internaționale de educație a adulților (Iași, 2002, 2005 și 2006 sau Pitești – cu o secțiune dedicată în cadrul problematicii generale a educației – în 2004 și 2006) etc. – toate acestea având efecte marcante asupra evoluției educației adulților în România.

Situația din România la ora actuală reflectă o preocupare constantă pentru alinierea la standardele internaționale în domeniul consilierii carierei adulților. Odată cu progresele sesizate în dezvoltarea educației adulților, ca expresie a acumulărilor dar și ca expresie a importanței în creștere de care se bucură, sistemul educațional pentru adulți cunoaște diversificarea instituțiilor și a serviciilor oferite

prin: dezvoltarea unei legislații adecvate, implementarea unor noi strategii și abordări în dezvoltarea diferitelor dimensiuni ale educației pentru adulți, constituirea unor organizații și instituții, dezvoltarea unor noi servicii care să asigure buna organizare și desfășurare a educației pentru adulți.

3.2. Instituții și organizații românești responsabile de educația adulților

Pentru formarea profesională a adulților, responsabilitatea aparține Ministerului Muncii, Solidarității Sociale și Familiei (MMSSF) și Ministerului Educației și Cercetării (MEC), mai ales în ceea ce privește certificarea formală a formării, dar asistăm la o accentuare a descentralizării și creșterii inițiativelor private (Șoitu, 2003).

În cadrul celor două instituții, există diferite instituții care au atribuții în domeniul formării profesionale inițiale și al educației continue a adulților, precum:

- Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă (ANOFM), înființată prin Legea nr. 145/1998, care răspunde de: elaborarea planului național de formare profesională, coordonarea la nivel național a activităților de formare profesională a persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă și punerea în aplicare a politicilor și strategiilor privind calificarea și recalificarea șomerilor;

- Centrele Regionale de Formare Profesională a Adulților (apărute în anul 2000 în Călărași, Cluj-Napoca, Craiova, Râmnicu Vâlcea și Turnu Măgurele) și Agențiile Județene de Ocupare a Forței de Muncă, subordonate ANOFM, care asigură implementarea măsurilor de formare profesională la nivel local și gestionarea fondurilor aferente;

- Consiliul Național de Formare Profesională a Adulților (CNFPA), instituție cu rol consultativ și structură tripartită (fiind compus din reprezentanți ai MEC și MMSSF, ai patronatelor și ai sindicatelor). CNFPA are încorporat Consiliul de Standarde Ocupaționale și Atestare (COSA), cu atribuții în realizarea, actualizarea și coordonarea standardelor ocupaționale, precum și în acreditarea instituțiilor care pot evalua competențele profesionale, pe baza standardelor ocupaționale. CNFPA are, de asemenea, sarcina de a întocmi registrul național al furnizorilor autorizați de formare profesională a adulților (Paloș și Sava, 2007).

O contribuție deosebită la dezvoltarea pe baze științifice a educației pentru adulți o au institutele de cercetare, structuri precum cele enumerate mai jos fiind preocupate de stabilirea scopului, metodelor și demersurilor adecvate de acțiune:

- Institutul Român de Educație a Adulților (IREA, Timișoara) care realizează cercetări pedagogice exclusiv în domeniul educației adulților și oferă suport științific și metodologic pentru toate instituțiile de profil din România;

- Institutul de Științe ale Educației din București – instituție națională de cercetare-dezvoltare în domeniul educației. În ceea ce privește educația adulților, a realizat mai ales studii diagnostice (împreună cu Observatorul Național Român, înființat prin cooperarea cu Fundația Europeană pentru Formare – Torino), dar și recomandări de politică educațională (Dumitru și Iordache, 2002);

- Institutul Național de Cercetare în Domeniul Muncii și Protecției Sociale – realizează studii privind formarea profesională continuă a adulților;

– Institutul Național de Statistică care include în programul său de activitate cercetarea statistică periodică a formării profesionale a adulților, dar urmărește și oferirea unei game largi de date cerute de Eurostat.

Mai nou, a luat ființă și Institutul de Educație Continuă pe lângă Centrul Regional de Educație a Adulților al Universității „Al.I. Cuza” din Iași (Șoitu, 2003; Paloș și Sava, 2007).

Structura instituțională de educație a adulților în România cuprinde o diversitate de instituții, mărindu-se foarte mult numărul instituțiilor cu caracter vocațional, umanitar și social (organizații nonguvernamentale), datorită creșterii continue a nevoii de pregătire de-a lungul carierei profesionale și a diversificării solicitărilor și provocărilor pe care societatea le adresează cetățenilor.

3.3. Politica educațională și finanțare în educația adulților

Dintre legile românești care reglementează domeniul educației adultului din perspectiva educației permanente amintim:

– Legea nr. 76 din 16 ianuarie 2002, privind sistemul asigurărilor pentru șomaj și stimularea ocupării forței de muncă, modificată prin Legea nr. 107 din 7 aprilie 2004 – include, pe lângă măsurile pentru prevenirea șomajului și cele pentru stimularea ocupării forței de muncă, o serie de prevederi referitoare la facilitarea accesului la formare profesională a persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă, precum și la condițiile în care se desfășoară formarea profesională a acestora;

– Codul Muncii (adoptat prin Legea nr. 53 din 24 ianuarie 2003) – include o serie de prevederi cu privire la formarea profesională a salariaților (titlul VI). Articolul 19 prevede că angajatorul are obligația de a asigura salariaților acces periodic la formarea profesională și trebuie să elaboreze anual planuri de formare profesională, cu consultarea sindicatului sau, după caz, a reprezentanților salariaților. Planul de formare profesională face parte integrantă din contractul colectiv de muncă.

– Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea OUG. nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației – asigură cadrul general și metodologic pentru implementarea unui sistem unitar la nivelul instituțiilor de învățământ (Bîrzea, 2006; Paloș și Sava, 2007).

Sub aspectul finanțării educației adulților, pe piața ofertanților de profil din România există instituții care beneficiază de subvenționare publică, dar și instituții private, nonprofit sau comerciale.

Educația adulților în România este susținută prin mai multe surse de finanțare, și anume:

– fondurile guvernamentale – sunt adresate formării profesionale a adulților, sub aspectul reconversiei și recalificării șomerilor, fiind gestionate de MMSSF prin Agențiile Județene de Ocupare a Forței de Muncă, în parteneriat cu instituțiile Comunității Europene sau mondiale;

– bugetele autorităților locale – sunt alocate activităților centrelor comunitare de educație a adulților (casele de cultură și universitățile populare alte instituțiile

publice), care pot beneficia și de fonduri de la MEC, prin intermediul direcțiilor județene de educație permanentă;

- programele și parteneriatele internaționale (precum Leonardo da Vinci, Socrates – prin subcomponentele Minerva și Grundtvig, PHARE), iar, de curând, noile fonduri structurale sau programul integrat de „Lifelong Learning”. De menționat faptul că numeroase ONG-uri, mai ales cele umanitare, beneficiază de finanțare internațională;

- economia privată, prin parteneriatele dintre instituții educaționale și angajatorii care aspiră la perfecționarea profesională a propriilor angajați;

- organisme ce sponsorizează instituții de educație a adulților;

- indivizii înșiși, prin taxele de participare la cursuri.

Este sigur însă că, pentru majoritatea ofertelor educaționale, această ultimă sursă de finanțare este cea care primează, aceasta fiind o explicație probabilă pentru rata scăzută de participare la educație.

Ca bază pentru determinarea eficienței financiare, trebuie să se aibă în vedere relația dintre mijloace și produsul final, iar, din punct de vedere al relației dintre cost și performanță, se impune o investiție mare în personal și materiale (Meisel, Rohlmann, Schuldt, 2003). Din această perspectivă, finanțarea educației adulților trebuie să fie abordată ca o investiție în resursele umane; din punct de vedere strategic, salturile trebuie făcute de la finanțările recuperatorii și reparatorii (cum sunt cele gestionate prin fondurile pentru șomaj) la finanțările proactive, de sprijinire directă a adulților pentru a învăța.

3.4. Managementul calității în educația adulților

Calitatea serviciilor de formare continuă este strâns legată de utilizarea sau mobilizarea noilor competențe dobândite într-un context profesional. Indicatorii de calitate utilizați în această etapă a procesului de formare privesc eficacitatea, adaptabilitatea și menținerea în timp a competențelor dobândite.

Evaluarea calității cursurilor nu depinde numai de evaluarea lor intrinsecă, ci și de evaluarea interacțiunilor dintre funcționalitate, eficacitate și eficiență a corpului profesoral / al materialelor didactice și dotării, procesele de adaptare și consiliere a cursanților (Dumitriu și Iordache, 2002). Evaluarea poate fi internă sau externă.

3.4.1. Evaluarea internă a calității serviciilor de formare

Acest tip are în vedere evaluarea calității unui serviciu de formare în funcție de măsura în care clientul a dobândit competențele așteptate și proiectate.

Scopul final al unui sistem de formare profesional este producerea unor competențe, adică a unui ansamblu de cunoștințe, capacități și comportamente într-un context profesional. O competență nu se reduce doar la o cunoștință sau o atitudine, ci reprezintă o combinație a acestor elemente pe care le articulează,

le compune, le ponderează și între care creează sinergii. Eficiența activităților educative cu adulții se cere, așadar, a fi măsurată prin gradul în care valorile social-umane (sociabilitatea, solidaritatea, hărnicia, sinceritatea, spiritul de inițiativă, creativitatea, responsabilitatea etc.) sau alte tipuri de competențe planificate a fi formate, au devenit parte integrantă a adulților (Vințeanu, 1998; Mowbray și Stilvagzi, 2003).

Este necesar a se aborda problema calității acestor servicii în termeni de proces, de aceea fiind necesară în managementul calității o îmbinare a evaluării interne cu cea externă.

3.4.2. Evaluarea externă a calității

O organizație ce furnizează servicii în educația adulților este considerată de calitate dacă, în concordanță cu propria politică a calității, precizează calificările și competențele personalului, își definește imaginea în comunitate, construiește o infrastructură specifică unei astfel de instituții, reglementează structura ierarhică și comunicațională a organizației și promovează public o viziune proprie asupra calității.

În cadrul unei evaluări externe a calității, evaluatorii (precum Agențiile Județene pentru Ocuparea Forței de Muncă, Ministerul Muncii, Solidarității Sociale și Familiei, Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național de Formare Profesională a Adulților etc.) fac apel la *criteriile de calitate* pe care trebuie să le îndeplinească instituțiile furnizoare de programe de formare profesională, prezentate în OG nr. 129/2000, aprobată și modificată prin Legea nr. 375/2002.

Aceste *criterii obligatorii pentru autorizarea programelor de formare* presupun:

- respectarea metodologiei-cadru de proiectare;
- specificarea datelor de identificare ale furnizorului;
- precizarea datelor de identificare ale programului de formare profesională: tipul programului (calificare, inițiere, perfecționare, specializare, recalificare), denumirea ocupației, codul ocupației, domeniul ocupațional;
- stabilirea condițiilor de acces (de exemplu, pregătirea generală minimă pentru înscrierea la program, competențele, abilitățile specifice cerute etc.) și a duratei programului de formare;
- cuprinderea, în programa de pregătire, a aspectelor referitoare la obiectivele generale ale programului (exprimate în competențe pe care trebuie să le dobândească participanții conform standardului ocupațional) și la tematica propusă (pe discipline sau module de pregătire, fiecare temă principală trebuind să aibă precizată durata estimativă, obiectivele de referință, conținuturile de bază, metodele de formare, mijloacele didactice și materialele de învățare, criteriile de evaluare);
- definirea metodologiei de evaluare a participanților;
- proiectarea programelor cu o durată care să permită atingerea obiectivelor (de exemplu, o durată minimă de 340 de ore pentru programele de calificare, cu un

raport orientativ de 1/3 teorie, 2/3 practică; pentru meserii cu complexitate redusă se pot proiecta programe mai scurte, cu aprobarea CNFPA);

- relevanța conținuturilor pentru atingerea obiectivelor exprimate în competențe profesionale ce urmează să fie dobândite de participanții la program; alegerea unor metode de formare adecvate la specificul obiectivelor programului; respectarea numărului maxim de participanți pentru un formator (28 de persoane pentru pregătire teoretică și 14 persoane pentru pregătire practică).

Criteriile privind resursele necesare desfășurării programului de formare urmăresc:

- utilizarea de spații adecvate (ca suprafață, lumină, condiții de securitate) pentru pregătirea teoretică și practică;

- dotarea cu mobilier și echipamente necesare metodologiei propuse în cadrul pregătirii teoretice;

- asigurarea echipamentelor și a materialelor necesare;

- asigurarea programului cu un număr suficient de formatori (din care minimum 2/3 au cel puțin trei ani experiență în specializare sau minimum doi ani de activitate ca formatori de adulți).

Criteriile privind experiența furnizorului de formare și calitatea managementului devin obligatorii în vederea reînnoirii autorizării sau retragerii sale. Pentru cursurile de calificare, se vor lua în considerare:

- rata de promovare a examenelor finale – peste 70%;

- evaluarea programului de formare de către beneficiari sau angajatori;

- evaluarea internă a formatorilor (Paloș și Sava, 2008).

Calitatea serviciilor de educație oferite de instituțiile de educație a adulților se evaluează prin raportarea la standardul internațional ISO (International Organisation for Standardization) care reprezintă etalonul de calitate care certifică procesul de producție, cu toate fazele și etapele pe care le implică. Într-o instituție de educație a adulților, procesul de producție este reprezentat de cercetarea nevoilor de formare, de modul de planificare al ofertei, de selecția personalului, de organizarea activității (Meisel, 2001).

O altă modalitate de verificare a calității organizațiilor prestatoare de servicii de educație a adulților este raportarea la standardele EFQM (European Foundation for Quality Management). EFQM este un concept care se concentrează pe analiza tuturor aspectelor referitoare la calitate. Accentul cade pe autoevaluare (toți angajații trebuie să răspundă la un chestionar legat de managementul organizației, de gradul de participare al angajaților, de modul de organizare al proceselor și de gradul de satisfacție pe care îl produc rezultatele). Comisiile de evaluare sunt formate din consultanți externi specializați în probleme de management al organizațiilor de educație a adulților și de management al calității.

Astfel, calitatea organizațională este rezultatul unui management orientat spre calitate. În managementul calității programelor de formare se utilizează un ansamblu de orientări metodologice, concepte, reprezentări și principii de acțiune care sunt menite să asigure coerența deciziilor și flexibilitatea într-un mediu dinamic.

Pentru a asigura calitatea în instituțiile de educație a adulților, este necesară adoptarea și implementarea procedurilor de anticipare și prevenire a abaterilor de la calitate și concentrarea atenției asupra procesului de învățare și a rezultatelor obținute: competențe, abilități, informații dobândite și corectitudinea lor.

Educația adulților a devenit un demers complex, iar formatorii-trainerii au devenit o categorie aparte, cerându-li-se o competență deosebită. Ei se poziționează în postura celor care construiesc neîncetat proiecte, care-și desfășoară activitatea privind permanent la viitor (Nicolau, 2004).

4. Educația adulților la nivel european

La conferința europeană asupra educației continue a adulților (Atena, 18-29 iunie 1994), cei peste 200 de participanți din cele 12 țări membre ale Uniunii Europene au adoptat o recomandare ca factorii de decizie din spațiul comunitar să considere domeniul global al „educației adulților” ca o prioritate pentru Europa și o investiție esențială pentru viitor (Schifirneț, 1997).

Acest demers a reprezentat, la momentul respectiv, o încununare a unei preocupări pentru educația adulților, existentă încă din deceniul al șaptelea al secolului trecut în majoritatea țărilor industrializate. Astăzi, ea este în plină expansiune, tinzând să devină „*principalul sector de creștere a sistemelor educative*” și, mai mult, riscând „*să răstoarne prin șoc ansamblul realității educative naționale*”.

Importanța educației adulților este vizibilă și în numărul celor incluși în proiecte educative, număr ce posedă o tendință constantă de creștere (desigur, în funcție și de particularitățile sociale și economice locale: de pildă, în timp ce în Canada un adult din cinci participă la un program de educație, în Suedia unul din doi procedează astfel; similar, în Anglia, la cursurile organizate de instituții de educație a adulților vin cei care au posibilități materiale, iar cei cu un standard scăzut de viață nu le frecventează).

De asemenea, atenția de care domeniul menționat se bucură din partea societății se reflectă și în implicarea întreprinzătorilor particulari în susținerea sa, care se află în creștere comparativ cu implicarea autorităților – semn că la toate palierele a fost conștientizată oportunitatea educației adulților (Mackerachacher, 1996; Minton, 2001).

Cererea de „pregătire ulterioară” (un alt mod de a denumi educația adulților) vizează trei domenii-cheie: *alfabetizarea, pregătirea profesională și educația populară* (Garrison, 1996; Harkin, Turner și Dawn, 2001).

În scopul atingerii unui standard educațional, Uniunea Europeană și entități ca Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) au elaborat documente-cadru (precum „*Memorandumul privind învățarea permanentă*” din 2001 sau componenta Grundtvig a programului european Socrates) care, în prezent, sunt adoptate la nivel paneuropean și permit aplicarea unor politici unitare în domeniile subsumate consilierii adulților.

De exemplu, inițiativa Grundtvig consideră consilierea carierei ca pe o componentă cheie a unei educații de succes și, ca urmare, acțiunile ei sunt incluse în patru tipuri de demersuri (oricare dintre acestea creând oportunități pentru dezvoltarea unor inițiative dintre cele mai diverse în aria consilierii și orientării):

- Grundtvig 1 – proiecte de cooperare europeană (una dintre temele-cheie este „*crearea și dezvoltarea serviciilor de informare, orientare și consiliere a adulților și/sau pentru furnizorii de educație pentru adulți*”);

- Grundtvig 2 – parteneriate de învățare (centrate pe proces, nu pe produs);

- Grundtvig 3 – burse de formare individuală pentru personalul didactic (una dintre principalele categorii vizate fiind cea a consilierilor, tutorilor, mentorilor);

- Grundtvig 4 – formarea și întreținerea rețelelor de comunicație și sprijin reciproc (Jigău, 2003).

Strategiile adoptate în eficientizarea serviciilor de consiliere a adulților au în vedere angrenarea diferiților actori sociali care sunt implicați în viața profesională a acestora. Astfel, un rol important în sprijinirea acestor servicii revine sindicatelor, ce pot oferi o imagine detaliată a nevoilor cu care se confruntă atât angajații, cât și angajatorii și pot promova cel mai bine conceptele de „învățare permanentă” și „orientare profesională” (Etwistle, 1996; Caffarelle, 2002).

Cele două concepte devin deosebit de importante, având în vedere că problemele legate de dinamica și fluctuațiile pieței muncii afectează societatea ca întreg și nu numai anumite segmente ale acesteia. Lipsa unui loc de muncă devine o problemă publică, socială, ceea ce determină interesul autorităților (și nu numai) pentru instituirea unor programe de combatere a „ineducației adulților” și de susținere a populației adulte participante la diferite programe de consiliere a carierei și de educare (Blanchard și Thacker, 2004; Tuijnman, 1996).

În continuare, prezentăm o serie de elemente ale politicilor de educație a adulților practicate în câteva țări europene, în scopul identificării unor coordonate utile demersurilor românești în domeniu.

4.1. Marea Britanie

În Marea Britanie, deși sunt oferite inclusiv cursuri cu durata de o zi, majoritatea au o durată ce variază între șase săptămâni și un an, cu două ore pe săptămână.

Există servicii speciale de educație a adulților organizate de autoritățile locale, pentru domenii variate (profesional, sănătate, limbi străine, comunicare etc.). Fiecare conducere administrativă locală are un serviciu de educație a adulților care organizează acest gen de activitate și coordonează raporturile cu colegiile, centrele de educare a adulților, casele de cultură etc. Demersurile autorităților locale sunt sprijinite și de alte structuri: în anumite regiuni, instituțiile mari de învățământ au dezvoltat o gamă largă de programe special destinate adulților, atât recreative cât și de calificare. În unele universități (de pildă, Cambridge și Londra) se organizează de către cadre didactice universitare cursuri destinate special adulților interesați în probleme de literatură, sociologie, istorie, științe exacte etc. (Schifirneț, 1997).

De asemenea, un rol important în educația adulților îl au agențiile voluntare și organizațiile neguvernamentale care oferă sfaturi, informații și ghidare pentru a-i ajuta pe adulți să identifice ceea ce pot ei să învețe, cum să învețe și cum să plătească. Trăsăturile fundamentale ale acestui tip de program educativ destinat adulților sunt reprezentate de structura de tip rețea, abordarea globală, atenția acordată nevoilor educative individuale și (nu în ultimul rând) organizarea pe bază de voluntariat a acestor servicii.

În Marea Britanie, consilierea carierei adulților este supervizată de o structură centrală dedicată (The National Institute for Careers, Education and Counselling – NICEC), însă rolul fundamental revine comunității și autorităților locale – abordare apreciată a oferi o serie de avantaje (precum flexibilitatea, mediul familiar și „nonagresiv”, accesul liber, disponibilitatea cvasi-permanentă a serviciilor de asistență și consiliere etc.).

4.2. Irlanda. The Adult Educational Guidance Initiative (1999)

Programul în speță a presupus finanțarea unor proiecte-pilot de educație a adulților, destinate identificării nevoilor de orientare personală și profesională ale populației-țintă (adulți participanți la programe de alfabetizare, formare etc.) și, ulterior, creării și instaurării unor modalități locale care să poată răspunde acestor nevoi, pe termen lung fiind vizată dezvoltarea și adoptarea la nivel național a unor modele de bună practică (Jigău, 2001; Brady, 2007).

4.3. Belgia

Educația adulților este structurată pe un sistem orientat pe asigurarea unui cadru legislativ cu un grad cât mai înalt de completitudine și adecvare, care să permită identificarea clară a scopurilor urmărite și a metodelor și resurselor utilizate.

Până în anul 1960, formarea adultului aparținea unor grupuri sociale, culturale sau politice „nereglementate instituțional”, precum și întreprinderilor și era realizată în afara programului de lucru, în temeiul voluntariatului. Cu excepția întreprinderilor, pregătirea se făcea independent de cerințele locului de muncă (Onefrice, 2001).

Sistemul pregătirii permanente s-a structurat progresiv, prima formă de intervenție fiind acordarea unor subvenții organizațiilor specializate în educația adulților de către ministerele culturii și muncii. În anul 1971, răspunzând nevoii stringente a elaborării unor acte care să reglementeze sistemul de educație a adulților, ministerul culturii a emis un act normativ de stabilire a condițiilor pentru acordarea subvențiilor organizațiilor naționale și regionale de educație permanentă.

Prin același act normativ s-a cerut organizațiilor de promovare socio-culturală a lucrătorilor să se adapteze și să se adreseze cu prioritate publicului din mediul popular, orice demersuri întreprinse urmând a porni de la analiza condițiilor concrete de viață și a factorilor care determină situația acestor oameni.

Se desprinde, din această succintă prezentare, ideea organizării unui sistem coerent de educație permanentă a adulților în temeiul trebuințelor și particularităților mediului de viață. Educația adulților este un răspuns la tendințele de exclusivism cultural, oferind (mai ales grupurilor defavorizate) instrumente adecvate de adaptare socială. Fără a contrapune cultura elitei celei populare, în plan legislativ și administrativ se acordă educației (în special celei exercitate asupra unor categorii de adulți) locul și mijloacele corespunzătoare. Nu este lipsit de interes să menționăm că la nivelul celor două ministere ale culturii (al comunității franceze și al comunității flamande) funcționează structuri organizate special pentru domeniul educației adulților.

4.4. Danemarca

În această țară există una din cele mai vechi tradiții în domeniul educației adulților: în anul 1844 a fost înființată prima universitate populară din Danemarca, având la bază ideile lui Grundtvig, una dintre personalitățile emblematice ale culturii din această țară (Brut, 2006).

Sistemul danez al educației adulților cuprinde toate formele de învățământ și educație ce se adresează adultului. Termenul utilizat pentru desemnarea acestui sistem este „*folkeoplysning*”, termen imposibil de tradus, dar extrem de cuprinzător (se referă la activitățile care au loc în școlile serale pentru adulți, organizații de tineret, cluburi, asociații sportive, campanii de informare și solidaritate, universități populare – structuri în care se desfășoară educația nonformală, învățarea adulților pentru conștientizare și participare – Onefrice, 2001).

În anul 1984, Parlamentul danez a votat un program în domeniul educației adulților, prin care sunt prevăzute drepturile fundamentale ale adultului în programele educaționale (libera inițiativă, participarea liberă, opțiunea liberă a temelor, alegerea liberă a profesorilor etc., iar pentru copii și tineret – alegerea liberă a facilităților). Unul dintre obiectivele de bază ale legii îl constituie implicarea într-o măsură cât mai mare a beneficiarilor sistemului de educație în planificarea, elaborarea, organizarea și decizia cu privire la regulile care stau la baza *folkeoplysning*-ului la nivel local.

De asemenea, în respectivul act normativ a fost statuată alocarea de fonduri financiare acestui tip de demersuri. Administrațiile locale sunt responsabile pentru fixarea sumelor necesare acțiunilor de educație a adulților. Ele pot decide ce părți din buget să fie folosite pentru scopuri specifice (cum sunt, de pildă, fondurile speciale pentru cluburile de tineret sau *folkeoplysning* pentru pensionarii vârstnici). Fiecare grup este liber să organizeze activitatea sa fără a răspunde în mod obligatoriu la scopurile pentru care au fost finanțați.

Școlile populare superioare (folkeskole) bazate pe ideile lui Grundtvig sunt diferite de universitățile populare, așa cum le cunoaștem în arealul românesc; este interesantă distribuția tematică a cursurilor universităților populare din Danemarca în anul 1990: din totalul de 1820 de cursuri (conferințe), 22% erau din domeniul

științelor sociale și al istoriei moderne, 20% din arheologie, 16% – istoria artei, 13% – literatură, 10% – biologie, ecologie, medicină, 8% – filosofie, educație, 7% – religie, teologie, 4% – matematici, fizică. Rezultă interesul deosebit pentru istorie, fie modernă, fie veche din partea unei bune părți a cursanților universităților populare daneze.

În ultimii ani, în Danemarca se bucură de succes învățământul la distanță pentru cei care nu pot participa la cursurile obișnuite. Profesorii îi supervizează pe cursanți prin telefon/internet și corectează lucrările scrise, iar cursurile de acest gen se organizează în domenii variate.

Se poate ușor observa flexibilitatea și eficiența sistemului de educație a adulților în Danemarca, care a determinat, în timp, atingerea unuia dintre cele mai înalte niveluri de trai din lume (Schifirneț, 1997; Federighi, 2001).

4.5. Germania

În aproape toate universitățile, educația adulților este un domeniu de studiu distinct și în cadrul căruia se oferă licență. Instituția fundamentală a sistemului de educație a adulților o constituie universitatea populară care este, după școală, cea de-a doua instituție de educație în Germania (există în prezent 1000 de universități populare); ea oferă programe variate de activități, stimulează și încurajează participarea adulților la viața socială.

Programele de educație a adulților cuprind temele: tehnici de învățare, societate, politici și drept, probleme ale educației, psihologie, filosofie, religie, literatură, arta, muzică, științe ale naturii, matematici, tehnologii, limbi, gospodărirea casei, sănătate, jocuri, ultimele achiziții în calificarea profesională (Onefirce, 2001).

Se au în vedere în primul rând nevoile reale ale cursanților, acțiunile universităților populare fiind organizate în funcție de particularitățile specifice ale fiecărui grup sau individ. Educația adulților este concepută și ca mod de a reacționa la orice situație cu care se confruntă individul. Rezultatul pregătirii prin frecventarea instituțiilor de educație a adulților se concretizează mai puțin prin diplome, fiind exprimat prin competența adultului în îmbunătățirea condițiilor proprii de viață (economic, social, politic, cultural) (Nuissl, 2000; Federighi, 2001; Brut, 2006).

Sistemul de educație a adulților la nivel local, de land și național este caracterizat prin autoadministrație și autopromovare (deși statul finanțează acest gen de educație, responsabilitatea pentru administrarea și distribuția fondurilor revine autorităților locale). 30% din populația adultă participă la o formă organizată de educație; dintre aceștia, grupul tânăr reprezintă 25%, în timp ce grupul de 35-50 de ani cuprinde mai mult de 50% (de altfel, tendința este constituită de creșterea numărului de persoane care au vârsta peste 50 de ani). În ansamblul cursanților, ponderea o deține populația feminină.

Nu în ultimul rând, un aspect interesant al viziunii germane asupra educației adulților este faptul că aceasta nu este interpretată ca un panaceu pentru *toate*

problemele societății contemporane, ci ca un demers generator de abilități necesare în soluționarea *unora* dintre problemele cu care se confruntă adultul (Schifirneț, 1997).

Este evident faptul că un astfel de sistem educațional adresat adulților, aplicat pe scară largă, va fi caracterizat de eforturi permanente pentru creșterea gradului de completitudine a elementelor sale față de lumea înconjurătoare, precum și a caracterului integrativ (Nuissl și Klaus, 2000).

4.6. Suedia. Inițiativa pentru educația adulților

Acest program, cu o durată de cinci ani, este destinat reducerii șomajului prin oferirea unei calificări secundare unui număr cât mai mare de persoane, însă de o manieră adaptată nevoilor individuale de învățare.

Abordarea este similară celei din Irlanda, iar grupul-țintă este format din adulții aflați în șomaj și care nu și-au definitivat educația / formarea profesională. Accentul cade pe consilierea profesională, în cadrul sistemului educațional fiind prezente îndeosebi serviciile educative cu finalitate practică (Jigău, 2003).

Și în cazul Suediei, programul de educație a adulților este susținut prin fonduri bugetare (statul contribuind cu un grant guvernamental care permite susținerea a aproximativ 100000 de locuri pentru cursanți și cu un grant special care oferă cursanților sub 55 de ani un venit de un an echivalent cu ajutorul de șomaj), însă acestea sunt gestionate la nivel local, în conformitate cu prioritățile stabilite de fiecare administrație locală.

La nivel local, principalele instituții care se ocupă de repartitia fondurilor pentru educația adulților sunt Comitetele municipale de educație a adulților, Centrele locale de informare și Agențiile de ocupare a forței de muncă.

De asemenea, statul suedez a înființat, în fiecare municipalitate, câte un post de responsabil pentru inițiativa pentru educația adulților, rolul acestuia fiind inclusiv de mediator între administratorii de fonduri și ofertanții de cursuri destinate adulților (printre care se regăsesc centre municipale pentru educația formală a adulților, școli naționale pentru adulți, agenții de pregătire a forței de muncă și alți organizatori de astfel de programe de studii).

Asocierea dintre administrația centrală și autoritățile locale este vizibilă inclusiv în ceea ce privește evaluarea și stabilirea orientării ulterioare a programului, realizate în comun de autoritățile locale, Administrația Națională a Școlilor și Comisia pentru Pregătirea și Educația Adulților (Onefrice, 2001; Federighi, 2001).

4.7. Italia

În Italia, se remarcă programul „*Șansa pentru părinți*”, organizat de Fundația IDIS (Institutul pentru Disiminarea și Promovarea Culturii Științifice); acest institut este o fundație non-profit, fondată în anul 1989, parteneră a proiectului ESTEEM (European Study Circle Based on a New Environmental Education Methodology, de tip transnațional Socrates).

Programul în speță, finanțat în perioada 1998-2001 de către Comisia Europeană, are drept obiectiv să ofere părinților și adolescenților dezavantajați care locuiesc în suburbiile napolitane șansa să se întâlnească într-un mod organizat și să găsească oportunități de orientare în carieră, de dezvoltare de noi întreprinderi și de acces la programele Uniunii Europene (Orefice, 2001).

5. Concluzii

În prezent, în țările Uniunii Europene s-a conturat ca obiectiv major al activității instituțiilor de educare a adulților *managementul calității*, preocupările în acest domeniu fiind materializate în proiectul Asigurarea și Dezvoltarea Calității în Educația Continuă în Europa, realizat de către European Service Network for Adult Learning (ESNAL) în 2000.

Proiectul a urmărit identificarea tendințelor și direcțiilor majore ale politicilor referitoare la calitate în educația adulților din țările care au experiență în acest domeniu (Germania, Italia, Finlanda, Danemarca, Anglia, Belgia), prin oferirea unei imagini suficient de cuprinzătoare și de detaliate asupra asigurării și dezvoltării calității în educația adulților, concomitent cu identificarea schimbărilor politice și sociale asociate cu calitatea în educația adulților.

Cooperarea europeană în domeniul educației adulților este în creștere – fapt ce denotă importanța subiectului – deși există unele diferențe semnificative în ceea ce privește strategia, obiectivele, metodele și instrumentele utilizate în managementul calității, în funcție de cultura și percepția respectivei țări.

Preocupările constante ale României pentru deschiderea și dezvoltarea educației adulților în concordanță cu tendințele internaționale au condus la înfăptuirea unor pași importanți în direcția câștigării de vizibilitate prin adoptarea și implementarea unor strategii de dezvoltare a domeniului.

Bibliografie

- *** (2001), Caracteristici ale formării profesionale continue în România, Institutul Național de Statistică, București.
- *** (2001), Memorandum-ul privind învățarea permanentă, document elaborat de Comisia Europeană, traducere Mihai Fifor, tipărire și difuzare Centrul Național „Leonardo da Vinci”. România.
- *** (2001), *Educația Adulților în România – Politici educaționale, culturale și sociale*, Prima Conferință Națională de Educația Adulților, Editura Mirton, Timișoara.
- Avanzini, G. (1996), *L'education des adultes*, Anthropos, Paris.
- Brady, B. (2007), *Adult education - Priority areas for investment and development*, volume, XL, Number 3-4; 40, Proquest Education Journals.
- Birch, Ann, Hayward, S. (1999), *Diferențe interindividuale*, Ed. Tehnică, București.
- Blanchard, N. P., Thacker, J. W. (2004), *Effective Training: Systems, Strategies and Practices*, 2nd edition, Pearson Education, Inc., New Jersey.

- Bîrzea, C. (coord.) (2006), *Analiza sistemului de educație permanentă în România*, Institutul de Științe ale Educației, București.
- Boeru, I. (coord.) (1995), *Introducere în educația adulților*, Ed. Fiat Lux, București.
- Brut, M. (2006), *Instrumente pentru E-learning – Ghidul informatic al profesorului modern*, Ed. Polirom, Iași.
- Caffarella, R. S. (2002), *Identifying Program Ideas in Planning Programs for Adult Learners – a Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers*, 2nd edition, John Wiley & sons, Inc., New York.
- Comisia Europeană (2001), *Memorandumul privind învățarea permanentă*.
- Consiliul Național al Formării Profesionale a Adulților, site-ul oficial: <http://www.cnfpa.ro>.
- De Landsheere, V., De Landsheere, G., (1992), *L'education et le formation*, PUF, Paris.
- Demetrio, D., (1997), *Manual al educației adulților*, Laterza, Bari.
- Dumitru, Al. I., Iordache, M. (2002), *Educație și învățare la vârsta adultă*, Ed. Eurostampa, Timișoara.
- Entwistle, N.J. (1996), *Study and Learning Strategies in International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd edition, Elsevier Science Ltd., Oxford.
- Federighi, P., Sava, S. (2001), *Glosar de termeni-cheie în educația adulților din Europa*, Ed. Miron, Timișoara.
- Franchi, Anne-Marie (coord.) (1999), *Regards sur l'education des adultes en France*, La Documentation Francaise, Paris.
- Garrison, D.R. (1996), *Student dropout*, in *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, second edition, Elsevier Science Ltd., U.K.
- Harkin, J., Turner, G., Dawn, T. (2001), *Teaching Young Adults - a handbook for teachers in post-compulsory education*. T.J. International, Padstow, Cornwall, U.K.
- Institutul Român de Educație a Adulților, site-ul oficial: <http://www.irea.ro>.
- Jarvis, P. (2000). *Globalisation and the Future of the Education of Adults*, in „Revista de Științe ale Educației”, nr. 1-2, Editura Eurostampa, Timișoara.
- Jigău, M. (2001), *Consilierea carierei*, Ed. Sigma, București.
- Knapper, C, Cropley, A. (2000), *Lifelong Learning in Higher Education*, 3th. edition, Kogan Page, U.K.

EPIGRAMIȘTII DESPRE ADEVĂR ȘI MINCIUNĂ

GEORGE CORBU

Epigram writers on truth and lie. The way epigram writers relate to the antonymic pair truth-lie is a specific one, by outlining cases in which one or both of the concept-terms become apparent and develop new relationships of co-operation or opposition to the social environment they give account of.

Key words: truth, lie, epigrams.

Când confratele Valerian Lică m-a solicitat să prefătez culegerea cu numărul 21 din seria „Epigrama 2000”, în care sunt reunite peste 450 de catrene scrise de 140 de epigramiști și în care sunt tratate cvasiexhaustiv problemele celebrului cuplu antonimic *adevărul și minciuna*, m-am aflat într-o situație deloc confortabilă și, în plus, fără ieșire. Ca și în cazul anterioarelor culegeri consacrate prostiei și bătrâneții, subiecte inepuizabile și intratabile definitiv. Mai întâi, cele două noțiuni, oricât ar părea de ciudat, nu sunt decât parțial antonimice, deoarece adevărul poate fi opus și erorii și falsității, nu doar minciunii. Amintesc în context că, după Kierkegaard, contrariul păcatului nu este virtutea, ci libertatea. Sau, mai aproape de noi, Constantin Noica pleda împotriva ideii că „exactitatea goală se poate substitui adevărului”, cu toate că „exactitatea a tins să ia locul adevărului, sau măcar să-i poarte numele; filosoful – conținutul semantic al acestei noțiuni îl desemnează pe cel a cărui viață este consacrată adevărului – preciza că adevărul nu poate fi fără exactitate (sau rămâne în neîmplinire dacă este așa), pe când exactitatea poate fi fără adevăr (să existe un astfel de raport și între adevăr și contrariul acestuia?). Aceasta după ce, în *Jurnalul său filosofic* (1944) afirma peremptoriu: „firește că există un adevăr-exactitate”. Apoi gândul mi-a zburat la incendiara poezie 1907 a lui Vlahuță, care, cu ale sale 32 de strofe, reprezintă una dintre cele mai vehemente și sarcastice critici sociale. Versul de debut al poemului – „Minciuna stă cu Regele la masă” – este emblematic din acest punct de vedere. Contrastul dintre *adevărul* „trențaros”, „dat afară” după ce și-a rostit monologul acuzator, „îmbrâncit de slugi pe scară”, și *minciuna* lingușitoare reprezintă mărturia unei atitudini tipice conducătorilor de state din toate timpurile.

În strălucitorul său poem dramatic *Cocoșul negru*, Victor Eftimiu prezintă, de asemenea, antiteticele raporturi dintre minciună și adevăr în memorabile tirade, din care reproducem pentru deosebita lor sonoritate și frumusețe:

Minciuna-i o femeie cu ochii verzi ca marea...
 E visul, e nădejdea... frumosul, înșelarea.
 Prin ea se re-nnoiește cuvântul ce s-a spus.
 Răpiți minciuna vieții, și farmecul s-a dus!

.....

Minciuna-nsuflețește!... Minciuna-i vrăjitoare!
 Din floare face flutur, din flutur face floare...
 De n-ai aripi ca șoimii, printr-însa poți să zbori;
 Ea dă un suflet floarei, și sufletului – flori!

.....

Din hoț, minciuna face un sfetnic de-mpărat!...

.....

E purpura... cununa... hlamida-mpărătească...
 S-o poarte cel ce știe cu ea să se gătească...
 Minciuna șade bine doar omului isteț...
 Și ce e Adevărul? Un dar fără de preț...
 Prin el vezi norul – nour, și marea vezi că-i mare...
 Întreabă mincinoșii!... O lume văd în zare!...
 Pe cât e de frumoasă și grea minciuna lor,
 Pe-atât e adevărul de searbăd și ușor!

.....

Eu vreau să cânt minciuna ce știe să prefacă,
 Ce știe să-nnoiască... Las altora să placă,
 Din umbră-i „adevărul”... Decât un cerșetor,
 Desculț și gol, mai bine-un rege-nșelător!
 Să piară cerșetorul ce-aleargă după hrană!...
 O haină zdrențuită prin care vezi o rană –
 Acesta-i Adevărul, și lui vreți să mă-nchin?
 A, nu, închin Minciunii paharul meu cu vin!...

Lungile tirade sunt rostite de personajul cu un rol atât de important în desfășurarea acțiunii – Dracul – care, în calitate de sfetnic prea zelos al Voievodului Nenoroc, îl îndeamnă pe acesta:

Să minți... Când intri-n lume, să-mbraci a lumii haină,
 Închină-te minciunii – aceasta-i marea taină...

Față de sfaturile cinicului, dubiosului consilier, în *Azilul de noapte*, Maxim Gorki – exprimând o optică diferită, *de clasă*, proprie celor „declasați” – invocă adevărul, preamărindu-i existența, îl asociază omului, cu care ajunge să-l identifice: „Omul e adevărul!”. Nu însă fără a justifica existența minciunii ca fiind „mai plăcută (oamenilor) decât adevărul”. Minciunii i se găsește chiar o utilitate *sui generis*: „Sunt mulți oameni care mint de milă pentru aproapele.

(...) Ei mint frumos, cu tragere de inimă, cu însuflețire! Sunt minciuni care mângâie, care ușurează... Cu o minciună amăgești pe muncitor; cu o minciună îi potolești revolta și poate să-ți uite mașina care-i strivește brațul; cu o minciună adormi pe cei ce mor de foame (...). Cine e slab de înger și cine trăiește din vlaga altuia are nevoie de minciună. Unii își sprijină cu ea slăbiciunile, alții se acoperă cu ea. Dar cel ce e stăpân pe sine, liber și nu se hrănește din sudoarea altuia, ce zor are să mintă? Minciuna este religia robilor și a stăpânilor... Adevărul e dumnezeul omului liber” (citată din actul IV, scena I, dintr-o traducere mai veche aparținând lui Iosif Nădejde).

Natural, intervine în viața fiecărui individ, ca și a unei colectivități, un așa-numit *moment al adevărului*. Totul este ca acesta să nu se producă prea târziu, dacă nu poate fi evitat (într-o operă de ficțiune, faimoasă, era nominalizat chiar un, la fel de faimos, Minister al Adevărului).

În *Criticilor mei*, Eminescu se întreabă, cu dreptate (ne amintim, *horribile dictu*, de o alianță intitulată „Dreptate și adevăr”): „Unde vei găsi cuvântul ce exprimă adevărul?”; aici, desigur, adevărul nu este privit ca adevăr științific sau adevăr absolut, ci în putința lui de a fi tradus în cuvinte, altfel spus, ca gândire simbolică rostuită în cuvinte, potrivit exegezei cunoscute. Întrebarea rămâne răscolitoare și ea trebuie pusă în relație cu o alta la fel de penetrantă, din dialogul dintre Pilat și Iisus: „Răspuns-a Iisus (...) M-am născut și pentru aceasta am venit în lume, ca să dau mărturie pentru adevăr; oricine este din adevăr, ascultă glasul Meu. Pilat I-a zis: Ce este adevărul?” (Ioan, 18:37-38). De fapt, răspunsul fusese dat în altă împrejurare de Mântuitor, când a afirmat peremptoriu: „Eu sunt Calea, Adevărul și Viața” (Ioan, 14:6).

Trecând de la religie la cunoaștere ca obiect al unei discipline filosofice (epistemologia), orice elev de clasă terminală cunoaște faptul că există o disciplină specială care studiază adevărul – logica, că există un adevăr relativ care este probat prin demonstrare, că adevărul absolut ține de incognoscibil; cu alte cuvinte, nu poate fi nici negat, nici afirmat. Adevărul – care are caracter obiectiv – intră într-o relație *sui generis*, prin intermediul opusului său, minciuna, cu morala, care este creație a omului, din interferența acestora rezultând consecințe în plan comportamental și deci social, ca din orice coexistență a contrariilor. Și aceasta chiar dacă „adevărul e rezultatul gândirii logice, așa cum fapta bună e rezultatul trăirii morale”, cum afirmă Noica.

După ce ne-am referit la domenii ale cunoașterii umane precum arta și religia, pătrunzând nu prea adânc pe teritoriile filosofiei și moralei, observăm că, încă din antichitate, grecii, inventatorii dialecticii, au fost preocupați de problematica adevărului și deci și a contrariului acestuia, cu care s-au însărcinat sofistii. Referindu-se la cele zece categorii aristotelice, într-o prețioasă *Îndrumare în filosofie*, Mircea Florian arată că trebuie descoperit „procedeul logic după care unim aceste categorii în judecăți concrete, pentru a determina logic esența lucrurilor și a ajunge la adevăr și la cunoașterea realității” (s.n.). Silogismul ar fi „procedeul dialectic, de gândire, care ne duce cu necesitate la stabi-

lirea adevărului”, el constând în „deducerea unei judecăți noi, adevărate (concluziunea), din alte două judecăți (premisele)”. În acest fel, „adevărul este deplina corespondență a ideilor din noi cu esențele, cu substanțele lucrurilor: ceea ce este gândire în noi este esență, realitatea adevărată în afară de noi”. Aristotel a analizat și sofismele, raționamentele înșelătoare, cărora marele filosof le-a dat lovitura de grație. Cu toate acestea, orice tratat elementar de logică acordă un loc sofismelor în antichitate, precizând că acestea au avut rolul de a stimula gândirea, rațiunea. Nu totdeauna sofismele, banale în aparență, sunt simple jocuri de cuvinte. Arhicunoscut este sofismul (paradoxul semantic!) *Mincinosul*, pe care nu ne putem abține de a-l cita, într-una dintre versiunile sale: „dacă un mincinos afirmă că minte, el minte, dar în același timp spune și adevărul, deoarece dacă în acest caz spune adevărul, atunci este mincinos, iar dacă minte, atunci nu este mincinos”. Un asemenea joc verbal ni se pare realmente fascinant, apropiindu-se de condiția epigramei.

Binele, Adevărul și Frumosul constituiau triada cunoscută în filosofia greacă sub denumirea de *Kalokagathia*, prin care se înțelegea idealul armonizării virtuților morale cu frumusețea fizică, altfel spus, a esteticii cu etica. În teza sa de doctorat în filosofie susținută în SUA (publicată în țară sub titlul *Kalokagathon*, la FRPLA, în 1946), Petru Comarnescu definește adevărul drept „o certitudine logică, pe care încercăm să o traducem în activitatea concretă, adică încercăm să lucrăm cu ea sau să o aplicăm particularului”. Potrivit aceluiași, „Frumosul și Adevărul sunt, în consecință, izvoare ale Binelui activ din existența noastră”. În concepția autorului, „Adevărul, Binele și Frumosul își primesc adevărata lor valoare definitivă în valorificarea numită realizarea-de-sine”.

Amintim doar această concepție, fără a stăruia asupra implicațiilor de ordin moral și social ale ei, ca și ale altora, întrucât tematica noastră este circumscrisă strict binomului adevăr-minciună, încercând să deslușim, din catrenele cuprinse în culegerea de epigrame despre care aminteam la început, adevărul și minciuna în toată acțiunea lor.

În *Jurnalul său filosofic*, Noica reproducea „vorba cunoscută a lui Spinoza: superioritatea adevărului asupra erorii e că știe și despre sine și despre eroare, în timp ce eroarea nu știe decât despre sine”. Și, în același loc, punea un accent hotărâtor în aceeași chestiune: „De unde ideea că filosofia te învață adevărul? Te învață să gândești – nu adevărul. Îți dă direcția adevărului. Vorba lui Kant: ca să știi care e adevărul despre un lucru, trebuie să ai acordul cu acel lucru. Deci, orice adevăr e material. Ce poate să însemne adevărul, așa formal? Există realități, nu realitate. Există adevăruri, nu adevăr” (s.n.).

Adevărul nu e același pretutindeni și în orice timp. Ideea a fost exprimată admirabil de un gânditor de talia lui Pascal, într-una dintre cugetările sale: „Ce-i adevăr dincoace de Pirinei e greșală dincolo”.

Recentul laureat Nobel pentru literatură, prozatorul peruan Mario Vargas Llosa, scrie, într-un eseu cu titlul paradoxal *Adevărul minciunilor*, că „noțiunea de adevăr sau de minciună funcționează diferit de la caz la caz”. Tot astfel, „adevărul literar este unul, și altul este adevărul istoric”: „o ficțiune reușită reflectă subiecti-

vitătea unei epoci și de aceea romanele, chiar dacă mint atunci când le confruntăm cu istoria, ne transmit niște adevăruri trecătoare, evanescente, care scapă întotdeauna celor care descriu realitatea din punct de vedere științific. Doar literatura dispune de tehnica și forța de a disloca acest delicat elixir al vieții: adevărul ascuns în minciunile omenești”.

Picasso gândea identic atunci când statua că arta nu e adevărul, ci minciuna care ne permite să ne apropiem de adevăr. Iar un om de stat de talia lui Bismarck nu se sfia să afirme că, atunci când voia să-și înșele adversarul, îi spunea adevărul. Într-o formulare paradoxală, nimic nu este mai neverosimil decât adevărul!

Dicționarele de maxime nu ocolesc expresiile și locuțiunile românești și străine (de tipul „adevărul gol-goluț” ș.a.), pentru a nu aminti cele 11 volume ale impunătoarei colecții a lui Iuliu A. Zanne *Proverbele românilor* (în volumul VIII – 134 de proverbe pentru adevăr și 82 pentru minciună; în volumul VII – 24 pentru adevăr și 82 pentru minciună-mincinos) – surse nu doar de documentare-informare, ci și, ca urmare, de inspirație. Dacă am luat bine aminte, cinci dintre cele mai cunoscute au fost prelucrate ingenios de către epigramiștii convocați de Valerian Lică: „Adevărul umblă cu capul spart”, „Minciuna are picioare scurte”, „Minte de îngheață apele”, „Gura păcătosului adevăr grăiește” și „Minciuna în toate își ia partea”.

Adevărul poate fi exprimat în diverse limbaje: matematic (altfel zis, științific), artistic, filosofic, ... esopic. Încă de la Platon știm că, dacă ți-ai luat libertatea de a spune adevărul, trebuie să te pregătești pentru suferință. De altfel, numele marelui filosof este evocat în cunoscutul adagiu latin: „Amicus Plato, sed magis amica veritas”. Deși minciuna este privilegiată în toate situațiile, este preferabil întotdeauna ca adevărul să fie spus și, în orice caz, cunoscut. Numele adevărului este invocat în justiție, în jurământul prestat de martori la procese („Jur să spun adevărul și să nu ascund nimic din ceea ce știu...”).

Vorbirea comună a validat ideea conform căreia cea mai bună minciună este adevărul. Forțând cuvântul, nu și logica, putem ajunge la expresii de genul „adevăruri mincinoase” sau „minciuni adevărate”.

Se spune în mod curent că nimeni nu deține monopolul adevărului. Cu o excepție, totuși: a artiștilor, a creatorilor în general, între care trebuie socotiți umoriștii, inclusiv epigramiștii. Dacă ar fi să dăm crezare spuselor lui Cioran – și nu vedem vreun motiv de a nu o face –, „trăim cu toții în eroare, exceptându-i pe umoriști. Doar ei au priceput, în joacă parcă, zădărnicia a tot ce e serios și chiar a tot ce e frivol”.

Interesant este modul în care epigramiștii au prelucrat situațiile în care perechea antonimică adevăr-minciună iese la rampă, imaginând situațiile în care unul dintre termenii-concept sau ambii se manifestă, dezvoltând relații noi de cooperare sau de adversitate cu mediul social la care se raportează.

Iată, mai întâi, definirea unui termen prin recurgere la celălalt, operație reușită de maestrul Mircea Ionescu-Quintus:

De când soarele și luna,
De când valul spart de stâncă,
Adevărul e minciuna
Nedescoperită încă.
(*Adevăr și minciună*)

Personificate, cele două noțiuni se pot bucura de toate avantajele unei ființe, deci și de un epitaf. Dar întreprinderea devine problematică, deoarece, așa cum ne asigură maestrul Nelu Quintus:

Chiar de s-ar alege praful
Din minciuna gogonată,
Nu-i pot scrie epitaful,
Că nu moare niciodată.
(*Minciuna*)

Și totuși, Cornelius Enescu, un alt veteran al genului, într-un proiect de *Epitaf pentru minciună*, exprimă un adevăr incontestabil:

N-ai să poți surâsul să-i înlături,
Parc-ar ști în somnul ei ocult
Că sub troscot zace trist, alături,
Adevărul, îngropat de mult.

Vasile Larco trasează ferm, dar fără brutalitate, hotarul între opțional și facultativ, intervenția liberului arbitru într-o competiție *sui generis* desemnând câștigătorul:

Pe mincinoși pot să-i exclud –
Și-afirm, urcând pe-a vieții treaptă:
Prefer un adevăr mai crud
Decât minciuna bine coaptă!
(*Accept*)

Confruntarea imaginată de Valerian Lică între termenii celebrului binom ce au căpătat chipuri omenești – deși evocată și adusă pe teren lumesc – nu are de fapt loc, conformându-se situațiilor similare din viața reală:

Când adevărul gol-goluț
În viață triumfal pătrunde,
Cu strategia unui struț,
Minciuna, pudică, se-ascunde.
(*Pudoare*)

Rolul minciunii, acela de regularizator al socialului la toate palierele acestuia, este exprimat metaforic de către Nicolae-Paul Mihail, în concordanță cu așteptările și convențiile acceptate:

În viața asta insipidă
În care toți ne ducem veacul,
Minciuna este o stafidă
Ce parfumează cozonacul.
(*Patiserie*)

„Adevărul” dictonului latin *In vino veritas* este pus serios la îndoială, grație unei experiențe bahice la îndemâna oricui, deci și a lui Nicolae Nicolae, autorul următorului catren:

Că adevărul e în vin,
Nu-s de acord în niciun fel:
Eu de-o viață beau din plin
Și, sincer spun, n-am dat de el.

Constantin Păun intuiește just proporția imbricării uneia dintre noțiuni în cealaltă:

În minciună se cam știe
C-ar mai fi și adevăr;
Dar exact ca-ntr-o chelie
Când mai vezi un fir de păr.
(*Existențială*)

Sub pana măiastră a lui George Petrone are loc chiar împăcarea contrariilor, desigur, în anumite condiții:

Se spune că Minciuna ticăloasă
Stătea-n trecut cu regele la masă;
E mult de-atunci, s-a răsturnat ciubărul,
Și astăzi, iată, stă cu *Adevărul*.
(*Ziarul Adevărul a denaturat constant desfășurarea
evenimentelor din Kossovo*)

Desigur, periplul existențial al celor două cuvinte în funcție de care se articulează ABC-ul oricărei morale, filosofii și științe va continua într-un traseu ce nu va ocoli niciunul dintre avatarurile reale sau imaginare care le așteaptă. Epigramiștii au identificat unele; așteptăm să se ivească la orizont altele. Implicarea lor în acest proces îndelungat, lipsită de prejudecăți, este o faptă de curaj civic și artistic.

Și, implicit, un examen pe care, dacă luăm în considerare calitatea excepțională a catrenelor și epigramelor, l-au trecut cu succes.

În încheierea acestor considerații, să amintim că și în acest domeniu înregistrăm, ca pe o curiozitate, firește, existența unui campionat mondial de minciuni, desfășurat în Marea Britanie. Întrecerea se desfășoară anual, din 1974, în luna noiembrie. Concurenții trebuie ca, într-un interval de 2-5 minute, să convingă juriul că ceea ce spun este adevărat. Fapt notabil, politicienii și avocații nu sunt acceptați în concurs. De-ar fi știut de existența lor, suntem siguri că același tratament le-ar fi fost rezervat și epigrafiștilor.

TRADUCERI

KAIRICITATE ȘI LIBERTATE

Vom supune atenției cititorului român în paginile următoare traducerea primului capitol al lucrării *Kairicité et liberté* a academicianului E. Moutsopoulos, apărută la Atena în anul 2007. Această lucrare este considerată de autor „cântecul său de lebedă”, care încununează o activitate de peste 40 de ani. Termenul *kairos* este localizat între *acțiune* și *valoare* (sfârșind cu valoarea în sine, care este omul). Semnificația sa s-a format la confluența ariilor termenului *καῖρός*, care desemnează „timpul”, „intervalul determinat” și *καιροσκοπῶ*, care înseamnă „a aștepta oportunitatea”. *Kairos*-ul filosofic alcătuit din acești termeni ai limbajului comun îndeplinește un rol operațional, fiind destinat să investigheze natura interioară (umană) și exterioară. Noi realizăm prezența sa odată cu modificarea cursului unui proces al conștiinței sau la care participă *conștiința*. Între conștiința în așteptare și intervenția kairică efectivă se creează un moment de discontinuitate sau o „falie”, care urmează să fie pusă în valoare și satisfăcută de conștiință, pentru a trage *maximum* de profit din această conjunctură, prin exercitarea *libertății*. Și, spre a profita, conștiința trebuie, în primul rând, să se adapteze condițiilor particulare pentru a le pune mai bine în valoare și, în al doilea rând, ea trebuie să își precizeze intenția. Intervenția intenției, și prin ea a cadrului format de *intenționalitate*, face necesară delimitarea acesteia de intenționalitatea invocată de Husserl, care se aplică conținuturilor conștiinței. Dar în timp ce intenționalitatea are, la Husserl, un caracter cvasi-static, intenționalitatea pe care o propune E. Moutsopoulos este una dinamică, prin care sunt create condițiile proprii sale impunerii în realitate, în scopul stăpânirii sale. O altă localizare a kairosului în filosofia contemporană se poate face prin raportarea sa la ideea de proiect mental a lui Bergson (de *dessein*), care desemnează un plan al acțiunii, adaptat scopului precis al conștiinței, în vederea atingerii unui rezultat concret. Între abordările contemporane principale cu privire la intervenția conștiinței în câmpul kairicității se mai adaugă Jankélévitch, Lavelle, Bachelard.

Rodica Croitoru

FUNDAMENTELE KAIRICITĂȚII

EVANGHELOS MOUTSOPOULOS

1. De la kairos la kairicitate. Cu ușurință se stabilește o paralelă analogică între acest cuplu de noțiuni și cel reprezentat de binomul timp și temporalitate. O astfel de paralelă, dacă se dovedește, în principiu, sustenabilă, nu este totuși justificabilă din orice punct de vedere. Așadar, *pe de-o parte*, și în pofida referinței obișnuite la diferite aspecte ale timpului (astronomică, biologică etc.), aceasta rămâne un dat (real sau inventat, conform concepțiilor respective) independent de intenționalitatea conștiinței, ea însăși înțeleasă ca un mănunchi de tendințe de acționare, în timp ce kairosul este un dat legat intim de această intenționalitate. Intenționalitatea conștiinței presupune o conștiință în alertă constantă, în așteptarea sesizării kairosului la care aspiră, ocazia favorabilă dintre toate și prin excelență în propriile sale scopuri, și de a profita la maximum prin apropierea ei. Scurgerea timpului va fi, în aceste condiții, indiferentă conștiinței, în timp ce kairosul i se adresează ei direct activând-o și stimulând-o în măsura în care răspunde așteptărilor sale, raportul lor adevărindu-se un raport dinamic redus la angajamentul conștiinței față de stările kairice delimitate astfel. *Pe de altă parte*, noțiunea de kairicitate nu ar fi, ca noțiunea de temporalitate, o simplă abstracție: ea se profilează, dimpotrivă, sub forma calității reale inerente realității kairosului¹.

Kairicitatea definește însăși esența kairosului. Timpul și kairosul determină respectiv natura și calitățile caracteristice ale temporalității și kairicității. Prima presupune o succesiune de momente regulate; a doua, o ruptură în această succesiune, ruptură excepțională, adică unică, sesizată anterior sau trăită retrospectiv, dar în cadrul unui demers voluntar și mai ales intențional. O diferență asemănătoare este sugerată de fizica contemporană în legătură cu discriminarea între timpul convențional (t), care presupune o conștiință avertizată a gradului de intensitate, distinct și divergent, accentuat de punctările succesive percepute în intervalul lor și timpul natural (÷) care, el însuși presupune o conștiință neexperimentată, dar care să poată capta subiectiv și aprecia, întru folosul subiectiv, un astfel de interval. La un astfel de comportament intră în joc capacitatea acestei conștiințe de a «se pune în gardă» pentru a prevedea, a se vedea a preveni, un ritm viitor înțeles ca o ruptură; unicitate și multiplicitate sunt așadar înfățișate în afara oricărei considerații a periodicității².

¹ Cf. studiul nostru despre Kairos ou l'humanisation du temps. *Diotima*, 16, 1988, pp. 129-131.

² Despre diferența dintre timpul *convențional* (t) și timpul *natural* (÷), cf. P. VAROTSOS *et al.*, Some properties of the entropy in natural time. *Physical Review E*, 71, 2005; IDEM, Long range correlations in the signals that precede rupture, *ibid*, 66, 2002. Se va sublinia totuși că în același cadru al diferențierii, timpul convențional se pretează mai mult unei aprecieri cantitative a investigației unei optimalități în previzibilitatea unei rupturi apropiate și, în acest sens, se dovedește complementară timpului natural. Cf. *infra*, p. 135 și n. 7.

Asupra a ceea ce merită să se reflecteze în această reprezentare este noțiunea de ruptură. Ea desemnează îndeosebi pătrunderea unei discontinuități în continuitate, fie și o continuitate compusă din succesiuni, dar dificil de distins, de exemplu o suită de momente. În acest caz, ruptura intervine pentru a modifica cursul unui proces antrenat fie independent de conștiință, fie, eventual, în legătură cu ea. În ambele cazuri, conștiința nu va rămâne indiferentă la modificările survenite sau pe cale de a se produce: ea le suportă, le pregătește sau chiar le provoacă în interesul propriei sale existențe. Orice ruptură se prezintă nu numai ca o schimbare bruscă a evoluției unui proces deja început, dar și ca un fel de glisare lentă, perceptibilă mai puțin direct dar, în tot cazul, efectivă.

În ceea ce privește conștiința, ea reacționează, după caz, fie rămânând inertă (ea suferă atunci o înfrângere care se poate dovedi nefastă, chiar catastrofală, pentru existență); fie prin încercarea de a atenua consecințele negative pe care le comportă schimbarea prin care trece; fie, în sfârșit, precedând faptele, venind în întâmpinarea lor, adică provocându-le. Dar, cel mai adesea, ea rămâne în așteptarea fazei propice intervenției sale. Falia creată astfel este imediat pusă în valoare și satisfăcută de conștiință, care se infiltrează și se instalează acolo, mai întâi ilicit, iar apoi definitiv, mărinind în cel mai rău caz distanța formată inițial, pentru a trage *maximum* de profit. Pe măsura acestei progresii, comportamentul conștiinței, fidel obiectivului final, se precizează și se adaptează tot mai mult condițiilor particulare stabilite deja, pe care ea le exploatează de fapt pentru a le pune mai bine în valoare conform intenției sale. Astfel intenționalitatea ei se precizează în acest sens continuu. Maleabilă la început, ea devine tot mai mult pentru a își atinge scopurile și (ceea ce vine de la sine) în limitele unei acțiuni conforme regulilor decenței, astfel încât să nu șocheze celelalte conștiințe.

Fie că îmbrățișează forma unui salt, a unei glisări, a unei falii sau a unui cu totul alt model de întrerupere a continuității, apare o ruptură, dat fiindcă conștiința așteaptă, caută sau provoacă nehotărâtă spre a se insera într-o suită de momente, iar suprimarea uneia dintre verigi duce la devierea cursului său normal, spre a îl orienta într-o direcție diferită, adesea neașteptată, nu și pentru conștiința însăși. Înțeleasă în acest sens, ruptura merită calificativul de kairós și se pretează la interacțiunea conștiinței, care acționează conform propriei sale intenționalități: ea profită de cel mai mic indiciu pentru a se impune în evoluția evenimentelor care se prezintă obiectiv și pentru a acapara dinamica progresului lor într-o manieră cvasi-definită, rezervându-și privilegiul recurgerii la ajustări corective și la ameliorarea propriului său randament distingând, în interiorul kairósului principal, *microkairoși* destinați facilitării comportamentului său. De atunci, intenționalitatea conștiinței și kairósul concură la definirea ideii de kairicitate prin punerea în cauză, pe de-o parte, a elementelor obiective (situații care se pretează evoluției); pe de altă parte, subiective (ce exprimă o voință expresă) ce tind să le domine pe precedentele pe termen scurt sau lung.

2. Despre intenționalitatea intenției. Noțiunea de intenționalitate a fost, după cum se știe, înfățișată și explorată de Husserl, în sensul unui dat de ordin epistemic. Ea se aplică cvasi-exclusiv conținuturilor conștiinței, care se referă la obiectele care sunt reprezentate aici. Ea constituie deci un câmp unic și unificat, unde aceste

obiecte se reflectă și unde ele dobândesc un sens generalizat relativ la experiențele particulare înmagazinate de conștiință și integrate într-un proces de generalizare, în cursul căruia ea beneficiază de statutul de *trăiri* incorporate în realitatea existenței. Acestea sunt *referențialele* obiectelor în cauză, și anume reducții mentale ce fixează esențialul obiectelor în totalitatea lor și în ansamblul modurilor lor de reprezentare. Concepută în acest mod, intenționalitatea conștiinței devine un domeniu în care obiectele, transformate și reduse la trăiri, se îngrămădesc și se acumulează spre a forma un potențial în care existența supune elementele necesare aprecierii și evaluării noilor achiziții. Ceea ce înseamnă că intenționalitatea se afirmă ca putere și aptitudine de absorbire și elaborare a datelor pe care conștiința le va exploata ulterior. Aici se oprește rolul său de activitate; căci, de fapt, ea nu este decât o potență cvasi-pasivă: ea se mulțumește să înmagazineze și să acționeze, cel mult, prin elaborarea de materiale destinate să servească, sub o formă obișnuită sau adaptate împrejurărilor speciale, în vederea captării și punerii în valoare a elementelor dispartate, spre a le integra în mulțimi mai cuprinzătoare, mai ample și chiar amplificate în vederea cauzei.

Aceste activități nu modifică deloc caracterul cvasi-static al intenționalității, după cum este înfățișată în cadrul gândirii husserliene. Aceasta rămâne o gândire focalizată, nu instantaneu, asupra studierii și analizării funcționării interne a conștiinței și a modalităților sale de concepere a realității sub forma obiectelor «trăite», imprimându-se deci pe fondul unui ansamblu de reacții secundare ca potență. Noi nu înțelegem prin aceasta în nici un caz o pasivitate a conștiinței, care ar face un fel de *tabula rasa*, calificativ ilustrat de empirismul clasic ci, dimpotrivă, funcționarea unei conștiințe concentrate în ea însăși și acționând de la sine și fiind închisă în propriile sale dimensiuni și în propria sa funcționalitate. Ea îi furnizează existenței materia inițiativelor sale, fără a constitui înseși aceste inițiative. Raporturile sale cu realitatea se limitează deci la raporturi de dependență. De unde și calificativul de «static», termen ce înglobează semnificația unei rezerve de resurse puse la dispoziția existenței, dar care nu este dispusă ea însăși să acționeze pe deplin după placul său. Rezultă că termenul de intenționalitate dobândește aici o semnificație diferită de cea care îi este atribuită de Husserl, și care merge până la scolastică.

Semnificația pe care o atribuim, la rândul nostru, acestei noțiuni ține cont de faptul că ea este înrudită cu cea de *intenție*, dar de asemenea de faptul că ea poate fi înțeleasă într-un sens diferit de cel pe care i-l recunoaște fenomenologia tradițională. Așadar, cea din urmă, după cum am văzut, consideră intenționalitatea ca o calitate a deschiderii conștiinței către realul pe care ea și-l aproprie, în timp ce o filosofie a kairicității nu ar privilegia decât o concepție care nu mai este statică, ci dinamică, și anume cea care produce o deschidere către o potențialitate de realizat prin conștiință în calitate de conștiință a existenței, capabilă să se impună în lumea reală. Conform acestei concepții, intenționalitatea ar semnifica, în sensul activ și, mai ales dinamic al termenului, crearea condițiilor proprii sale impunerii în realitate. Oricum, aici nu se pune problema unei filosofii de orice nuanță idealistă ar fi, ci de o atitudine ce preconizează o adaptare la realitate în scopul stăpânirii sale; conform formulei clasice a lui Fr. Bacon: «*naturae...non imperatur nisi parendo*»³.

³ Cf. *Novum organum*, Aphorisme CXXIV.

Realitatea se pretează desigur la acest gen de tratare. Vom evoca cu această ocazie ideea, de inspirație bergsoniană, de *dessein*, care desemnează un plan al acțiunii adaptat scopului precis al conștiinței, în vederea atingerii unui rezultat concret. Diferența dintre cele două atitudini preconizate este manifestă. Pe de-o parte, este vorba despre o punere la punct, de ordin hermeneutic, a datelor dobândite, supuse elaborării și, în cele din urmă, de evaluarea unei conștiințe care se limitează la ea însăși, în interiorul unui circuit închis pus în mișcare în același timp cu achizițiile sale. Pe de altă parte, este vorba despre prelungirea activității conștiinței dincolo de sine, pentru elaborarea condițiilor în care ea își va impune cel mai bine perspectivele în mediul său în numele existenței și în favoarea proiectelor pe care le nutrește. O astfel de diferență de perspectivă determină o diferență în modalitatea de acționare. Aceste două modalități de acțiune se completează: static și dinamic, respectiv ele asigură contactul permanent al conștiinței, înțeleasă definitiv ca o conștiință a existenței, cu realitatea, și contribuie, fiecare în felul său, la menținerea ei într-o veghe perpetuă.

Mai exact, maniera dinamică de procedare a conștiinței pune în cauză raportul dintre proiectul său (*dessein*) de acțiune și situația obiectivă cu care se confruntă ea pentru a se realiza. Această situație nu este stabilă. Ea este, dimpotrivă, calificată printr-o fluiditate de ordin cvasi-heraclitean, care evoluează într-o anumită direcție, dar a cărei evoluție se confruntă frecvent cu ocolișuri și cu decalaje care, la prima vedere, par a fi bruște și inopinate, cu toate că în fapt de luat în considerație în cele din urmă, deci subiect de recenzare, în pofida imprevizibilității lor aparente.

Conștiința, după cum se va vedea ulterior, posedă mijloacele de a înfrunta această fluiditate, fără a înceta să țină seamă cu seriozitate de ea, adică imperativ, și pe bună dreptate, ceea ce constituie particularitatea dinamismului comportamentului său. Ea trebuie să ia în considerație toate eventualitățile, cazurile posibile sau litigioase, incertitudinile, ambiguitățile, contingentele, echivocurile, fluctuațiile, neprevăzutele sau imprevizibilele, jocurile hazardului, improbabilitățile, indiscernabilele, aspectele nebuloase sau obscure, oscilațiile aleatorii și riscurile care li se asociază, înainte de a se aventura în alegerea apreciată drept propice reușitei întreprinderii sale, cu atât mai mult cu cât aceasta se prezintă de obicei într-un mod conjugat cu alte năzuințe, așadar de o natură extrem de complicată. Este, deci, de dorit ca conștiința să fie în general dotată cu perspicacitate și cu clarviziune, dacă nu cu sagacitate, spre a se îngriji de nevoia de a ordona și de a ierarhiza proiectele sale conform împrejurărilor prezente și viitoare în care ea își va pune în aplicare planurile. Acestea sunt calitățile cerute pentru ca o conștiință să fie demnă de a fi tratată drept dinamică. Dinamismul său este capacitatea de a își proiecta țintele pe fondul realității, spre a adapta exigențele acesteia exigențelor propriilor sale scopuri.

Statică sau dinamică, conștiința trebuie să își asume aceleași facultăți și aceleași calificări întru analiză, cu toate că într-unul din cazuri aceste facultăți sunt puse în mișcare în însuși interiorul domeniului său, în timp ce în celălalt ele sunt exterioare acestui domeniu, pentru că aportul lor este necesitat de aprecierea condițiilor în care acționează această conștiință în numele existenței și profitului celei din urmă. Acestea spuse, conștiința se revelează a fi unitară, dar se diferențiază și se

diversifică conform funcțiilor pe care le îndeplinește și, în consecință, al rolului pe care îl joacă la nivelul și în numele existenței. Acest rol face să apară aspecte multiple: când îmbrățișează o formă care privilegiază ceea ce în termeni kantieni s-ar numi rațiune pură; fie o formă care privilegiază rațiunea practică etc. Cu toate acestea, o filosofie a kairicității, punând accentul asupra importanței unui pragmatism fundamental, nu poate minimaliza în nici un caz aspectul cognitiv al conștiinței, nici chiar neglijarea aportului la îmbogățirea existenței și se vede în situația de a sublinia importanța aspectului său practic la împlinirea existenței, permițându-i să se profileze pe fondul libertății ce rămâne trăsătura sa caracteristică fundamentală.

3. Îndoială sau explorare? De la *epochè* la *petteia*. Graba nu este desigur atitudinea recomandată conștiinței pentru a reuși și a-și atinge scopurile. Trebuie să i se pregătească cu grijă câmpul de acțiune și să se muncească permanent pentru a obține rezultatele prevăzute. În orice împrejurare, este nevoie de măsură, deși în anumite cazuri, de altfel destul de rare, este preferabilă acțiunea instantanee, cu condiția să se fi reflectat cu maturitate. Despre aceasta mărturisește preceptul hipocratic «este mai bine să previi decât să vindeci»⁴. Nu este vorba deloc, într-un cuvânt, de *abținere*, ci de ezitare sau de *reținere*; nicidecum *inacțiune*, ci aproximativ de un *recul* pentru a *sări înainte*. Abținerea și reținerea sunt, în realitate, noțiuni care au fost puse în valoare de fenomenologie: *abținerea*, prin vocabula *epochè*, termen împrumutat din scepticismul antic și semnificând refuzul de a se pronunța în cazul îndoielii; *reținerea*, pentru a desemna caracterul special a ceea ce Husserl numește «momentul retențional», momentul care se numește prelungire, și despre care se va vorbi ulterior.

Aici ne vom mulțumi să observăm că acești doi termeni evocă un fel de inerție a comportamentului, un fel de complezență și în plus o persistență a inacțiunii, care vine în întâmpinarea reacției spontane, grăbite și, din acest motiv, riscantă. Or, pentru a desemna măsura corectă, *metron*-ul între cele două extreme, se va recurge la un alt termen, împrumutat și el din limbajul filosofic al antichității, și anume cel de *petteia*⁵, care desemnează arta de a muta pionii (*pettoi*) pe o tablă de șah. Aici este vorba despre studierea meticuloasă a șanselor de reușită a unei mișcări în raport cu cele ale alteia: atitudine situată la mijloc între *epochè*, care exprimă o tendință către inerție, și actul impulsiv care denotă o reacțiune adesea nereflectată. Acest *metron*, această moderație de ordin aristotelic, această atitudine măsurată, convine unei conștiințe ponderate, preocupată să fie utilizată în cunoștință de cauză mai degrabă decât alert sau inconștient, știind că, după formula socratică, «nimeni nu este rău voit»⁶ și nu se înșală decât din ignoranță⁷.

⁴ Cf. HIPPOCRATE, *De arte*, II, 27 (text condensat).

⁵ Cf. HERACLIT, fr. B 52 (D.-K.¹⁶ I, 162,5); cf. PLATON, *Alcib.* I, 110 e; *Charm.*, 174 b; *Gorg.*, 450 d; *Phaidon*, 274 d; *Rep.*, I, 333 b; II, 374 c; VI, 487 d; *Omul pol.*, 292 e; 299 e; *Legi*, VII, 820 c-e, care îl aplică deopotrivă la o anumită manieră de a proceda pentru a acorda instrumente muzicale.

⁶ Cf. *Apol.*, 28 d; *Protag.* 345 d; 358 c; *Rep.*, I, 336 e; *Tim.*, 86 d.

În ceea ce privește aplicarea tehnicii sau, mai exact, activitatea de *petteia* pentru a confrunța cu succes împrejurările particulare de care trebuie să profităm, este indispensabilă rigoarea, fără să uităm să luăm, de asemenea, în considerație condițiile în care se prezintă faptele și mijloacele disponibile spre a le mânui; în mod special, modalitatea în care se desfășoară evenimentele și care o implică pe cea echivalentă a reacției conștiinței. În plus, pentru a atinge randamentul cel mai eficient, cea din urmă trebuie să realizeze aprecierea prealabilă a rezultatului probabil al fiecărei opțiuni asupra eventualităților previzibile ale situației înfățișate și să determine momentul adecvat al intervenției în vederea obținerii rezultatului scontat. Acest moment trebuie să poată fi calificat drept moment optim în raport cu împrejurările, și chiar acest caracter este cel care produce, pe bună dreptate, un kairós. În așteptarea kairósului, trebuie să ne pregătim să îl primim, adică să îi provocăm apariția și «fructificarea» în condiții excelente. Această fructificare echivalează cu un profit și este adevărat că pe parcursul fructificării kairósului existența, prin intermediul conștiinței, află o satisfacție reală.

Or, aceasta nu echivalează nicidecum cu afirmarea faptului că omul este, în definitiv, un «profitor» în sensul reprobabil al termenului. Noi nu anticipăm aici o problemă morală, pe care o vom dezbate pe larg în partea a treia a acestei lucrări⁸. Să ne mulțumim, pe moment, să semnalăm aspectul interesat al activității conștiinței; interesat, căci există continuitate și supraviețuire a existenței de-a lungul punerii în valoare a faliei kairice, ce poate surveni independent sub formă de întrerupere subită sau care este constrânsă să se manifeste în virtutea a ceea ce este *petteia*, exercitată prin intermediul intenționalității. Nedepășirea, câtuși de puțin, a limitelor a ceea ce este apreciat drept permis, devine o regulă strictă pentru conștiința care acționează⁹. Un joc intern de importanță capitală se află astfel instituit și, ca să spunem astfel, pus în evidență în sânul conștiinței; un joc de constrângeri și de abateri, unele impunând respect și reținere dincoace de acceptabil și admisibil, celelalte favorizând, la latitudinea împrejurărilor, provocarea acestei rețineri, spre a obține un randament superior al energiei existenței. Constrângeri și abateri se completează fără să se înfrunte într-adevăr, unele și celelalte pretându-se aprecierii prealabile a potențialului și efectelor lor virtuale.

În acest context, reținerea invocă și implică practica rezervei, fără să o impună practic la fel pentru că, într-adevăr, este vorba de un comportament cu două aspecte, dintre care unul se aplică exercițiului interacțiunii, celălalt înrându-se cu o «supunere» prin respectarea regulilor care împiedică neglijarea anumitor principii puse de legea morală. Rezerva se prezintă, și ea, prin două aspecte diferite: unul se referă la ezitarea de a acționa, fie și provizorie; celălalt implică împiedicarea kairósului de a fugi, în scopul transformării sale într-un obiect al

⁷ Cf., între altele, *Alcib.*, I, 118 a; *Protag.*, 360 b; *Theet.*, 176 c; *Philebos*, 22 b; 48 c; *Legi.*, VI, 771 e; IX, 863 c.

⁸ Cf. *infra*, p. și n.

⁹ E. MOUTSOPOULOS, Les crises historiques (discurs rectoral), *Université d'Athènes, Discurs oficial*, 1977-1978, pp. 57-72.

fructificării. Iată unele dintre sensurile pe care le dobândește la Husserl noțiunea de «timp retențional», la care s-a făcut aluzie anterior. Nu numai un poet s-a străduit să cânte avantajele oferite de suspendarea, scurtă sau de durată, a scurgerii timpului pentru a se proceda cât mai bine la fructificarea perfectă a conștiinței: Anacreon, Horatiu («*carpe diem*»), Ronsard sau Lamartine, pentru a nu îi cita decât pe ei, au rivalizat în ilustrarea, fiecare în felul său, avantajelor promptitudinii, fructificării momentului propice sau oportun; altfel spus, al kairosului¹⁰. Chiar termenul de fructificare, nefolosit de mult timp în franceză, face direct aluzie la ideea de a savura un fruct cules atunci când a ajuns la maturitate, a unui moment privilegiat și de neuitat dat fiindcă practic este unic, derivat din diferența nereiterabilă care îl separă pe *oupô* («nu încă») de *oukêti* («niciodată-mai-mult»), minimum kairic erijat în *optim* de către acțiunea «petteică» a conștiinței.

Acest *optim* calitativ al fructificării se vede erijat în *maximum* de durată (sau de extindere)¹¹; de acest fel este importanța intensității consimțământului, adică a satisfacției produse de așteptarea scopului atins adesea în urma unui efort considerabil, sau neplăcut, dar de asemenea într-un mod imprevizibil, și ca printr-o surpriză¹². Kairicitatea stărilor trăite de conștiință nu mai este atunci încercată ca precară și ca temporară, ci dimpotrivă, ca un *punct de orgă*, a cărui conștiință se străduiește să prelungească indefinit durată; indefinit, nu în eternitate, pentru că trebuie să se supună unei legi a saturației, care se exprimă prin intermediul unei kairicități, ca să spunem așa, dublu răsturnată și ne mai supunându-se oricărui fel de *petteia*, dacă nu este față de cea care delimitează începutul unei investigații asupra degajării și eliberării conștiinței prin respingerea rezidului stării pe care tocmai o trăiește, urmată de uitarea sa, după care se investighează un nou kairos, conform noilor exigențe ale existenței. Starea trăită ca punct de orgă exprimă autentic noțiunea husserliană de moment rațional, despre care suntem în prezent în măsură să îi apreciem sensul. În ceea ce privește uitarea acestui «moment», el nu ar fi definitiv, pentru că se pretează, cel mai adesea, unei rememorări creatoare a ordinii unei tentative de «căutare a timpului pierdut», în cele din urmă «regăsit», pentru a fi din nou savurat prea târziu¹³.

Traducere de Rodica Croitoru

¹⁰ Cf. ANACREON, *Ode XVII*, 10; HORATIU, *Ode I*, 11, 8; RONSARD, *Ŕ Hélène*; LAMARTINE, *Le lac*.

¹¹ Cf. E. MOUTSOPOULOS, *La conscience de l'espace*, ediția a 2^a, Paris, I.P.R., Vrin, 1997, pp. 79-107.

¹² IDEM, *Les plaisirs. Recherche phénoménologique de quelques situations privilégiées de la conscience*, Athènes, Grigoris, 1975, pp. 74-95.

¹³ Despre o *petteia* prealabilă («explorare prin tatonare») incompletă relativă la kairos, și care, de aceea, riscă să «declanșeze efecte neașteptate», cf. J. WILKE, *Nous autres face au même défi*, *Le Même et l'Autre. Actes du XXX^e Congrès de l'ASPLF*, Budapest (2006).

VIATA ȘTIINȚIFICĂ

LAUDATIO FÜR PROFESSOR DR. DR. H.C. MULT. HANS LENK, ANLÄSSLICH DER VERLEIHUNG DES ETHIKPREISES DES DOSB

PROF. DR. DIETMAR MIETH

(am 5. Mai 2010 in Berlin)

1. Das „flexible Vielfachwesen“

Jemand zu loben, der es verdient, ist leicht. Jemand zu loben, der mehr Verdienste hat, als man erwähnen kann, ist schwer. Gar eine lebende Legende, und das ist Hans Lenk, zu loben, ist fast, unmöglich. Umfassend zu sein, ist ausgeschlossen, denn die Vielzahl seiner Leistungen, die Vielzahl der Gebiete, auf denen sie erbracht wurden, die Vielzahl der Ehrenämter und Ehrungen, mit denen sie weltweit bedacht wurden - das alles macht es schwierig, die Einzelheiten, jede von ihnen von großer Bedeutung, hinreichend zu würdigen. Sollte, was umfassend nicht gelingen kann, mit Tiefgang erreicht werden? Dann steht er einem selbst in seiner lockeren und unbeschwerten Art im Wege, hat er doch unter anderem auch eine Jokologie, eine Rosenmontagsphilosophie (mit dem eingefügten *d* des Mondes), eine Philosophie des Scherzes, veröffentlicht. Hans Lenk ist auch ein Mensch mit Humor und Selbstironie. So zitiert er eine DDR Kritik seiner Technik- und Sportphilosophie: er habe „eine neue Stufe des Eklektizismus der spätbürgerlichen Philosophie“ erklommen in „einer erheiternden philosophischen Parodie auf den systemstabilisierenden Pluralismus“.

Das dicke diesjährige Werk von 648 Seiten im Gefolge seiner 2000 Schriften, die ich hier wie seine Leistungen, Ämter und Ehrungen nicht aufzählen kann, trägt den Titel: „Das flexible Vielfachwesen. Einführung in moderne philosophische Anthropologie zwischen Bio-, Techno- und Kulturwissenschaften.“ Möglicherweise hat er bei diesem Titel sich selbst zum Modell genommen. Versuchen wir uns also ein wenig an den Meriten dieses flexiblen Vielfachwesens, ehe wir auf das Lob zu sprechen kommen, das sich mit dem Preis heutigen Tages, den er empfangen wird, um seine Schultern legt bzw. sein Haupt mit Lorbeer krönt. Wenn der DOSB einen Vielgeehrten mit einem Preise ehrt, dann ehrt er sich selbst mit diesem Vielgeehrten.

Da ist zunächst die sportliche Laufbahn von Hans Albert Lenk, dem Schüler von „Ruderprofessor“ Karl Adam: Deutscher Meister, Europameister, Olympiasieger, Weltmeister-Trainer, der auch danach die olympischen Ideen in nationalen und internationalen Sportverbänden sowie in einer Sportphilosophie, die ihn häufig auch nach Original- Olympia auf akademischen Pfaden führte, vertreten hat. Da ist der Mann des Vielfachstudiums Mathematik, Philosophie, Soziologie, Psychologie, Sportwissenschaft, Kybernetik mit einem Doktor und zwei Habilitationen. Das alles ist kein Dilettantismus, sondern amphibiale Sachkunde und Reflexionskunst auf vielen Gebieten, immer perspektivisch geordnet und umsichtig zusammengeführt: Ein Interview mit der Zeitschrift „Psychologie heute“ das gerade im Erscheinen ist, beweist dies aktuell.

Da ist der Mann der internationalen Gastaufenthalte, die er den Rufen an deutsche Universitäten, nachdem er in Karlsruhe Philosophieprofessor geworden war, vorzog.

Der Mann der globalen Weite und des für viele verständlichen Wortes, der überall eingeladen und gehört wurde. Es ist nicht möglich, der Zahl seiner Gastprofessuren auf fast allen Kontinenten, seiner internationalen philosophischen und kulturellen Leitungsfunktionen und Präsidenschaften, zuletzt auch das höchste akademische Welt- Philosophenamt (2005-2008), sowie seiner Ehrendoktorate von Köln über Argentinien, Ungarn, mehrfach in Russland, seiner darüber hinaus gehenden nationalen – zuletzt das Große Verdienstkreuz des Bundespräsidenten 2005 – und internationalen Ehrungen gerecht zu werden. Von Preisen höchst differenter, aber stets höchst ehrenvoller Art, überschüttet, von fünf zusätzlichen Ehrenprofessuren nicht erdrückt oder gebremst, hat er immer wieder aufs Neue angefangen, unerschöpft, zugleich unerschöpflich.

Ein Zwischenruf:

Die goldene Hochzeit mit seiner Frau Ulrike, geb. Reincke, ist nur noch zwei Jahre entfernt. Wie hat sie, wie haben ihre Kinder dieses Vielfachwesen und die mit ihm verbundenen aushausigen Zeiten erlebt? Da muss es doch einen Kern der Stabilität und der geistigen Sesshaftigkeit gegeben haben, wenn dies alles zu machen, zu ertragen und zu genießen war.

2. Die philosophische Rehabilitierung der praktischen Klugheit

Hans Lenk veröffentlichte unermüdlich zur Erkenntnistheorie, zur Sprach-, Moral- und Sozialphilosophie sowie zu Technik- und Wissenschaftsphilosophie. Er wird weltweit übersetzt und gelesen. Immer wieder befördert er nachdenklich die konkrete Humanität, die Fähigkeiten des Menschen zur kreativen Eigenleistung, die mehrschichtige Verantwortung als Eigenverantwortung, Mitverantwortung und Institutionen-Verantwortung. Es ist schwer, von Verantwortung im sozial- und moralphilosophischen Kontext- zu sprechen, ohne ihn zu zitieren. Er tritt an die Seite von Hans Jonas Zukunftsverantwortung, auch von Albert Schweitzers

Lebensverantwortung. Er führt die Komplexität der modernen Lebenswelt, ohne sie zu reduzieren, auf die oft einsame Spur der moralischen Handlungsfähigkeit angesichts von systemischen Widerständen.

Was er sagt, ist klug. Das kann man nicht von jedem Philosophen sagen. Er hat die Balance, das Gleichgewicht einer Weisheit, die nicht die Distanz, sondern die schwierige Nähe zu Problemen sucht, um dort mit umsichtigen Vorzugsregeln statt mit moralischen Keulen zu helfen. Leitspruch: „In dubio pro humanitate concreto“ (Im Zweifel für die konkrete Humanität, *Praxisnahes Philosophieren*, 1999, 194). Was heißt das genau? Eine seiner Formulierungen lautet: jeder Mensch ist wichtig. Oder wie es in einer alten Laudatio in Form eines Schüttelreimes heißt: „Des Selbstdenkers Lenk gedenk ich – und rat jedem: Denk gelenkig“ (zitiert in *Psychologie heute* 2010).

Er war der erste, der 1973 die Philosophie aus ihrer Isolation und Praxisferne herauszuholen suchte, ihr die ungewohnte und oft verschmähte Kooperation mit anderen Wissenschaften ansonn und die Moralphilosophie auf Albert Schweitzers Wort verpflichtete: „Abstraktion ist der Feind der Ethik“. Oder er beklagt, dass Philosophen meist nur eine begrenzte Phantasie hätten. Oder er zitiert dazu Robert Pirsigs Werk „Lila“ (1992) über „Philosophologie“: „Philosophologen zäumen nicht nur gern ein Pferd vom Schwanz auf, sie vergessen häufig, dass außer dem Schwanz noch ein Pferd da ist“ (*Praxisnahes Philosophieren*, 1999, 41). Konkrete Philosophie heisst für Lenk aber nicht „boulevardisieren“ und damit telegenisieren.

Hans Lenk ist für mich ein Vorbild einer praktischen Philosophie, die ihre Verantwortung vor neuen Herausforderungen eines weltweiten Molochs, des Verbundsystems von Wissenschaft, Technik und Ökonomie, insbesondere der Ellenbogengesellschaft und des abstrakten, nicht auf Leistung, sondern auf (Finanz-)Spekulation beruhenden Erfolges, nicht scheut und sich ihnen nicht in die dünne Luft der Abstraktion entzieht, sondern mitten im Getümmel der Entsolidarisierung, ihre kritische Stimme erhebt. So ist dies auch im Bereich des Sportes.

3. Hans Lenk oder das Frühwarnsystem einer Sportethik

Der Stern des Ratzeburger Ruderers ist olympisch vergoldet und leuchtet nun im Gedächtnis an die römische Olympiade schon 50 Jahre. Der erfolgreiche Leistungssportler, der ebenso erfolgreiche Trainer, der sich dem Funktionärswesen im Sport nur kurz anschloss, ist nicht nur ein Weltstar der praktischen Philosophie geworden, sondern darüber hinaus eine moralische Institution, die man seit Jahrzehnten auch als „Frühwarnsystem“ angesichts der ansteigenden Verformung der von ihm vorgelebten und von ihm unnachsichtig behaupteten Sportideale wie konkrete Humanität, kreative Leistung und Fairness bezeichnen kann. Mindestens 20 Bücher hat er zum Sport und zur Sportethik geschrieben, auch darin von unübersehbarer Präsenz. Er ist „moderner Klassiker der Sportwissenschaft“ (so Courts- Meinberg, *Klassiker der Sportwissenschaft*, 2005).

Hans Lenk, der Philosoph des Vielfachwesens, der unermüdliche Perspektivist mit den Abwägungen aus praktischer Klugheit redet und schreibt seit Jahrzehnten über die bedenklichen Richtungen der Sportentwicklung. Er ist der Warner, der leider nur zu oft und zu leicht recht behält. Schon am 23.3.1995 stellt die FAZ heraus: „Verblüffend ist die 'Trefferquote' seiner frühen Warnungen vor Irrwegen, die aber schließlich doch den sportlichen Kurs bestimmten.“ Oder die FR zum gleichen Tag, anlässlich seines 60. Geburtstages: „Der Querdenker machte sich in den Führungsschreibern des Sports nicht beliebt, weil er Wahrheiten aussprach, die wehtaten (und tun)“. Er schüttet aber dabei nicht das Kind mit dem Bade aus. Das muss ich voraus schicken, wenn ich einige seiner vernichtend klingenden Bemerkungen zustimmend zitiere.

So schrieb er 1988 in der Stuttgart Zeitung (10.3.1988): „Im Zeitalter der Telekratie ist Olympias Weiterleben garantiert, (aber) als effektiv kommerzialisierte Artistenzirkus mit weltweiter Allpräsenz und Höchstpreisen garantierendem Nachfrageboom“. Solche Sätze, die ich aus dem „Internationalen Sportarchiv“ 2005 zitiere, habe er auch im Vorfeld der Spiele von Seoul bis Atlanta geschrieben, „als abzusehen war, dass Geschäfte, Show und Doping das Image der Spiele bestimmen würden“. Hans Lenk spricht hinsichtlich Atlanta von einer „Teledopiokommerziade“ oder hinsichtlich Sydney von einer „Teledopiade“. Er fügt hinzu: „Nach außen erleben wir strahlende, perfektionierte und wirksam vermarktete Spiele. Nach innen herrscht aber geistige Baisse, erbarmungslose Konkurrenz, vor allem auch kommerzielle. Die olympische Idee harret noch der angemessenen Neuformulierung. Humanistische olympische Werte scheinen chancenlos.“ (SZ, 16.17.9.2000) Oder 10 Jahre später zu Peking: „Diese Spiele haben ... nur noch deutlicher gemacht, dass der Leistungssport, genauer der Hochleistungssport immer mehr in die Zwänge und Abhängigkeiten vielfältiger Manipulationen geraten ist - von politischer Macht, Markt und den Medien“. (*Psych. heute* 20110).

Hans Lenk hat 2007 ein Buch über „Dopium fürs Volk“ geschrieben; er ist weit davon entfernt, Doping und andere Gefahren bloß als ein innersportliches Phänomen und als eine bloß innersportliche Angelegenheit zu betrachten. Doping steht im Kontext von allgemeiner Medikalisierung, Kommerzialisierung und Reduktion auf Werbewelten und Event-Welten durch entsprechende Mediatisierung. Hans Lenk dazu bissig: „wirb und werde!“

Und Hans Lenk fragt weiter: „Hat der Einzelathlet überhaupt eine Chance, sich als Person und Rollenträger dem Zugzwang und der Verführung der telekommerziellen Ansprüche zu entziehen?“ Oder er äußert in einem Interview von 1998 (DSB Presse 3.1.198): „Die öffentliche Überbewertung des Sieges um fast jeden Preis, also das System selbst verstärkt die Zwickmühle des Athleten. Zumal es eine weit verbreitete Einstellung in der Gesellschaft gibt, dass nahezu jedes Mittel zur Erfolgssteigerung recht sei.“ Hans Lenk versteht Systemkritik zugleich als Mentalitätskritik: wir haben das System, das wir wollen und verdienen.

Ich fasse diese kritische Bilanz, ehe ich zu positiven Bemerkungen übergehe, zusammen: wir sehen die Krisen im Sport, die mit allgemeinen Fehlorientierungen der globalen Strukturen und der individuellen Optionen im Bereich Leistung und Erfolg zu tun haben. Beide sind wie durch kommunizierende Röhren miteinander verbunden. Und bei beiden muss man ansetzen, wenn man etwas ändern will. Schon ist die Krise des gesunden Körpers nicht mehr bloß ein Problem des Spitzensportes sondern auch der leistungsbesessenen Freizeitsportler. Schon ist die Krise der Werte oder die Vorbildkrise eine Krise, die in allen Bereichen der Gesellschaft von sich reden macht. Wie der interviewte Sportler oder die interviewte Sportlerin oft nur noch als domestiziertes Sprachrohr oder als Sprechblase der Systemzwänge erscheinen kann, so reden die Funktionäre in Sport und Gesellschaft meist das angesichts von übergreifenden Zwängen Erwartbare.

Hans Lenk, der vom Sport ohnehin nicht lassen kann, so wenig wie der biblische Jakob von dem Engel, mit dem er kämpft und den er ohne dessen Segen nicht loslässt, sagt keineswegs, der Sport sei ein krankes Wesen, er zeigt vielmehr, dass er von einer allgemeinen Krankheit befallen ist. Das ist etwas anderes. Es gibt den scholastischen Spruch in der Moralphilosophie: „abusus non tollit usum“. Frei übersetzt: Der Missbrauch einer an sich guten Sache ist kein Grund, diese Sache zu unterlassen oder nicht weiter zu gestalten. Und Hans Lenks Kritik steht auf einem durchaus festen, positiven, ja konstruktiven Grund. Er sagt auch: „Obwohl die Lage sehr ernst geworden ist und fast hoffnungslos erscheint, sehe ich nicht ganz so schwarz.“ (*Psych. heute* 2010) Er spricht weiterhin „von einer humanen Basis des Spitzensportes“. Schon früh hatte er sich auf dieser Basis für unangemeldete Dopingkontrollen eingesetzt und er mahnt heute auf diesem Gebiet noch mehr Professionalität an, ohne sich der Illusion der völligen Beherrschbarkeit dieser Krankheit hinzugeben. Er ist ein Warner und kein Träumer.

Sein Hauptpunkt ist aber die Humanisierung des Leistungsbegriffes, die zum Gut Sport ursprünglich ebenso hinzugehört wie die schöpferische Erfassung und universale Ausbreitung des Fairness-Begriffes, der sich im Gewand der Gerechtigkeit als Tauglichkeitsmaßstab politischer Institutionen auf die gesamte Sozialethik ausgedehnt hat. Leistungsbereitschaft und Leistungsfreude als gesamt menschliche Phänomene gehören in ein Bündnis der schöpferischen Ausdrucksformen des Menschen, u.a. in ein Bündnis mit Kunst und Erziehung. Er sagte vor kurzem: „Eine Hauptaufgabe innerhalb einer neu zu entwickelnden 'olympischen Philosophie' wäre erfüllt, wenn man eine philosophische und psychologisch fundierte Anthropologie des Leistungshandelns und der leistenden Persönlichkeit erstellen könnte.“ Hans Lenk trägt selbst dazu bei: mit seinem Plädoyer für das von ihm erstmals erstellte Konzept der Eigenhandlung, Eigenleistung, Eigenmotivierung und Eigenverantwortung am Beispiel des Sportes und mit dem Leitbild des „mündigen Athleten“, das er geprägt hat. „Leben, Lieben, Leisten“ ist ein von ihm jüngst vorgeschlagener Wahlspruch. Er ergänzt ihn freilich um die Gelassenheit im Leisten, um die innere Distanz, um die menschengerechte Zielsetzung und um das diesem Ziel entsprechende Umfeld.

Ich habe eingangs seinen letzten Buchtitel, das „kreative Vielfachwesen“ auf ihn selbst angewandt. Das könnte man mit dem Buchtitel „Kreative Aufstiege“ (2000) ebenfalls tun. Der olympische Professor, dessen Ansehen in der Welt gefeiert wird und dessen Ansehen nun auf die Kreation eines neuformatigen Sportethikpreises des DOSB zurückstrahlt, er möge uns noch lange mit seiner Kritik und seiner konstruktiven Vorschlägen vorangehen.

SIMPOZION NAȚIONAL

SIMPOZIONUL NAȚIONAL CONSTANTIN NOICA, EDIȚIA A II-A „BUCURIILE SIMPLE”

DRAGOȘ POPESCU

(Arad, 9-10 septembrie 2010)

Cea de-a doua ediție a Simpozionului Național Constantin Noica – manifestare științifică anuală inaugurată în 2009, la centenarul marelui filosof – s-a desfășurat, anul acesta, la Arad. Patronat de Academia Română, în colaborare cu Universitatea de Vest din Timișoara și Consiliul Județean Arad, evenimentul științific și cultural a reunit membri ai Academiei Române, cercetători de la Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru” al Academiei, profesori de la Universitatea de Vest din Timișoara, Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, Universitatea Politehnică din București, precum și un public numeros, interesat să asculte comunicările susținute cu această ocazie și să participe la discuții.

Lucrările Simpozionului au avut loc în sala de ședințe a Consiliului Județean Arad. După deschiderea lucrărilor, cu evocarea personalității marelui filosof, în dimineața zilei de 9 septembrie, au fost prezentate trei comunicări. Acad. Alexandru Surdu a susținut comunicarea intitulată *Bucuriile simple și cele șapte păcate*, care a avut ca punct de plecare prima carte publicată de Noica, în 1934, *Mathesis sau bucuriile simple*, tema întregului Simpozion. „Bucuriile sunt legate de stări organice, de plăceri ale simțurilor. Bucuria însă, oricât de simplă ar fi, nu se confundă cu plăcerea. Plăcerea ține de animalitate, bucuria de umanitate”, a arătat Alexandru Surdu. Bucuriile simple reprezintă mai mult decât bucuriile; persistența lor, manifestată sub forma mulțumirii sufletești, susține creativitatea filosofică, științifică, artistică, chiar în absența plăcerii. Bucuriile simple sunt stări de spirit, nu au nevoie să fie stimulate prin simțuri. Ba, chiar, nevoia stimulentei poate compromite aceste stări de spirit, transformându-le în păcate.

Comunicarea lui Teodor Dima, membru corespondent al Academiei Române, cu titlul *Synaletismul empatiei* a avut ca temă *logica hermeneutică* jalonată de Constantin Noica, al cărei postulat este că *întregul este în parte* sau că *individul intră în intimitate cu forme de generalitate*. Argumentarea comunicării susține ideea autorului, după care empatia este o aplicare semnificativă a rostirii integrante din logica lui Hermes. Ea poate fi clasificată logic fără a se folosi criterii alethice și analize strict științifice. Vorbitorul a încheiat arătând că „empatia

(intropatia), fiind o rostire integrantă, arată că individualul este o unitate care tinde să preia asupra sa pluralitatea, sau vastitatea mediului exterior și/sau interior – *însul exemplar este model pentru lume*. Acest raport explică posibilitatea valorilor care se distribuie fără să se împartă: viața, rațiunea, adevărul și orice valoare care se distribuie fără să se împartă. Logica și axiologia găzduiesc prin excelență acest raport dintre individual și general”.

Cea de-a treia comunicare a dimineții, *Noica, despre Ființă în cultura românească*, prezentată de Marin Aiftincă, a fost urmată de o pauză de cafea, după care lucrările Simpozionului au continuat cu alte patru comunicări.

Marin Diaconu, conf. univ. dr. la Universitatea Politehnică din București și editor al publicisticii lui Constantin Noica, a prezentat, după scurta pauză, comunicarea intitulată *Constantin Noica, publicist*. Întinsă pe un interval de 60 de ani (decembrie 1927-decembrie 1987), cu o întrerupere de aproape două decenii (1948-1965), publicistica lui Noica este adunată deocamdată între copertile a patru volume, care reunesc scrieri din intervalul 1927-1947 (cu excepția intervalului 1937-1944, adunate, dar netipărite).

În continuare, Florea Lucaci, prof. univ. dr. la Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, a susținut comunicarea *Bucuriile simple sau asumarea unei gândiri hermeneutice*.

Mona Mamulea, prin comunicarea *Diavolul de pe răzoare. Noica și ideea de graniță* și Marius Dobre, prin *Constantin Noica despre Europa și comunism în fața provocării lui Emil Cioran* au încheiat lucrările Simpozionului din prima parte a zilei de 9 septembrie.

În după-amiaza primei zile a Simpozionului Național Constantin Noica, patru cercetători de la Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru” al Academiei Române și-au expus rezultatele investigațiilor proprii asupra operei filosofului: Claudiu Băciu, cu comunicarea *Fenomenologia spiritului în interpretarea lui Constantin Noica*; Dragoș Popescu, care a prezentat *Filosofia lui Descartes în interpretarea lui Constantin Noica*; Ștefan-Dominic Georgescu, care a susținut comunicarea *Ideea deducției categoriilor la Hegel și Noica și Ovidiu Grama, autorul comunicării Pământul și cerul sau Despre local și universal*.

Cea de-a doua zi a Simpozionului Național Constantin Noica, Ediția a II-a „Bucuriile simple” a fost deschisă de Ioan Biriș, prof. univ. dr. la Universitatea de Vest din Timișoara, care a vorbit despre *Constantin Noica și metoda matematică*. Pornind de la căutarea unui răspuns la întrebarea dacă Noica a urmărit să întemeieze un sistem filosofic, Ioan Biriș constata că, încă din lucrarea de debut, tânărul filosof este preocupat de deschiderea unor probleme pe care le va dezvolta în lucrările viitoare. Între acestea, metodologia matematică ocupă locul central. Influența kantiană este vizibilă, ideile centrale din *Mathesis sau bucuriile simple* fiind modelate sub aceasta.

Prof. univ. dr. Mircea Lăzărescu de la Universitatea de Vest din Timișoara a susținut apoi comunicarea *Ontologia lui Noica, tradiția neoplatonică și cognitivismul actual*. Tot de la Universitatea de Vest este și autorul următoarei comuni-

cări: conf. univ. dr. Gheorghe Clitan a tratat în cadrul lucrărilor Simpozionului despre *Presupozițiile și moartea prin spirit geometric a metafizicii*.

Ultimele trei comunicări din prima parte a zilei au fost susținute de: Maria Sinaci, lect. univ. dr. la Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad (*Mathesis – pledoarie pentru simplificarea vieții*); Mihai Popa, cercetător la Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru” al Academiei Române (*Timp și creație în „Mathesis sau bucuriile simple”*) și Cătălin Bobb, care a susținut comunicarea cu titlul *Noica despre interpretare sau verbul ce pune în acțiune gândirea*.

Ca și la sfârșitul primei zile a lucrărilor Simpozionului, discuțiile pe marginea comunicărilor susținute s-au prelungit. Publicul care a luat parte la lucrări a adresat întrebări unora dintre vorbitori, suita expunerilor încheindu-se în dialog.

În seara zilei de 10 septembrie, în cadrul Recepției oficiale oferite de Consiliul Județean Arad și Centrul Cultural Județean, constatându-se că, prin valoarea comunicărilor susținute, dar și prin atmosfera destinsă, de colaborare și prietenie, în care s-a desfășurat evenimentul, acesta poate fi considerat un succes, lucrările Simpozionului Național Constantin Noica pe anul 2010 au fost închise. Ca și ediția de anul trecut, de la Brașov, cea de anul acesta a contribuit la creșterea interesului pentru opera filosofică cea mai importantă apărută pe pământ românesc și la o mai bună cunoaștere a acesteia.

**AL XXXIII-LEA CONGRES INTERNAȚIONAL
AL ASOCIAȚIILOR DE FILOSOFIE
DE LIMBA FRANCEZĂ**

ACȚIUNEA. GÂNDIREA VIEȚII – ACTIVISMUL GÂNDIRII

RODICA CROITORU

(Veneția, 17-21 august 2010)

Între 17-21 august 2010 a avut loc la Veneția (Centrul de Congrese de pe Insula San Servolo) cel de-al XXXIII-lea Congres Internațional al Asociațiilor de Filosofie de Limba Franceză, cu tema „Acțiunea. Gândirea vieții – activismul gândirii”, organizat de Societatea Italiană de Filosofie de Limba Franceză, prezidată de prof. Walter Tega. Această manifestare de anvergură nu ar fi fost posibilă fără înțelegerea și generozitatea unor instituții ca: BCC Federația Băncilor de Credit Cooperatist Emilia Romagna, Regiunea Veneto, Provincia Veneția, Societatea Rhodaniană de Filosofie, Universitatea „Jean Moulin” Lyon 3, Societatea Burgundă de Filosofie, Alma Mater Studiorum – Universitatea din Bologna, Universitatea de Studii din Veneția, Institutul Venețian de Științe, Litere și Arte. Alegerea temei acestui Congres a fost inspirată de *Evangelia lui Ioan*, unde acțiunea este desemnată ca un început. Impactul său asupra culturii umane ulterioare reiese din interpretarea pe care i-a dat-o Goethe în *Faust* (după care „acțiunea este sărbătoarea omului adevărat”) și ulterior Auguste Comte, pentru care formele cunoașterii trebuie să se orienteze către pozitivitatea unei științe care să afle soluții raționale pentru nevoile individuale și sociale. Dezideratul lui Marx de a determina filosofia să nu se mai limiteze la interpretarea lumii, ci să tindă către transformarea ei a avut drept temei, de asemenea, inițierea unei acțiuni reflectate. Toată această experiență europeană poate fi regăsită în tradiția Veneției, unde se întâlnesc nu numai culturile Europei centrale, dar și tradițiile mediteraneene cu sursă orientală; și însăși lupta Veneției cu apele pentru a cuceri cât mai mult pământ este o dovadă a inteligenței active a locuitorilor săi.

Lucrările Congresului au fost deschise de Maurizio Malaguti, secretarul general al Congresului, urmată de alocuțiunea lui Walter Tega, președintele Congresului, care a transmis participanților salutul autorităților academice ale Veneției și Bolognei. Jean Ferrari, președintele Asociațiilor de Filosofie de Limba Franceză timp de 40 de ani, în cuvântul său de deschidere a salutat cele 27 de națiuni participante, între care România ca fiind a treia ca reprezentare. El a semnalat ambiguitățile conceptului de „acționare”, pe baza Dicționarului Lalande.

Conferințe plenare. În prima conferință plenară, Bernard Saint-Sernin („Considerații asupra invarianței și variațiilor acțiunii”), s-a referit la constantele acțiunii semnalate în dialogurile platonice *Timaios* și *Menon*, ca și la enigma istorică pe care o reprezintă modelarea matematică. Pierre Caye („Constanta acționării. Reflecții teoretice asupra condițiilor practice ale unei critici a economiei politice”) a tratat constanta care este acționarea ca pe o forță, chiar dacă nu una de producție, totuși ca una de „punere în gardă”. Ea este susținută de dominarea izomorfiei economice și mondializare. Michèle Gendreau-Massaloux („Gândirea Mediteranei, acționarea în favoarea Mediteranei, punerea în mișcare a gândirii Mediteranei”) a propus unirea civilizațiilor prin intermediul oceanului, în vederea căreia a fost concepută de altfel Uniunea Mediteraneană. Evangelos Moutsopoulos („Actul creator”) sub președenția lui Jean Ferrari, s-a referit la dinamica acțiunii creatoare în funcție de atitudinea creatorului. Termenul *petteia*, constitutiv teoriei *kairice* întemeiate de autor, are tocmai rostul de a menține unitatea universului artistic. Mario Ruggenini („Cuvânt și acțiune”) a tratat pluralismul necesar al cuvântului, capabil să transforme realitatea.

Ședințe paralele. Comunicările ținute în cadrul acestor ședințe au fost inspirate de următoarele teme: I. *Acțiunea în istoria filosofiei* a) antichitatea și evul mediu, b) perioada modernă, c) perioada contemporană, care au atras cele mai multe comunicări, II. *Teorie și practică: Ceea ce este valabil în teorie este și în practică?* (a) etică, politică, normativitate și procedură juridică, teorii economice și practici sociale, b) a face și a lăsa să se facă: teoriile subiectivității: persoană și libertate; educație și muncă, c) atunci când a spune înseamnă a face: performanță și filosofia limbajului), III. *Devenirea ca stăpână și posesoare a naturii* (a) epistemologie, istoria științelor, b) științe și tehnici, c) culturi și civilizații, d) instituții publice), IV. *Acțiune și contemplare* a) acțiunea și valorile, b) semnificația și sensul ultim al istoriei, c) religia naturală și religii revelate). Dintre cele 132 de comunicări redăm pe scurt mesajul unora dintre ele. Bernard Bourgeois („Unitatea acțiunii”) s-a referit la adevăratul context al acțiunilor ca la cel în care se afirmă negativitatea efectelor. Hervé Barreau („Acțiunea ca fundament al logicii formale contemporane”) a arătat că acțiunea nu poate fi fundamentul unei logici formale doar ca mod de operare mentală exprimată în limbaj. Christophe Calamé („Despre acțiune, încă o dată despre acțiune, mereu despre acțiune!”) a evidențiat faptul că în afară de legăturile dintre acțiune și limbaj întreprinse pe baza limbajului (Austin), mai este posibilă și baza dată de filosofia practică. Constanța Marcondes Cesar („Acțiune, înțelepciune practică și libertate la Paul Ricœur”) s-a ocupat de implicațiile etice ale filosofiei acțiunii la filosoful francez; ea a revelat aspecte epistemologice, etice, antropologice rezultate din reconstrucția temei date, după cum reies ele din textele filosofului. Jean Marc Gabaude („Acțiunea președintelui Venant Cauchy”) a pus în valoare umanismul acestui filosof angajat, președinte al ASPLF și FISP, ca și al altor organisme, precum și organizator de congrese de filosofie. Ilaria Malaguti („Acțiunea în filosofia lui Jacques Paliard”) a investigat acel *vinculum* originar ca fundament al inteligenței și normă a acționării. François Marty („How to do things with words? – Când spunerea înseamnă facere. Două titluri pentru aceeași operă”) a dezbătut îndreptățirea

celor două versiuni franceze ale cunoscutei lucrări a lui J.-L. Austin, ce ia în considerație distincția dintre constatativ și performativ. Daniel Schulthess („Între ignoranță și cunoaștere: despre rolul activ al întrebărilor în cunoașterea umană”) a abordat cunoașterea ca o formă complexă de acțiune, care este formularea unei întrebări; el a stabilit limitele unei astfel de abordări a cunoașterii, ca „răspuns la o întrebare”. Ingeborg Schüssler („Trecerea de la teorie la practică. Sfârșitul metafizicii”) a tratat 1) valorificarea *praxisului* la Hegel prin evidențierea ideii teoretice și a ideii practice la nivelul ideii absolute; 2) răsturnarea și trecerea de la filosofia transcendentă kantiană în *praxisul* procesului științifico-tehnologic, trecerea de la filosofia morală fichteiană în *praxisul* procesului moral infinit al umanității. André Stanguennec („etică universalistă și etică particularistă, o dialectică a reflecției practice”) a dezbătut problematica universalismului și a particularismului etic în opera lui Eric Weil. Claude Piché („interpretarea neo-kantiană a acțiunii istorice”) a tratat conceptul de cauzalitate în istorie, îndeosebi în opera lui Georg Simmel. Taoufik Chérif („Imaginație și creație în tradiția arabă”) a oferit o abordare antropologică-estetică a ideologiei musulmane. Chantal Moubachir-Génin („De la acțiune la activism: arta de a acționa”) a tratat tema activismului în eticile aristotelică, stoică și kantiană.

Mese rotunde. Prima masă rotundă intercalată între ședințele paralele a avut ca temă „Despre textul ca acțiune: mize și perspective”, prezidată de Peter Kemp, cu participarea lui Henrik Vase Frandsen, Jakob Dahl Rendtorff, Anne Elisabeth Sejten. A doua masă rotundă, de data aceasta plenară, a tratat „Filosofiile acțiunii” sub co-președinția lui Jean Leclercq și Stephan Grätzel, cu intervenția lui Philippe Durance, Nicolas Monseu, Patricia Rehm-Gräzel, Frédéric Seiler, care au ținut referate pe marginea temei date și și-au pus reciproc întrebări. O altă masă rotundă plenară a avut drept temă „Dialogul civilizațiilor în inima Mediteranei” sub președinția lui Jean Ferrari, cu participarea lui Abdeljalil Lahjomri, Pierre Magnard, Maurizio Malaguti, Bruno Segre. Ultima dintre acestea a fost „Acțiune și contemplare”, prezidată de Giuseppe Riconda, la care au intervenit cu texte și cu întrebări reciproce Anne Baudart, Emmanuel, Gabellieri, Pierre Guenancia, Bruno Pinchard; au fost tratate temele *poesis*-ului ca specie de contemplare, poetologia, logica literii și ontologia cărții, filosofia diviziunii muncii.

Participarea românească. Din punct de vedere numeric, România a fost bine reprezentată cu 22 de participanți înscriși: Ana Bazac, Petru Bejan, Ioan Biriș, Gheorghe Clitan, Rodica Croitoru, Marius și Petre Dumitrescu, Daniela și Petru Dunca, Mircea Farcaș, Irina Frasin, Cornel Hărănguș, Aurora Hrițuleac, Ionuț-Constantin Isac, Georgeta și Ion Marghescu, Eugeniu Nistor, Elisabeta Negreanu, Cătălina-Daniela Răducu, Marian Țăranu, Ciprian Vâlcă, Teodor Vidam. Ana Bazac („Timpul acțiunii”) a formulat reflecții pe marginea termenului de *kairos*, introdus în filosofie și dezvoltat de filosoful grec Evangelos Moutsopoulos, extinzându-l asupra domeniului social și politic. Subsemnata („Activismul formal al *Criticii rațiunii practice*”) am evidențiat cele două niveluri la care se desfășoară acțiunea morală kantiană, necesitatea interacționării lor și direcțiile în care se întâlnesc: legiferarea

universală și regăsirea tipului lumii inteligibile în legea naturii lumii sensibile. Marius Dumitrescu („Putere, acțiune și libertate la John Locke”) a evidențiat puterea omului care percepe obiectul și îl judecă în funcție de scopul său. Petre Dumitrescu („Fichte – un gânditor pasionat de acțiune”) a subliniat preocuparea principală a filosofiei la Fichte, care este cea de trecere de la ordinea impusă la ordinea auto-impusă, caracterizată prin creație, libertate, demnitate și solidaritate. Ionuț-Constantin Isac („Acțiune și rațiune în interpretarea mecanicii cuantice. Unele considerații asupra conceptului de „orizonturi ale realității” la Ferdinand Gonseth”) a făcut reflecții meta-teoretice asupra ideilor matematicianului și filosofului elvețian, evidențiind actualitatea gândirii sale. Cătălina-Daniela Răducu („Factori determinanți pentru distanța dintre teorie și practică a egalității genurilor”) a întreprins o analiză comparativă asupra fundamentelor teoretice și a măsurilor luate pentru realizarea egalității dintre sexe.

Divertisment. Prima zi a Congresului s-a încheiat cu un dineu-cocktail încununat de un program de muzică de coarde franceză și italiană interpretată de un cvartet local. Un dineu de gală opțional a fost organizat la Palatul Franchetti din Veneția, la care și-a dat concursul același cvartet de coarde cu un program franco-italian, încheiat cu antrenantul *brindissi* din opera *La Traviata*. Iar „vinul prieteniei”, după cum l-au numit organizatorii, a încheiat ultima zi a Congresului, care a avut loc la Universitatea „Ca’ Foscari” din Veneția.

Următorul Congres Internațional al ASPLF va avea loc în anul 2012 la Louvain, Belgia, organizat de noul președinte ales, prof. Daniel Schultes (Elveția).

CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

COMUNICARE, CONTEXT, INTERDISCIPLINARITATE

EUGENIU NISTOR

(Târgu-Mureș, 19-20 noiembrie 2010)

Universitatea „Petru Maior” din Târgu-Mureș, Facultatea de Științe și Litere – Catedra de filologie, a organizat în zilele de 19-20 noiembrie 2010, prima ediție a Conferinței cu participare internațională „Comunicare, context, interdisciplinaritate”, în parteneriat cu: Primăria Municipiului Târgu-Mureș, Consiliul Județean Mureș, Uniunea Scriitorilor – Filiala Târgu-Mureș și Revista „Vatra”.

Comitetul științific al manifestării a avut următoarea componență: președinți de onoare – acad. Alexandru Surdu și acad. Gheorghe Vlăduțescu (București); președinte – prof. univ. dr. ing. Liviu Marian, rectorul universității organizatoare; membri – prof. univ. dr. Virgil Nemoianu (Washington – SUA), prof. univ. dr. Antonio Spadaro (Roma – Italia), prof. univ. dr. Constantin Schifirneț (București), prof. univ. dr. Alina Bărgăoanu (București), Prof. univ. dr. Alexandru Cistelecan (Târgu-Mureș), prof. univ. dr. Cornel Moraru (Târgu-Mureș), prof. univ. dr. Ilie Rad (Cluj-Napoca), conf. univ. dr. Delia Balaban (Cluj-Napoca), Conf. univ. dr. Dorin Popa (Iași).

După ce, vineri, 19 noiembrie, au fost primiți și înregistrați participanții, începând cu ora 10, în Aula Magna, a avut loc deschiderea festivă a manifestării, prilej cu care au rostit alocuțiuni: Marius Pașcan, prefectul județului Mureș, Ioan Cristian Chirteș, vicepreședinte al Consiliului Județean Mureș, prof. univ. dr. ing. Liviu Marian, rectorul universității gazdă, urmând apoi cele două comunicări în plen, susținute de acad. Alexandru Surdu – *Comunicare și comunitate* și acad. Gheorghe Vlăduțescu – *Educația dialogului*. Moderatorul festivității de deschidere a fost prof. univ. dr. Iulian Boldea, decanul Facultatea de Științe și Litere și, în același timp, președintele Comitetului de organizare.

După o pauză de cafea, începând cu ora 12, s-au desfășurat, lucrările de comunicări științifice pe secțiuni.

Astfel, la secțiunea „Comunicare, relații publice, jurnalism și psihologie”, desfășurată în Aula Magna, moderată la modul excepțional (fără nici o exagerare) de către acad. prof. univ. dr. Alexandru Surdu, s-au prezentat următoarele comunicări: conf. univ. dr. Ioan Dănilă, Universitatea „Vasile Alecsandri”, Bacău, *Linguistics and mass-media*; conf. univ. dr. Corina Teodor, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *La*

originile presei savante ardelene: Archiv pentru filologie și istorie (1867-1872); conf. univ. dr. Dorin Popa, Universitatea „Al.I. Cuza” Iași, drd. Gavrilu Delia, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași, *Planuri de organizare a textului. Textualitate și secvențialitate în televiziune*; conf. univ. dr. Eva Szekely, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Perspective semiotice în educarea competențelor comunicative*; lector univ. dr. Eugeniu Nistor, Universitatea „Petru Maior” din Târgu-Mureș, *Analiza emisiunii de televiziune „La porțile cerului”, de Grigore Leșe, și Prolegomene la o istorie a publicității în perioada premarketing (din antichitate până la 1900)*; dr. Marian Nencescu, redactor-șef, revista „Biblioteca Bucureștilor”, *De ce nu avem p.r.-iști credibili?*; dr. Mariana Gorczyca, Colegiul Național „Mircea Eliade”, Sighișoara, *Banalitatea extraordinară a televiziunii și diagnosticul pus de Bourdieu*; asist. univ. drd. Corina Rotar, asist. univ. drd. Veronica Ilieș, asist. univ. drd. Paul Fărcaș, toate de la Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, *Construcție și prezentare de mesaj în vederea creării și promovării imaginii unei organizații*; lector univ. dr. Larisa Ileana Casangiu, Universitatea „Ovidius”, Constanța, *Comunicarea afectivă în mediul educațional*; cercet. dr. Daniela Gîfu, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași, *Utilizarea tehnologiilor de prelucrare a limbajului natural în context electoral: metoda LIWC-2007*; lector univ. drd. Silvia Negruțiu, Universitatea de Artă Teatrală, Tîrgu-Mureș, *Mesajul educațional în contextul discursului poetic vierean*; drd. Neculai Muscalu, Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, *Comunicarea didactică, o comunicare instrumentală implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare*.

La secțiunea „Comunicare și literatură” (1), sala R 21, moderată de prof. univ. dr. Al. Cistelean, Universitatea „Petru Maior”, Tîrgu-Mureș, acesta a prezentat eseu *Critica de identificare și riscurile ei*, urmându-l apoi: conf. univ. dr. Ioan Dănilă, Universitatea „Vasile Alecsandri”, Bacău, *The (bio)graphy of the literary text. A case study – Ioana Postelnicu*; lector univ. dr. Andrei Terian, Universitatea „Lucian Blaga”, Sibiu, *Metodologie și ideologie în critica românească din perioada național-comunismului (1965-1989). Câteva considerații generale*; cercet. științ. dr. Cătălin Bobb, Academia Română, Filiala Iași, *„Textul” ca propunere de „lume” între explicație și înțelegere*; drd. Briana Belciug, Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava, *Le dialogue des arts: Femmes d’Alger dans leur appartement d’Assia Djebar*; drd. Anca Măgurean, Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, *Les origines bibliques des eaux hébertiennes*; drd. Romana Colceriu (Pantea), Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Mircea Eliade. Discursul Huliganilor – vocea modernității*; drd. Daniela Pintilei, Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava, *Les Rougon-Macquart entre mythe et légende*; drd. Hristina E. Popa, Universitatea „Petru Maior”, Tîrgu-Mureș, *Clericii în memorialistica detenției comuniste*.

La secțiunea „Comunicare și literatură” (2), sala R 04, avându-l moderator pe de prof. univ. dr. Iulian Boldea, de la Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, după ce a prezentat *E.M. Cioran și aporiile comunicării*, a fost urmat de: asist. univ. drd. Dumitru-Mircea Buda, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Construcția identității și problema autorității critice în cronicile radiofonice ale Monicăi Lovinescu*; asist. univ. drd. Aurora Pașcan, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Cultura media și postmodernismul*; drd. Florina Cercel, Universitatea „Ștefan

cel Mare”, Suceava, *Exil et intolérance dans l’œuvre d’Amin Maalouf*; drd. Aurora Stănescu, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Spiritul de frondă în limbajul poetic postmodern*; drd. Oana-Cristina Dima, Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, *L’adultère chez Maupassant*; drd. Ioana Laslo, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Erotismul maladiv în lirica feminină a anilor '70*.

Cea de-a patra secțiune, „Comunicarea în context lingvistic”, sala R 39, a fost moderată de: conf. univ. dr. Luminița Chiorean, Universitatea „Petru Maior”, care a prezentat lucrarea *Editorialul de opinie. Nivelul practicilor discursive*, în continuare aducându-și aportul: prof. univ. dr. Nina Zgardan, Universitatea din Chișinău, *Funcțiile logico-semanticale ale determinativului în terminologia sintagmatică*; conf. univ. dr. Vladimir Florea, IUFM, Versailles, *La page de garde, premier geste pour que l’oeuvre soit une oeuvre ouverte*; conf. univ. dr. Doina Butiurcă, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Limba ca Weltanschauung în dialogul intercultural contemporan*; lector univ. dr. Attila Imre, Universitatea „Sapientia”, Târgu-Mureș, *Basic meanings of the Romanian preposition deasupra*; lector univ. dr. Cristina-Alice Toma, Universitatea din Geneva; conf. univ. dr. Doina Butiurcă, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Comunicare, limbă, limbaj*; lector univ. dr. Valerica Sporiș, Universitatea „Lucian Blaga”, Sibiu, *Abateri frecvente în exprimarea actuală. Solecismul*; Dimasi Maria, Koumasiti Vasiliki (Grecia), *Languages spoken around the Black Sea as a second/foreign language: Greek influences to the Romanian language and their common characteristics*; asist. univ. drd. Maria-Laura Rus, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Preferințe lexicale actuale*; asist. univ. drd. Bianca-Oana Han, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Traducerea de literatură – formă de (auto)comunicare (1). Studiu de caz: Amintiri din Copilărie de Ion Creangă și Traducerea de literatură – formă de (auto)comunicare (2). Studiu de caz: Lacul de Mihai Eminescu*; asist. univ. drd. Simina-Maria Dan, Universitatea „Lucian Blaga”, Sibiu, *Semnificații idioculturale ale termenului LUP în proverbele românești din culegerea lui Iuliu A. Zanne*; asist. univ. drd. Cristian Lako, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Comunicarea în vânzări bazată pe studiul onomasiologic*; drd. Gabriel Petric, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Miorița și actele de vorbire*; drd. Veronica Buta, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, *Decriptarea ironiei sau despre ambiguitate și niveluri interpretative*. Începută chiar în aceeași zi cu sărbătoarea internațională a filosofiei, manifestarea științifică de la Târgu-Mureș poate fi socotită nu doar un prilej de întâlnire a specialiștilor din domeniul comunicării, ci și o reușită în privința atingerii unor obiective importante ale filosofiei comunicării, în general, și a comunicării pluri-, multi- și interdisciplinare, în special.

NOTE DE LECTURĂ

Marius Dobre, *Certitudinile unui sceptic* – Emil Cioran, București, Editura Trei, 2008, 142 p.

Dintre elevii lui Nae Ionescu, se pare că, deocamdată, Emil Cioran este cel care reține în cea mai mare măsură atenția posterității. Asta dacă judecăm după cărțile care îi sunt dedicate – ele întrec cu mult, la număr, pe cele despre Mircea Eliade sau Constantin Noica. Dar poate că faptul nu este cu totul inexplicabil: operele lui Eliade și Noica se adresează în primul rând specialistului (în istoria religiilor, în ontologie sau logică) și abia apoi cititorului în general. Emil Cioran nu parcurge vreun traseu complicat către cititorul în general, vorbindu-i direct și, ce-i drept, fără concesii.

Cu toate acestea, Emil Cioran nu este un simplu scriitor și nu se consideră pe sine scriitor. Renunțând timpuriu la meseria onorabilă de filosof, nu a înțeles s-o înlocuiască cu cea, mai atractivă poate, dar mai puțin demnă, de rob al cititorilor săi. Atitudinea lipsită de ipocrizie față de aceștia nu ușurează nici transmiterea, nici asimilarea mesajului. A propune – în locul demonstrațiilor de care abuzează prin tradiție filosofii – sinceritatea, înseamnă a reveni neîncetat asupra propriilor gânduri și sentimente, dându-le mereu alte forme și altă expresie, potrivite împrejurării în care sunt așternute pe hârtie. Autorul nu se poate scălda de mai multe ori în fluxul propriilor gânduri și sentimente, el poate, prin scris, doar să se elibereze de propriile obsesii – ceea ce, în partea cititorului, apare ca o suită de paradoxuri.

Cartea pe care o prezentăm reprezintă o încercare de a desluși constantele unei opere care n-a prețuit câtuși de puțin, în toate fazele dezvoltării ei, coerența iluzorie. Cu toate acestea, ipoteza pe care se sprijină autorul *Certitudinilor unui sceptic* este că lucrările cioraniene „conțin concepții bine articulate, coerente, ascunse deseori în spatele metaforei și paradoxului”. Punerea lor în evidență nu înseamnă sistematizare („a-l face pe Cioran mai logic decât este”), ci numai delimitare a unor teme predilecte, teme care apar în perioada românească de elaborare a operei și se continuă în cea franceză.

Una dintre aceste teme predilecte ale lui Cioran, examinată de Marius Dobre în cel de-al doilea capitol al cărții sale, este chiar cea a despărțirii de filosofie. Eveniment foarte timpuriu al evoluției spirituale a gânditorului – plasat la vârsta de 20 de ani, când începe de regulă apropierea de ea – coincide cu debutul insomniei. Idolatria față de filosofie se transformă, pe fondul imposibilității de a ieși din starea de veghe, într-o aversiune continuu revelatoare: neutralitatea filosofiei este o fugă de viață și o eludare a existenței prin explicații; originalitatea filosofică se reduce la

invenția de termeni; marile sisteme sunt tautologii strălucitoare; cunoașterea autentică provine exclusiv din suferință, în vreme ce cunoașterea filosofică este „o plagă pentru viață”; constrâns să filosofeze, omul ar trebui să îndeplinească acest act ca și cum filosofia nu ar exista. Aceste constatări extrem de dureroase ale lui Cioran nu-l individualizează în mod absolut ca gânditor. Marius Dobre notează acceptarea deplină a teoriei buddhiste asupra existenței și suferinței, ca și regretul gânditorului pentru incapacitatea de a practica renunțarea, implicată de teorie. De asemenea, evidențiază apropierea dintre Cioran și maestrul său, Nae Ionescu.

Tema scrisului ca eliberare, căreia îi este dedicat capitolul următor, o dezvoltă și o nuanțează pe cea a despărțirii de filosofie. Cunoașterea autentică datorându-se exclusiv suferinței, mărturisirea este o formă de comunicare privilegiată. Mai mult, mărturisirea, scrisul este o formă de terapie și chiar o formă de supraviețuire. Stilul, pentru care Cioran continuă să fie atât de prețuit, apare, în acest context, numai ca un produs derivat al mecanismului terapeutic utilizat de acesta. Tocmai datorită lui, arată autorul lucrării prezentate, sinceritatea lui Cioran a fost contestată uneori. Conținutul pesimist al scrierilor cioraniene își găsește contraponderea în stilul lor vioi, plin de umor caustic. Receptându-i mesajul în maniera potrivită, Constantin Noica a formulat, probabil, cel mai bine, atitudinea cititorului ideal al unei opere deconcertante: „Nu e nimic, Emil Cioran, tu minți. Dar poți să minți înainte. Eu te cred”.

Cel de-al treilea capitol al cărții are ca subiect scepticismul lui Cioran. Atitudine rezervată câtorva „damnați de seamă”, dar și civilizațiilor aflate în preajma sfârșitului, simptomatologia sceptică cioraniană este descrisă de Marius Dobre astfel: „Totul debutează cu o slăbiciune a spiritului, cu o slăbire a efortului de a mai crede în adevărurile lumii noastre, efort necesar pentru a putea trăi, chiar respira. Certitudinile pălesc și atât afirmațiile noastre, cât și negațiile ne apar riscante”. Subiectul afectat poate să dea dovadă de exces de rigoare, nu ignorând, ci intensificându-și simptomele, ori maladia să se manifeste în el moderat, lăsându-l dependent de viață. Numai în primul caz avem de-a face cu un autentic sceptic, iar autorul *Certitudinilor unui sceptic* arată că Cioran „nu s-a putut defini pe sine totdeauna ca sceptic autentic”. În loc de a fi o victimă a maladiei scepticismului, Cioran s-a folosit de ea ca de un „calmant”, cu ajutorul căruia își domolea adevărata afecțiune, temperamentul, înclinat spre accese de bunăătate.

Tema vieții ca agonie sau preludiu al morții reprezintă, conform lui Marius Dobre, dezvoltarea ideii că „urmare a căderii omului în istorie, a Păcatului originar, viața, traseu al devenirii demonice, nu constituie pentru Cioran un dar, ci o îndelungată agonie”. Discreditarea instinctului de conservare și corolarul ei, reabilitarea sinuciderii, ar scuti pe om de așteptarea morții naturale, de decădere și decrepitudine. Autorul amintește diversele reacții românești la aceste considerații cioraniene, oscilând de la acceptarea lor ca reprezentând un nou stil de filosofare până la dojana cu aer superior-părintesc, inclusiv propriile considerații cu privire la evoluția punctului său de vedere asupra chestiunii.

În continuare este examinată tema istoriei. „Una dintre temele preferate de discuție ale lui Emil Cioran (...) căreia i-a dedicat nenumărate pagini”, „boala mea

cea mai grea”, cum o denumea el însuși. Rezultat al păcatului originar, ca și viața omului, istoria, consideră interpretul, este pentru Cioran „o cădere și un regres pentru om în general, dar, la nivelul existenței unui popor, în condițiile în care este obligat oricum să trăiască în istorie, e bine pentru el să fie un popor activ, un subiect al istoriei, și nu un obiect al acesteia”. Anumite idei ale lui Cioran cu privire al istorie sunt preluate, potrivit lui Marius Dobre, de la Nae Ionescu. Mai adânc, viziunea cu privire la istorie, își găsește origini în modul de a fi românesc.

În cel de-al cincilea capitol al cărții este examinată tema utopiei, conexă celei a istoriei, ale cărei origini sunt fixate în deceniul al șaselea al secolului, pe când Cioran se găsea deja în Franța, iar cel de-al șaselea se ocupă de raportul omului cu Dumnezeu.

Cartea se încheie cu studiul unei pasiuni care nu a dispărut niciodată din sufletul celui exilat la Paris: pasiunea pentru România. Excesul și eșecul au caracterizat această pasiune. În cele din urmă, spre sfârșitul vieții, Cioran a ajuns să se obișnuiască cu gândul că este român.

Dragoș Popescu

Nicolae Popa, Ion Dogaru, Gheorghe Dănișor, Dan Claudiu Dănișor, *Filosofia dreptului. Marile curente*, Ediția a III-a, Editura C.H. Beck, București, 2010.

Profesorii care își desfășoară activitatea didactică în facultățile de drept se întreabă adesea dacă este suficient pentru un student la drept să cunoască numai materiile de utilitate practică imediată în profesia pe care și-au ales-o. Întrebarea este justificată, pentru că ea vine din nevoia intelectuală de a privi dincolo de orizontul strict profesional, practic și imediat. Cu alte cuvinte, intelectualul care își face o profesie din aplicarea dreptului simte nevoia acută de a-și îndrepta atenția către fundamente. Or, a vorbi despre fundamente înseamnă a interoga temeiurile adânci ale domeniului pe care îl studiezi și urmează să îl aplici în viața de zi cu zi. Altfel, cum să îți întemeiezi un discurs asupra unui domeniu căruia nu-i cunoști resorturile adânci de unde-și trage esența? Vreau să spun că orice curs universitar ar trebui să pornească de la principiile ce fundamentează Dreptul în general și nu numai o ramură sau alta.

Afirmând aceste lucruri am pășit deja în domeniul filosofiei, pentru că ce este filosofia, dacă nu o știință a principiilor? Putem spune că orice demers juridic se întemeiază mergând la fundamente meta-juridice. Așa se face, spre exemplu, că osatura juridică a concepției privind democrația modernă își găsește temeiul în contractul social, care este un principiu meta-juridic. Altfel zis, filosofic.

Autorii cărții *Filosofia dreptului. Marile curente* au răspuns în mod strălucit la nevoia de a depăși modul pozitivist de a trata dreptul, încadrându-l într-o viziune

mai largă, filosofică, în care principiile unui astfel de domeniu să fie în mod pregnant puse în valoare. Metoda pe care au ales-o pentru a realiza acest demers este cea istorică. Cartea este de fapt o carte de învățătură și ea încearcă să acorde studenților în drept o viziune evolutivă a ideilor cu privire la drept. Metoda istorică are avantajul de a reînvia concepte ale trecutului, adeseori uitate, și a le da valoarea prezentului. Prezentul, la rândul lui, își poate spori valențele redescoperind gândurile unor generații pe nedrept trecute în uitare.

Lecturând cele șase sute de pagini ale acestei frumoase cărți nu poți să nu remarci că în ea nu este vorba numai despre drept, ci de o interferență a acestui domeniu cu alte zone ale activității intelectuale; avem de-a face așadar cu o abordare interdisciplinară. Este interesant faptul că, atunci când este analizat un anumit gânditor sau curent de gândire, se are în vedere în primul rând concepția general filosofică a acestuia și numai după aceea se trece la domeniul juridic. Dacă autorii, profesorii Nicolae Popa, Ion Dogaru, Gheorghe Dănișor și Dan Claudiu Dănișor, nume emblematice ale școlii juridice românești, nu ar fi procedat astfel, filosofia dreptului ar fi fost lipsită de izvorul său, adică de sursa filosofică întemeietoare.

Pe lângă acest apel permanent la filosofie, se observă grija autorilor de a evidenția legătura intrinsecă dintre juridic și politic. Presupun că autorii au procedat astfel ținând cont de concepția lui Aristotel și de cea a lui Kant, cei care au înglobat politicul și juridicul în sfera cuprinzătoare a moralei. Se cunoaște că Aristotel consideră aceste domenii ca fiind părți ale moralei și de aceea ele au fost incluse într-un tratat de morală așa cum este *Etica Nicomahică*. Kant, la rândul său, tratează dreptul ca parte a *Metafizicii moravurilor*.

Relația dintre filosofie, politic, drept și morală trece ca un fir roșu prin întreaga lucrare, o relație încărcată de semnificații chiar pentru prezentul pe care îl trăim. Ea tinde să resemnifice interferența dintre drept și morală, mai ales în condițiile în care un pozitivism exacerbat a încercat cu disperare să le separe.

O altă axă în jurul căreia se structurează ideile cărții este aceea a luptei permanente dintre individ și puterea politică. Din lectura atentă a cărții reiese că istoria se construiește având ca temei această relație contradictorie dintre individualitatea umană și puterea politică. Evoluția acestei relații este cea care fundamentează, până la urmă, toate concepțiile politice și juridice în diferitele epoci ale istoriei, începând cu sofistii, în secolul V î.H., și terminând cu confruntarea de idei dintre marxism și liberalism. Întrebarea care se pune este următoarea: cine trebuie să aibă prioritate, individul sau comunitatea? Sau poate că este nevoie de un echilibru între aceste două extreme. Autorii prezentei cărți nu optează în mod expres pentru vreuna dintre variante, lăsându-ne să credem, totuși, că în epoca în care trăim a învins concepția liberală (cu varianta sa neoliberală), promotoare a individualismului, teză pe care eu însumi am susținut-o în mai multe rânduri.

Se poate afirma că *Filosofia dreptului. Marile curente* este o carte de cultură juridică, folositoare studenților care urmează cursurile facultăților de drept, dar și oricărui intelectual care dorește să surprindă ideile filosofice care, de fapt, fundamentează orice demers social, nu numai pe cel juridic. Cartea este remarcabilă prin bogăția de idei care au darul de a crea un orizont de cultură vast pentru orice inte-

lectual dornic să găsească răspunsuri fundamentale cu privire la rostul omului și al societății în care trăiește.

Volumul este instructiv și datorită faptului că fiecare gânditor și curent de gândire este încadrat într-un timp istoric determinat, dar acordat cu timpul istoric următor de așa manieră încât să se observe ce a fost preluat din trecut și ce idei noi și-au făcut apariția, în funcție de evoluția societății în ansamblul său. Acest mod de a proceda pune în evidență o remarcabilă coerență a ideilor în desfășurare și creează cititorului o imagine cuprinzătoare cu privire la epoca și caracteristicile acesteia în privința ideilor susținute.

Este important de remarcat, de asemenea, faptul că autorii acordă un capitol nominalismului, un curent de gândire care lansează primele idei prin intermediul cărora creează o ruptură cu tradiția aristotelico-tomistă, punând astfel bazele unei concepții ce va orienta gândirea modernă cu privire la drept. Este vorba despre punerea în prim plan a subiectului uman și evidențierea în felul acesta a dreptului subiectiv. Se va crea astfel o breșă în teoriile dreptului natural, ce va duce la instituirea pozitivismului juridic. Așa cum susțin autorii, odată cu curentul nominalist, dreptul natural este treptat înlocuit de dreptul pozitiv. Ca urmare firească, jurisprudența cedează tot mai mult teren în fața dreptului legalist. Spontaneitatea regulilor dreptului natural este înlocuită de o voință legiuitoare care dirijează totul. Modernitatea, căreia i se acordă un spațiu larg în carte, consacră această orientare, dreptul pozitiv anunțându-și peste tot victoria în fața dreptului natural, a legii în fața jurisprudenței. Există însă tot mai multe voci care susțin revenirea la regulile dreptului natural, pentru că dirijismul legalist este într-o tot mai mare neputință de a reglementa întreaga complexitate de relații în continuă transformare. Trebuie găsite alte modalități care să întâmpine noile și marile provocări ale viitorului.

Cartea de față poate constitui o bază de plecare pentru instituirea unui spirit critic, cel care în mare măsură lipsește mediului nostru academic, care să pună sub semnul îndoielii drumurile prea bătătorite ale științei dreptului actual. Pe lângă faptul că acest volum constituie prin sine o bază de pornire pentru studii mai ample în domeniu, bibliografia de care se folosește poate ea însăși să îndemne cititorul la dezvoltarea ideilor și la crearea unei emulații intelectuale deosebit de benefice pentru cei care se ocupă cu cercetarea în drept. Fără filosofie, orice cercetare în drept este lipsită de fundamente. Or, fără fundamente orice încercare intelectuală este sortită superficialității și, în final, eșecului.

Din păcate, învățământul universitar juridic nu acordă atenția care s-ar cuveni filosofiei dreptului, așa cum filosofii nu se apleacă mai mult asupra acestui domeniu. Există o reticență inexplicabilă în ambele tabere, uitându-se probabil că în trecut nu a existat nici un mare filosof care să nu-și încheie opera cu o meditație profundă asupra dreptului.

Întrebarea care se pune este aceea cu privire la cine trebuie să se ocupe de o filosofie regională cum este filosofia dreptului: filosoful sau specialistul în drept? Dar însăși punerea întrebării echivalează cu o pasare a responsabilității. În acest caz, nici unul, nici celălalt nu se angajează într-un astfel de demers. Întrebarea se

pare că suferă, ea însăși, de o oarecare ambiguitate, pentru că nu contează cine filosofează, dacă o face cum trebuie. Exemplul cel mai elocvent în acest sens este cartea de față, scrisă de juriști, dar cu o remarcabilă deschidere către filosofie. Ne putem întreba dacă putem vorbi de un jurist în sensul autentic al cuvântului fără această deschidere către principiile pe care se întemeiază dreptul, fără a medita, mai mult sau mai puțin, asupra întemeierii sale meta-juridice. A realiza acest lucru înseamnă a filosofa cu privire la conceptul de *rost*. Simpla întrebare cu privire la *rost* echivalează cu a trece dincolo de datul imediat și a „privi” spre întemeiere.

Cartea de față poate naște o astfel de întrebare; dacă este așa, înseamnă că ea și-a atins scopul.

Ioan Alexandru

Ion Didilescu, *Universitari din alte vremuri*, Editura „Ștefan Lupașcu”, Iași, 2010, 208 p.

Ion Didilescu a fost profesor de logică la Universitatea din București și este cunoscut specialiștilor din țara noastră mai ales datorită lucrării de referință (elaborată împreună cu Petre Botezatu) *Silogistica. Teoria clasică și interpretările moderne*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976. În prezenta lucrare facem cunoștință însă cu o „frumoasă suită de amintiri și meditații, ce ni se înfățișează deopotrivă ca document – despre alții și despre el însuși – și ca o mărturisire de sentimente și convingeri intelectuale și morale”, după cum o prezintă, în prefața, intitulată *Ion Didilescu, în postura de evocator*, Dragan Stoianovici. Din aceeași prefață aflăm că lucrarea are o poveste. Acceptată spre publicare de o editură, cu ani în urmă, ea și-a așteptat zadarnic în sertarele acesteia apariția, până ce autorul, mai întâi răbdător, apoi din ce în ce mai frustrat, a trecut în lumea umbrelor.

Alcătuind portretele unora dintre cei care i-au fost profesori și prieteni, Ion Didilescu mărturisește că a răspuns unei cerințe sufletești: „E ca și când cineva din adâncurile ființei mele mi-ar fi impus să schițez figurile unor profesori din învățământul nostru superior, cu care am fost contemporan în perioada interbelică și în deceniile imediat următoare războiului”. Nu ideile personalităților evocate sunt înfățișate în carte, ci idealurile care i-au călăuzit în viață.

Lectura cărții ni-i zugrăvește, într-o tonalitate afectivă recunoscută deschis de autor, pe Ion Petrovici, Petre P. Negulescu, Constantin Rădulescu-Motru, Nicolae Bagdasar, Gheorghe Tașcă, Silvestru Găina, Constantin Daicoviciu, Victor Iancu, Petre Botezatu, Ștefan Bârsănescu, Vasile Pavelcu, Nicolae Lascu, I.M. Nestor, Florea Țuțugan, Alexandru Dima, Tadeusz Kotarbiński, Petre Cancel. Și nu numai pe ei, dar și epoca în care lumea universitară românească se afla într-un moment fericit al dezvoltării ei.

O epocă în care tânărul student Ion Didilescu a ezitat între înscrierea la Universitatea din Iași, unde ar fi avut ocazia să urmeze cursurile lui Petrovici, și

înscrierea la Universitatea din București, unde, din pasiune pentru istorie, ar fi putut asista la cursurile lui Nicolae Iorga. În cele din urmă, a optat pentru București, având totuși norocul să participe la o conferință a lui Petrovici ținută în Capitală. Pierdut în mulțimea celor veniți să-l asculte pe profesorul ieșean, tânărul student a fost impresionat profund de oratoria acesuia: „Era o elocință care te vrăjea, situându-se la polul opus al oratoriei lui Nicolae Iorga, care te învăluia și te purta vijelios ca o forță cosmică dezlănțuită. În câte forme se poate încarna frumosul! Pe vremea aceea se spunea adeseori «să nu cânti după Caruso și să nu vorbești după Petrovici!»”.

Un alt profesor de seamă al epocii interbelice, Constantin Rădulescu-Motru, i-a produs lui Didilescu o impresie diferită: „Profesorul Motru era foarte serios, demn și discret. Nu l-am auzit folosind vorbe de spirit, spunând anecdote ori făcând ironii sau aluzii la adresa vreunui coleg de-al său. Peste toate activitățile lui cu studenții domnea o atmosferă academică, de seriozitate studioasă”. Preocupat să descopere studenții cu interes și talent pentru psihologie, Motru îi stimula și îi susținea, un obicei mai rar întâlnit la alți profesori.

Unul dintre studenții descoperiți de Constantin Rădulescu-Motru, coleg de generație cu autorul cărții discutate și prieten cu el, a fost și I.M. Nestor. Având o activitate bogată și valoroasă, ca psiholog, în perioada interbelică, I.M. Nestor a fost marginalizat după instaurarea dictaturii comuniste în România, în cele din urmă înlăturat de la catedra de psihologie. „Dar I.M. Nestor nu era omul care să se lamenteze. El nu căuta să fie cu orice preț în învățământul superior, ci să se poată privi pe sine însuși ca pe un om superior”. Peste ani, în 1955, cerând să fie reparată iluminarea sălii de bibliotecă unde citea, Ion Didilescu îl reîntâlnește pe I.M. Nestor. „Avea în mână o servietă mare, din care ieșeau capete de clește, cozi de ciocan, plină de instrumentele cerute de meserie”. Fostul psiholog devenise maestru electrician, fiind bine privit în unitatea unde era încadrat, în timp ce la catedra de psihologie de unde fusese eliminat domnea nestingherit pavlovismul.

Pasiunea drumeției montane a logicianului Florea Țuțugan este la fel de surprinzătoare ca și trista poveste a psihologului I.M. Nestor, pentru cel care-l cunoaște numai ca autor al *Silogisticii judecăților de predicăție*. De asemenea, interesul și simpatia pentru latinitatea poporului român al logicianului polonez Tadeusz Kotarbiński... Dar sunt în cartea lui Ion Didilescu mult mai multe episoade de acest fel, pe care cititorul le poate descoperi și singur. Lectura ei ne pune în fața unui talent special de a descrie oameni și întâmplări.

Victor Emanuel Gica