

STABILIREA *COGNEMELOR* CA ELEMENT INTEGRATIV ÎN BAZA RELAȚIEI INFORMAȚIE/COGNIȚIE

Tatiana CALLO

Catedra Științe ale Educației

La relation connaissance/information est une relation complexe. Mais il y a actuellement une tendance „d’informatiser” le processus de la connaissance, qui diminue l’effort intellectuel de celui qui apprend. Pourtant la connaissance est quantifiée par l’effort appliqué et les forces mobilisées. Donc l’équilibre des deux éléments ici évoqués a un rôle considérable dans la constitution d’une intégralité de la connaissance. Nous nous demandons quelle est la meilleure solution pour faire „émanciper” la connaissance par rapport à l’information; le *champ conceptuel* et le *code cognitif* sont dans ce contexte les notions qui permettent à proportionner quantitativement la nouveauté de la connaissance dans les attentes de celui qui apprend.

L’intégralité des connaissances suppose dans ce sens un ordre, une structuration, une rigueur des connaissances. Et la question qui reste toujours ouverte est comment faire pour que l’information ne „sature” pas l’élève.

Ființa umană dispune de posibilitatea de a se separa de lumea posibilă și, în același timp, de a se detașa de sine însuși prin faptul că poate reflecta asupra ambelor, din perspective diferite, descoperindu-le înțelesul. Prin intelectul cunoscător, elevul poate cunoaște și analiza faptul de „a fi în sine”. El descoperă, în școlaritate, două idei fundamentale și definitorii: faptul de **a fi** și de **a cunoaște**. Existența lui este inseparabilă de cunoașterea, iar cunoașterea este inseparabilă de acțiune. *A fi*, *a cunoaște* și *a face* sunt trăsăturile care dau specificitate ființei umane în general.

Actualmente, asistăm la un moment de schimbare a oamenilor și societății, o adevărată „mutație” de la *știință la informație*. Cunoștințele devin informații care, stocate în „băncile de date”, pot oricând servi ca sursă oricărei nevoi de cunoaștere. Perspectiva informativă a cunoștințelor tinde să înlocuiască rapid domeniul științei. *Cunoașterea este personalizată*, deoarece este un efort intelectual, fiind rezultatul unui model de gândire, pe când informația *nu este personalizată*, ea are un caracter de „depozit de date”, nu necesită efort de cunoaștere prin descoperire intelectuală, acoperind orice domeniu și fiind universală.

Informația. Ca formă specializată a comunicării, informația se transformă într-o salvare, o ieșire din impasul în care surplusul de semnificații se face tot mai simțit în viața omului în general și a elevului în special. Informația stă la baza construcției, schimbării și controlului lumii, constituindu-se ca o forță, deoarece reprezintă ontologic modul de organizare a realității, a lumii ca devenire. Limba, în acest context, este o **megainformație**, un instrument de formulare a informației și o formă de relativizare a informației în procesul educațional [1, p.27].

Însă informarea, afirmă I.Ramorcet, *obosește (elevul)*, iar informarea despre „informație” *obosește și mai mult*. Ideea nu este nouă, afirmă și D.Bougnoux, deoarece practica informațională s-a dovedit întotdeauna dificilă: *informația se prelucrează, se smulge și să te informezi este obositor* [1, p.31].

Ca entitate esențială, informația se construiește din semnificații prin intermediul diferitelor operații, acțiuni, mișcări, manevre, strategii etc. Ea se produce și se consumă, iar prelucrarea informației de către elevi se produce prin limbaj, care are capacitatea să „deghizeze” gândirea elevului. Informația este mai întâi o nouă semnificație, apoi devine pentru elev un nou element de cunoaștere.

Cogniția. Viața face din orice cunoaștere despre ceva un lucru practic prin importanța ce i-o alocă. Necesitatea cunoașterii este cuantificată prin energia și efortul ce se consumă, interesul ce se acordă, investiția ce se realizează și forțele ce se mobilizează în construirea, păstrarea și prelucrarea ei. Tot ceea ce vede elevul este o *cunoaștere imediată*, concretă, o „luare la cunoștință” cu caracter empiric constatativ, iar tot ceea ce *înțelege* este o *cunoaștere mediată*, reflexivă, o „descoperire” cu caracter rațional-explicativ, de tip conceptual. Cunoașterea este înțelegere, trecerea de la „vizibil” la „invizibil”, având o anumită ordine interioară. Din momentul în care elevului „îi aparține” ceea ce nu i-a aparținut informativ, se anulează „vina cunoașterii” și el își extinde aria de stăpânire asupra lui însuși și asupra lumii. Orice cunoaștere este o înaintare.

Dacă încercăm să examinăm cadrul *cognitiv* sau al *gnozei*, ca *informații organizate*, atunci trebuie să precizăm că premisele de la care se pornește în delimitarea elementelor integrative sunt câteva, în șirul cărora se înscriu următoarele, ca factori de risc:

- **disonanța cognitivă** [2, p.269];
- **decalajul cognitiv** [3, p.129];
- **instanța cognitivă** [1, p.147].

În primul caz, sensul *disonanței cognitive* este redat de faptul că nu se pun de acord cunoștințele și informațiile organizate despre sine și despre lume. Aceste cunoștințe și informații sunt încărcate cu energii și emoții ale elevilor și reprezintă o mare investiție a lor. Elevul tinde să le „apere”, manifestându-se „zestrea” instincțională a lui.

În cazul doi vorbim despre faptul că sporirea volumului de informație are drept rezultat *accentuarea decalajului*, nu atenuarea, deoarece cei mai bine instruiți elevi sunt și cei mai capabili de a asimila această informație. Decalajul cognitiv are ca rezultat accentuarea decalajului în sfera competențelor și atitudinilor.

În cel de-al treilea caz, **instanța cognitivă** presupune că elevul *nu are la dispoziție toate cunoștințele ce alcătuiesc sistemul* sau nu le poate accesa pe toate. Cunoștințele lui, aflate deja în *instanță*, fiind într-o relație de *stimulare contextuală*, în congruență cu starea de moment vor putea fi utilizate în procesare. Ele se află în zona de penetrație primară a cunoștințelor din instanța cognitivă.

Integralitatea. Prima întrebare care apare atunci când intrăm în cadrul integralității este dacă aceasta este un parametru funcțional al cogniției și informației. Constatăm că da, deoarece parametrii funcționali ai informației sunt: flexibilitatea, actualitatea, operativitatea prelucrării, selectivitatea și integralitatea; iar **factorii de calitate** a informației sunt: realismul, complexitatea, concizia sau claritatea, oportunitatea, fiabilitatea, dinamismul, adaptabilitatea [4, p.155].

Un model original al integrării conținuturilor îl desprindem din analiza ideilor lui M.Minder, care pune un accent deosebit pe **conceptualizare** și **câmpul conceptual** în învățarea integrată [5, p.301]. În felul acesta, în opinia cercetătorului, cunoștința integrată este o codificare a cunoștințelor, un **cod cognitiv**. Pedagogia globală a câmpului conceptual, afirmă M.Minder, este o împletire de reziduuri cognitive și structurarea lor în rețele și ansambluri de situații contribuie la descoperirea relațiilor dintre diferite concepte care gravitează în jur. Coloana vertebrală a conținuturilor este **conceptul integrator**, ca centru de gravitație, care oferă un element stabilizator și unificator învățării multidimensionale [5, p.302]. *Codul cognitiv* este o axă verticală și orizontală, care eșalonează învățarea în funcție de necesitățile socioculturale și obiectivele școlii și ale disciplinei. Un factor decisiv în acest proces este transformarea cunoștințelor punctuale în cunoștințe conceptuale, organizarea cunoștințelor în cadrul *activităților funcționale*; **compactarea** (conservarea simplă și economică) a cunoștințelor.

La fel, vorbește despre posibilitatea unui cod cognitiv integrator Șt.Vlăduțescu, însă îl numește **scenariu cognitiv**, care se activează la impactul instanței cognitive cu obiectul informațional accesat. Autorul menționează importanța, în acest caz, a inteligibilității informației, deoarece o noutate prea „abruptă” nu are conexiune la circuitul de consum al elevului și, neputând fi astfel înțeleasă, este „pedepsită” cel puțin cu o amânare, dacă nu printr-o respingere sau neînțelegere [1, p.149]. Cercetătorul dă și o formulă a prezentării informației, pentru ca aceasta să nu rămână doar o virtualitate:

Inf. —————> elemente de *cunoaștere noi* 1/3 + *confirmare* a cunoașterii 2/3.

Cantitatea de noutate din conținutul unei informații nu trebuie să depășească elementul de cunoaștere în examinare, volumul de cunoaștere în domeniu din baza de cunoaștere a elevului. Chiar informațiile-bombă respectă această regulă. Informația cea mai valoroasă nu este cea care înseamnă totală noutate, originalitate, dar cea în care se respectă raportul **noutate / așteptare a elevului** [1, p.151]. Prin urmare, valoarea informației o dă nu noutatea ei, ci măsura în care conținutul acoperă necesitatea la baza căreia se află așteptarea elevului și obiectivul educațional. O informație „prea nouă” pentru elev este inevitabil sancționată de instanța cognitivă: calitatea sa de excelență se întoarce împotriva informației ca atare, *valoarea erodează cantitatea, iar esența erodează existența*. Pentru calitatea informației noutatea este obligatorie, dar dimensiunea și amploarea nu este decisivă. Esența informației este organizarea, iar măsura ei este noutatea.

Calitatea informației este de trei feluri: (a) calitatea structurală, care se organizează în jurul semnificației; (b) calitatea semantică, care se modelează împrejurul relevanței; (c) calitatea pragmatică, ce se articulează în jurul utilității, iar ca să fie utilă, informația trebuie să îndeplinească următoarele condiții: să fie relevantă pentru elev; să fie pertinentă; să fie concludentă, să răspundă intereselor, intențiilor elevului [1, p.163].

Cognemele lingvistice. Pornind de la ideea lui L.Radu, formulată într-un studiu al schemelor cognitive de bază referitoare la reprezentările sociale, care se bazează pe un șir de tehnici, una dintre care valorifică **cognemele** ca elemente componente ale unei structuri largi de cunoaștere, între care se stabilesc relații de conectare [6, p.66], am acceptat termenul de **cogneme** în sensul unui element integrator al conceptului-bază cu un concept subordonat, iar cognemul lingvistic vizează, de exemplu, integralitatea conceptelor lingvistice (cel integrator și cel subordonat) în cadrul unui *câmp cognitiv*.

Constatăm că disciplina școlară numită *Educație lingvistică* și-a lărgit câmpul dincolo de ariile cunoștințelor produse în mediul științific, școala propunându-și să promoveze practici lingvistice specifice societății actuale, după cum remarcă A.Panfil. De asemenea, este nevoie de selectarea, din domeniul de referință (lingvistic) a unor elemente compatibile și inovatoare [7, p.8]. Autoarea vorbește despre instituirea unei *viziuni integratoare*, trăsăturile distinctive ale disciplinei fiind deschiderea, extinderea, de-canonizarea, de-școlarizarea prin:

– elaborarea **unităților de învățare** (valorificate în cadrul lecțiilor de limbă, de literatură, de comunicare). Acest aspect este precizat prin procedeul **utilizarea acoladei în predarea limbii**, atunci când două-trei fenomene sunt predate împreună [7, p.34];

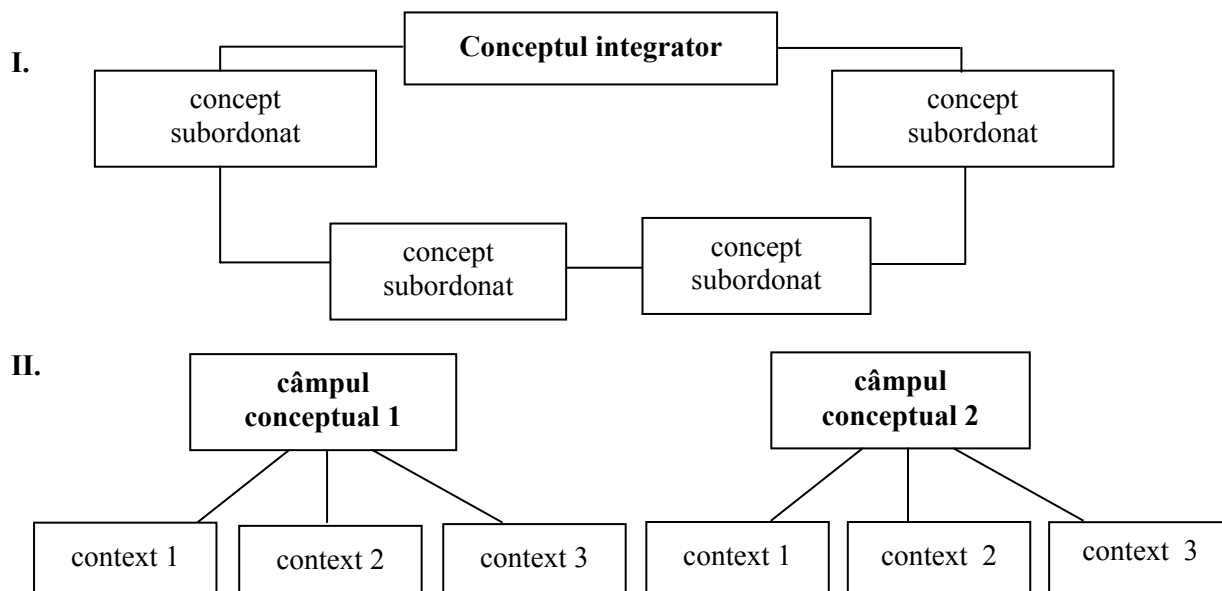
– **accentuarea** mai puternică a următoarelor **domenii**: sintaxa textului; problematica discursului; extinderea lexicului (serii lexicale, câmp lexical, distribuții lexicale, rețelele cuvintelor etc.);

– **integralitatea conținuturilor** care presupune: (a) **acuratețea** cunoștințelor; (b) **structurarea riguroasă** a lor; (c) prezența **ordinii** ceea ce înseamnă: (1) asimilarea exactă a cunoștințelor; (2) aplicarea corectă a lor; (3) luarea în considerare a contextului în care se înscriu cunoștințele [7, p. 72].

A.Panfil formulează una dintre cele mai simple, dar și mai complexe idei în raport cu reorganizarea predării limbii: este rațional a fi formată elevilor competența PRIVESC CUVÂNTUL (în baza predării lexicului, morfologiei) și PRIVESC ÎN JURUL CUVÂNTULUI (în baza semanticii, sintaxei, textului) [7, p.146].

Ca sinteză teoretică, în baza analizelor de mai sus, putem proiecta următorul **Publipostaj al integrării cunoștințelor**:

Ideea orientativă: Raportul optim noutate /așteptările elevului



III. Recontextualizare/Decontextualizare

IV. Codul cognitiv

Unde:

I este **câmpul conceptual**, în care se stabilesc interconexiuni intradisCIPLINARE și interDISCIPLINARE; asocierea conceptului integrator și a unui concept subordonator formează un **cognem** în cadrul câmpului conceptual;

II presupune **regruparea câmpurilor conceptuale** în ansambluri contextuale;

III prevede **recontextualizarea** ca aplicare a câmpului conceptual dintr-un context în altul și **decontextualizarea** ca aplicare liberă a câmpului conceptual;

IV sintetizează **codul cognitiv** care este elementul fundamental al integrării cunoașterii.

Putem, deci, concluziona că găsirea soluțiilor pentru problemele expuse mai jos ar fi primul pas în acțiunea de integralizare a cunoștințelor în cadrul educației lingvistice:

- Cum să facem ca informația/cunoașterea să nu obosească elevul, iar *codul cognitiv* să devină fundamentul structurării conținuturilor în curriculum?
- Cum poate fi pus în acord cunoașterea / informația despre sine a elevului cu cea despre lume prin implicarea limbii?
- Cum pot fi transformați factorii de risc ai *disonanței cognitive, decalajului cognitiv și instanței cognitive* în factori de progres integrativ?
- Cum poate fi înlocuit studiul *sistemului limbii* cu *integralitatea conținuturilor lingvistice*?
- Care pot fi mecanismele de transformare a *cunoștințelor punctuale* în *cunoștințe conceptuale*?
- Cum pot fi selectate din domeniul de referință (lingvistic) elementele compatibile și inovative în vederea integrării?
- Cum poate fi pusă în slujba curriculumului perspectiva informativă a cunoștințelor?

Aceste repere pot fi puse la baza integrării cunoștințelor în cadrul diverselor discipline școlare, dacă se operează adecvat cu conceptele fundamentale ale integralității cognitive:

(a) concept integrator; (b) câmp conceptual; (c) cognem; (d) recontextualizare/decontextualizare; (e) cod cognitiv.

Referințe:

1. Vlăduțescu Șt. Informația de la teorie către știință. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
2. Birkenbihl V. Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege. - București: Editura Gemma Press, 1998.
3. Crețu A., Peptan, E. Comunicare de masă. - București: Editura ASE, 2004.
4. Bazele managementului educațional. - Chișinău, 2004.
5. Mider M. Didactica funcțională. - Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003.
6. Radu I. Progrese în studiul reprezentărilor sociale. În stereotipuri, reprezentări și identitate socială. - Pitești: Editura Universității din Pitești, 2000.
7. Panfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. - Pitești: Editura Paralela.

Prezentat la 07.05.2007