AUI, secţiunea III e, Lingvistică, tomul LII, 2006

Predarea limbii şi literaturii române din perspectiva inovaţiilor tehnice

de
MIHAELA SECRIERU

L'article décrit l'influence des innovations techniques sur l'enseignement de la langue et de la littérature roumaine. Les programmes didactiques de toutes les disciplines s'intéressent aux aptitudes nécessaires pour l'utilisation des acquisitions informatiques.

1. Premisele cercetării

Alegerea acestei teme de discuţie este legată de faptul că şcoala s-a străduit dintotdeauna să răspundă cît mai repede – prin furnizarea de educaţie adecvată – nevoilor societăţii în schimbare. Atunci cînd omenirea intra timid în era informaticii construind primele maşini tip calculator şi realizînd primele programe după care acestea urmau să lucreze, cercetătorii în didactica generală şi în didacticile speciale au imaginat la rîndul lor *programe* care să optimizeze activităţile umane. Putem observa încă de pe acum că idealul educaţiei umane se recomandă tot mai mult a fi *atingerea performanţelor maşinilor*. Dezvoltarea high-tech impetuoasă din ultimele decenii, diseminarea inovaţiilor în industria curentă şi în aproape toate domeniile activităţii umane cer o reacţie de ajustare a şcolii la această nouă provocare a lumii contemporane. În plan naţional oficializarea acestei reacţii de răspuns este introducerea în Curricula tuturor disciplinelor a formării de aptitudini privind utilizarea achiziţiilor informatice.

2. Privire diacronică asupra încercărilor de achiziţie a inovaţiilor tehnice în sfera şcolii

Există o relaţie strînsă între procesul de predare-învăţare şi resursele materiale – suport sau auxiliare ale procesului instructiv-educativ. Putem afirma chiar că dezvoltarea învăţămîntului a fost puternic influenţată de resursele materiale. Termenul de *resursă materială* este suficient de larg, el poate trimite la clădirea şcolilor, dotarea acestora cu mobilier, materiale didactice, manuale, hărţi, instrumente geometrice, preparate biologice, zoologice, dar şi aparatură electronică, mecanică etc. Unii specialişti propun şi utilizează termenul de *tehnologie didactică* (v. *infra*), termen definit drept „ansamblul mijloacelor audiovizuale utilizate în practica educativă", observînd că este „un sens restrîns şi din ce în ce mai puţin utilizat" (Cucoş 1995: 177). De asemenea, mult mai specific apare şi este utilizat termenul *mijloace de învăţămînt* care sînt definibile drept „instrumente sau complexe instrumentale menite a facilita transmiterea unor cunoştinţe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziţii, realizarea unor aplicaţii practice în cadrul procesului instructiv-educativ" (Cucoş 1995: 192). Mijloacele didactice sînt, deci, suportul direct al oricărei discipline care are drept

BDD-A1700 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

dimensiuni fundamentale trei obiective: teoretice, experimentale şi practice. Există însă un paradox al acestor mijloace didactice, care deşi sînt produsul componentei de vîrf a procesului instructiv-educativ: cercetarea, ele se adresează mai întîi segmentului economic, social sau industrial al societăţii şi se reîntorc foarte greu în învăţământ ca mijloace implicite sau intrinseci ale predării. Ca urmare, şcoala este întotdeauna cu un pas în urmă.

Se poate proceda la o taxinomie a acestor resurse materiale-suport în procesul de predare, fapt realizat de către unii specialişti (vezi Cucoş 1995: 193), iar această taxinomie este în primul rînd una temporală sau diacronică. Se vorbeşte în această situaţie de generaţii sau valuri de dezvoltare. Fără intenţia unei descrieri extrem de precise, consemnăm că prima generaţie a fost asigurată de tăbliţă şi stylus, mijloace pe care le utilizau scribii antici si care au fost utilizate în predarea-învăţarea elevilor mult timp, (fiind păstrate, şi astăzi în formele mai cunoscute – tabla şi creta – sau variante moderne – flip-chart şi marker), a doua generaţie fiind cea a manualelor, superioare cărţilor bisericeşti, urmate îndeaproape de hărţi şi alte materiale avînd ca suport hîrtia, a treia generaţie este localizabilă în timp prin anii 1650, cînd Blaise Pascal realizează primul calculator pentru operaţiile de adunare şi scădere, urmat la 1670 de Leibniz care realizează un calculator capabil şi de înmulţire şi împărţire. Ultima generaţie s-a dezvoltat prin anii 1950-1955 o dată cu elevarea conceptului de *inteligenţă artificială* şi a maşinilor capabile de performanţe tot mai mari[1]. Evident că nu există delimitări fixe între aceste perioade.

Primele încercări în această direcţie a diversificării „tehnologiilor didactice" prin achiziţiile revoluţionare ale ştiinţei a coincis la noi în ţară cu promovarea conceptului de „revoluţie tehnico-ştiinţifică". Între anii 1965-1974, mai multe lucrări de specialitate aveau ca subiect „instruirea programată", lucrări corelate, atît de prezentare a conceptului, cît şi aplicate la diverse discipline[2]. Încercînd să

[1] Sînt necesare însă şi alte precizări importante în contextul discuţiei de faţă despre eficienţa inovaţiei numită computer ca suport al inteligenţei artificiale, în învăţământ. Într-un articol de acum un deceniu, Nicolae Radu, după ce făcea o recapitulare a tendinţelor mondiale privind modernizarea învăţământului prin tehnologizare din ultimele patru decenii, observa că multe teorii ce păreau promiţătoare la început au fost sortite eşecului. O.K. Tihomirov, cercetător bulgar, prezenta la Sofia în 1989, la un Congres internaţional, analiza „Copiii în era informaticii", în care concluziona că „nici o tehnică nu poate duce la succes fără o teorie a formării intelectului uman, bine articulată şi aplicată în practică ferm" (1991: 17). Baza acestei teorii a formării intelectului uman trebuie să fie asigurată de psihologie, singura în stare să articuleze o teorie coerentă a învăţării din perspectiva tehnologiilor didactice asistate tehnic. Se pare că Europa avea aceste teorii încă din anii 60, prin lucrările lui Vîgotski, Piaget, Wundt, Otto Selz, ş.a., dar că paradoxal ştiinţa europeană nu a reuşit să facă saltul calitativ care ar fi dus, în ultima instanţă, la apariţia „inteligenţei artificiale", lăsînd acest salt ştiinţei americane, care a devenit (re)sursă de know-how pentru Europa. Nicolae Radu însă atrage atenţia că nu secătuirea intelectuală a Europei este o cauză a tardivităţii evolutive, ci că, în principal, factorii politicii au întîrziat cercetările şi valorificarea lor (1991: 17).

[2] Iunian Chelu, *Disocierea factorilor şi instruirea programată*, în „Revista de Pedagogie", XXI, 1972, nr. 12, p. 65-73; D. Rimer, *Laboratorul de învăţământ programat al Universităţii din Iaşi*, în

BDD-A1700 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

delimităm cadrul general al discuţiei, nu am putut omite faptul că există o experienţă anterioară în acest sens, manifestată mai ales ca o încercare de sincronizare a învăţământului românesc la învăţământul european şi american.

3. Instruirea programată – o primă încercare de schimbare a strategiei predării-învăţării în baze tehnice în România. Inovaţiile reflectate în cercetările privind aplicabilitatea acestora la limba română

Limba română şi mai puţin literatura română a beneficiat şi ea de o abordare de această manieră. Au existat colective de specialişti care au făcut cercetări ştiinţifico-pedagogice minuţioase mai ales în anii 1960-1965, în ceea ce priveşte instruirea programată"[3], iar interesul pentru aceasta constatăm că a rămas un

„Revista de Pedagogie", nr. 4, 1970, XIX, p. 59-63; A. Berinde, Lauf L., I. Schorle, *Laborator modern pentru instruirea simultană a unui colectiv de elevi*, în „Revista de Pedagogie", nr. 4, 1970, XIX, p. 65-70; V. Bunescu, *Pedagogia cibernetică şi instruirea programată*, în *Studii de didactică experimentală*, EDP, 1965, p. 113-158.

[3] Munteanu Georgeta, Radu Ion, *Eficienţa instruirii programate în predarea gramaticii*, extras din „Studia Universitatis Babeş-Bolyai", ser. IV, fasc. 2, Psychologia-paedagogia, Cluj, 1965.

Popescu Ştefania, *Folosirea instruirii programate în predarea limbii române la clasa I*, în „Studii de didactică experimentală", 1965, p. 180-223.

Bunescu Vasile, Beldescu G., Ionescu Micioara M. El., Popescu Ştefania, *Instruirea programată şi posibilităţile ei de aplicare în şcoala noastră*, în „Revista de Pedagogie", nr. 11, 1966, p. 37-48.

Munteanu Georgeta, D. Salade, *Aspecte pedagogice ale aplicării învăţământului programat în predarea morfologiei*, în „Studia Universitatis Babeş-Bolyai", Psychologia-paedagogia, Cluj, 1966.

Munteanu Georgeta, *Instrucţia programată şi învăţarea prin modele utilizate în predarea gramaticii şi a ortografiei limbii române*, în „Revista de Pedagogie", XVI, 1967, nr. 1, p. 29-41.

Munteanu Georgeta, *Instrucţia programată şi învăţarea prin modele utilizate în predarea gramaticii şi a ortografiei limbii române*, în „Revista de Pedagogie", XVI, 1967, nr. 2, p. 15-30.

Bejat Elena, *Valoarea didactică a exerciţiului în instruirea programată*, SPCIP, 1968.

Popescu Ştefania, *Elemente de instruire programată în predarea limbii române la clasa I*, în „Studii de pedagogie cibernetică şi instruire programată", 1968, p. 33-51.

Rădulescu Ştefan, *Predarea limbii române la clasa a III-a prin instruire programată*, în „Studii de pedagogie cibernetică şi instruire programată", 1968, p. 52 sqq.

Rădulescu Ştefan, *Un nou sistem de predare a limbii române: instruirea programată*, în „Didactica şi educaţia. Referate şi comunicări", Craiova, 1969.

Munteanu Georgeta, *Aplicarea instruirii programate în predarea morfologiei limbii române*, în „Revista de Pedagogie", XIX, 1970, nr. 5, p. 19-26.

Radu Nicolae, *Învăţarea programată (structurală) a gramaticii în cl II-IV*, Bucureşti, EDP, 1970.

Sireteanu Gh., *Dileme care persistă, experimentări grăbite şi urgenţe ale modernizării*, *în* „Gazeta învăţământului", XXII, 1970, nr. 1036.

Drăgotoiu Ion, *Integrarea mijloacelor tehnice audio-vizuale în cercurile literare ale elevilor*, în „Revista de Pedagogie", nr. 5, anul XIX, 1970, p. 35-42.

Beldescu George, *Instruirea programată la limba română*, în *Metode moderne de învăţământ*, Bucureşti, 1971.

Rădulescu Ştefan, *Instruirea programată în limba română. Sistem şi metodă*, Bucureşti, 1971 (M.Î. Inst. Şt. ped.).

Munteanu Georgeta, *Redescoperire, problematizare şi exerciţii structurale în învăţarea programată a gramaticii*, în „Revista de Pedagogie", XXI, 1972, nr. 12, p. 65-73.

BDD-A1700 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

subiect de interes existînd lucrări ample şi după anii 1970[4] existînd şi lucrări recente[5]. Discutăm acest aspect al instruirii programate, avînd în vedere cîteva lucrări de referinţă.

Problemele care interesează cu precădere în legătură cu această problemă, în opinia noastră, sînt:

- descrierea unor programe
- elementele de noutate conceptuală
- avantajele şi dezavantajele şi/sau limitele aplicării instruirii programate.

În ceea ce priveşte **descrierea programelor**, Georgeta Munteanu, care se ocupă într-un număr mare de articole – alături şi de alţi specialişti – de „instruirea programată" şi care a participat şi instrumentat experimentul[6], explică în ce constă această nouă abordare mai tehnică a predării gramaticii, sugerată de sintagma „instruire programată". Mai întîi „programele" utilizate cuprindeau „trei categorii de secvenţe"; I categorie are 3 secvenţe care vizau asimilarea cunoştinţelor: a) care solicitau completări simple pe baza reactualizării unor cunoştinţe anterior însuşite; b) secvenţe care prezentau informaţii (definiţii şi forme); c) recunoaşteri simple care asigurau însuşirea algoritmului de recunoaştere cu ajutorul descoperirii"; a II-a categorie cuprindea secvenţe-probleme (algoritmii de recunoaştere trec în algoritmii de rezolvare) şi a III-a categorie urmărea formarea şi consolidarea automatismelor" (1972: 65). O lecţie era împărţită în secvenţe cît mai mici, numite şi *unităţi* (sau *paşi*), numerotate şi legate logic între ele.

Chelu Iunian, *Disocierea factorilor şi instruirea programată*, în „Revista de Pedagogie", XXI, 1972, nr. 12, p. 74-81.

Berinde Eugenia, *Contribuţia unor elemente de instruire programată la sporirea eficienţei lecţiilor de gramatică*, în „Revista de Pedagogie", XXII, 1973, 10, p. 83-92 (înv. primar).

Strunk Detlef, *Folosirea flanelografului la lecţiile de limbă*, în „Revista de Pedagogie", an XXII, 1973, p. 62-64.

Munteanu G., Leluţiu S., *Tehnologii noi în lecţiile de limba română*, în „Revista de Pedagogie", nr. 12, 1974.

Rădulescu Ştefan, *Instruirea programată la limba română*, EDP, Bucureşti, 1974.

Oros Valeriu, *Studii şi cercetări de docimologie şi instruire programată (cu aplicaţii la limba română)*, Editura Universităţii de Nord, Baia-Mare, 2000.

[4] Pe lîngă lucrările de mai sus menţionăm şi lucrarea *Învăţarea programată (structurală) a gramaticii,* EDP, Bucureşti, 1970, unde N. Radu alătură conceptul instruirii programate de „abordarea cibernetică a procesului de învăţămînt", care ar fi mai logic şi mai eficient în opinia autorului. Lucrarea este o reacţie de răspuns la „predarea tradiţională a gramaticii limbii române", căruia îi opune „un nou sistem de organizare, disociat de cel tradiţional", proiectat, aplicat, rectificat şi validat prin cercetări experimentale făcute între anii 1965-1967. Densitatea materialului exemplificativ şi observaţiile ample şi tehniciste, o fac însă mai puţin utilă practicienilor şcolii care ar fi preferat o sinteză mai clară şi mai uşor de înţeles şi aplicat.

[5] Ne referim, cum vom vedea, la lucrarea lui Valeriu Oros (vezi *supra*).

[6] Experimentele pentru predarea limbii române s-au desfăşurat la Cluj (predarea părţilor de vorbire neflexibile), şi la Bucureşti (sintaxa propoziţiei) şi au fost conduse de cadre didactice din învăţămîtul superior. Rezultatele experimentului au fost publicate în *Studii de didactică experimentală*, EDP, 1965.

BDD-A1700 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

Pentru a înţelege mai bine cum erau construite secvenţele, notăm că acestea erau alcătuite din *informaţie, întrebare* (*văzută ca o rezolvare a unei probleme*), *zonă de răspuns şi zonă de confirmare.* Informaţiile pot fi mai ample sau mai scurte şi corespund, în general, expunerii orale din clasă a profesorului utilizate în predarea lecţiei.

Iată un exemplu:

„– Unele fiinţe sînt oameni. Fiecare poartă un nume deosebit de al altuia. Fratele meu se numeşte Petre.

– Subliniază numele fratelui meu." (exemplu după Lăudat 1973: 309).

În lucrarea cea mai recentă în această direcţie de cercetare şi pe linia preocupărilor docimologice, Valeriu Oros oferă exemple de „programe" aplicabile în predarea atributului şi a propoziţiei (2000: 101):

Exemplu din programa atributului:

„Puii din lăstar au ieşit după o clipă de socoteală". Subliniază atributele din textul de mai jos. Observă cu atenţie partea de vorbire prin care sunt exprimate. Ce fel de atribute sunt: adjectivale, substantivale, pronominale, verbale sau adverbiale? (subliniază răspunsul pe care-l consideri corect).

Exemplu din programa propoziţiei:

„O rachetă gigantică se înalţă repede".
Arată felul acestei propoziţii, subliniind răspunsul corect:

a) după structură: simplă sau dezvoltată?
b) după forma verbului predicativ: afirmativă sau negativă?
c) după scopul comunicării: enunţiativă, exclamativă sau interogativă?

Exemplu de „secvenţă de fixare sintetică"

1. Atributul este o parte *secundară* de propoziţie care……
înţelesul unui……..sau al unui substitut al substantivului.
2. El răspunde la întrebările: a)……b)…..
c)…….d)…….....(dacă nu ştii să răspunzi, revezi secvenţa 33).
3. Ai învăţat că după partea de vorbire prin care poate fi exprimat există mai multe feluri de atribute şi anume:

a) atribut substantival exprimat prin……..
b) atribut…….exprimat prin adjectiv
c) atribut …….exprimat prin pronume
d) atribut …….exprimat prin verb (la un mod personal)
e) atribut …….exprimat prin adverb

Din exemplificările aduse şi din descrierea „programelor" observăm şi noi că este vorba de o modelare grafică mai accentuată a cunoştinţelor teoretice de gramatică. De asemenea, se poate observa însă, că de la primele programe, unde informaţiile date elevului erau cele care conduceau logic la aflarea răspunsului, fără ca prin acest lucru elevul să primească şi (meta)terminologia lingvistică, singura capabilă să ordoneze şi să genereze conceptualizări tot mai complexe la nivelul intelectului copilului, în „programele" aduse în discuţie pentru „atribut", elevul nu mai primeşte nici o informaţie, se trece direct la întrebare, iar răspunsurile fac apel la o cunoaştere dobîndită în mod tradiţional deci reproductiv. Asistăm deci la o abordare deformată a ideii iniţiale de „program".

BDD-A1700 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

Chiar însă de la primele încercări de programare succesiunea unor exerciţii structurale, de repetiţie, substituiri simple, bipartite, tripartite, multipartite, completări, transformări, completări etc., adică ceea ce apărea ca o imixtiune a tehnicului în predare, era de fapt o interpretare mai logică a ideii de gramatică, care corespundea căutărilor informaticienilor din fază premergătoare apariţiei adevăratelor limbaje şi „programe", care stau la baza programării informatice.

Referindu-ne la **elementele de noutate conceptuală**, din bibliografia de referinţă, am putut observa că există unele achiziţii, care astăzi apar moderne fiindcă au făcut mai evidente anumite stări şi intuiţii care nu primiseră concretizări atît de sistematice. Aducem aici, în discuţie, două aspecte.

I. Principiile învăţământului programat, discutate de I.D. Lăudat:

1. *principiul paşilor mici*, care corespund succesiunii logice a cunoştinţelor;
2. *principiul participării active*, derivat din imperativul parcurgerii fără excepţie a tuturor paşilor;
3. *principiul întăririi imediate a răspunsului*, care „diferenţiază puternic acest fel de învăţământ de învăţământul tradiţional";
4. *principiul înaintării în ritmul propriu fiecărui elev*;
5. *principiul repetiţiei* care „presupune repetarea cunoştinţelor noi în mai multe secvenţe ale aceleiaşi lecţii sau în alte lecţii" (1973: 307-308).

II. Detalierile ce ţin de *proiectarea unui program*[7], detalieri oferite de Valeriu Oros în proiectarea „programei" de studiere a atributului.

Prin programa studierii atributului s-a urmărit ca elevul[8]:

1. să ştie că atributul este o parte secundară de propoziţie;
2. să ştie că atributul determină un substantiv;
3. să ştie că atributul poate determina şi un substitut al substantivului;
4. să ştie că un substantiv poate avea unul sau mai multe atribute;
5. să ştie că atributul poate fi exprimat prin diferite categorii morfologice – substantiv, adjectiv, pronume, numeral, verb (la unul din modurile nepersonale) şi prin adverb;
6. să cunoască întrebările specifice atributului şi utilizarea lor corectă;
7. să recunoască regulile de punctuaţie cerute de atribut;
8. să recunoască atributul ca determinant al unui substantiv sau al unui substitut al acestuia;
9. să recunoască atributul cînd stă înaintea determinatului;
10. să determine felul atributului după categoriile morfologice prin care se exprimă;

[7] Sau a unei programe – nu ştim exact care e forma corectă, fiindcă cercetătorii utilizează atît femininul cît şi masculinul, în variaţie sinonimică aleatorie.

[8] Obiectivele operaţionale au fost teoretizate intens în literatura de specialitate, dar au fost abandonate ulterior, atît din cauza greutăţilor de derivare, cît şi din cauză că ele sînt acoperite de regulă, în formă infuzată de teorie, dar şi de exerciţiile subsecvente lecţiilor.

BDD-A1700 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

11. să-şi însuşească temeinic noţiunea de atribut (Oros 2000: 94).

Observăm acum doar că detalierea aceasta coincide cu viziunea modernă a stabilirii „obiectivelor operaţionale".

Avantaje şi dezavantaje şi/sau limitele instruirii programate

Din prezentarea succintă a instruirii programate au fost indirect prezentate şi o serie de avantaje şi dezavantaje ale acesteia faţă de învăţământul tradiţional, ajutat doar de materiale auxiliare calsice (carte, tabla, creta, planşe etc.). Părerile specialiştilor în această privinţă sînt:

Avantaje:

– „instruirea programată este o formă de învăţare care, pe baza unor programe valoroase, eficient elaborate şi la nivelul de înţelegere al elevilor, poate asigura însuşirea, asimilarea şi reţinerea cunoştinţelor ca şi formarea unui sistem de priceperi şi deprinderi necesare utilizării independente a cunoştinţelor gramaticale însuşite ceea ce s-ar putea constitui într-un învăţământ «formativ»." (Munteanu 1970: 26);

– „Lecţia se desfăşoară în linişte desăvîrşită, profesorul supraveghează şi controlează lucrul elevilor. În felul acesta, unii termină de parcurs întreaga programă a lecţiei mai devreme, alţii mai tîrziu, fiecare după puterile sale. În cadrul învăţământului tradiţional există un singur ritm, căruia îi cad victimă şi cei buni şi cei mai slabi." (Lăudat 1973: 308);

– „Instruirea programată poate fi folosită la toate clasele." (Lăudat 1973: 310);

– „Ea asigură însuşirea unui volum mai mare de cunoştinţe în aceeaşi unitate de timp şi permite efectuarea unui număr mai mare de exerciţii." (Lăudat 1973: 310);

– „Însuşirea cunoştinţelor se face mai temeinic şi e mai de durată decît în condiţiile învăţământului tradiţional.", fapt demonstrat de rezultatele foarte bune ale elevilor (Lăudat 1973: 310).

Experimentul a demonstrat fără echivoc, succesul său şi prin rezultatele sale că instruirea programată este eficientă şi produce succes şcolar de lungă durată şi de bună calitate. Instruirea programată, dacă ar fi fost generalizată ar fi fost, în opinia noastră un factor major al schimbării fizionomiei învăţământului românesc cu efecte covîrşitoare la toate nivelele. Motivele pentru care experimentul deşi de cert succes nu a fost generalizat le putem găsi în dezavantajele identificate de specialişti, după cum urmează:

– „Programarea" poate produce o „oarecare mecanizare." (Munteanu 1972: 73);

– „Instruirea programată nu se poate aplica la toate disciplinele şi nici măcar la aceeaşi disciplină integral." (Lăudat 1973: 311);

– „Latura educativă a procesului de învăţământ nu se poate realiza pe cale instruirii programate." (Lăudat 1973: 311);

– „Educaţia morală, estetică nu se poate face." (Lăudat 1973: 311);

– „Capacitatea de abstractizare nu se poate dezvolta în măsură suficientă în condiţiile paşilor mărunţi, care pun în faţa elevilor numai dificultăţi neînsemnate, lesne de trecut." (Lăudat 1973: 311);

– „Interesul elevilor pentru studiul disciplinei respective se dezvoltă anevoie, întrucît nu au în măsură suficientă perspectivă de ansamblu a problemei de rezolvat." (Lăudat 1973: 311);

– „Întocmirea unor programe este o operaţie foarte complicată care cere eforturile unite şi de durată ale mai multor specialişti." (Lăudat 1973: 311);

– „Dimensiunile unui manual programat sînt uriaşe." (Lăudat 1973: 311).

Ne punem întrebările dacă ponderea insuficientă a avantajelor faţă de dezavantaje sau alţi factori necuantificaţi au produs abandonarea instruirii

BDD-A1700 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

programate, care nu se mai utilizează deloc în şcoala românească – sau se utilizează, într-o abordare deformată faţă de aspectul iniţial – şi dacă aceeaşi factori vor fi implicaţi în succesul sau insuccesul instruirii asistate de computer, cu care instruirea programată este, în opinia noastră, legată direct?

4. Privire sincronică asupra noului val inovativ: computer based-training

Referindu-ne cu precădere la ultima generaţie de mijloace didactice – asigurată în principal de computer[9] şi terminalele sale –, observăm că acestea sînt construite pentru a răspunde unui concept deosebit de provocator, cel al **inteligenţei artificiale**, care este definită drept „designul şi instrumentarea programelor computeriale care îşi propun să imite inteligenţa umană şi funcţiile de luare a deciziilor, realizînd raţionamente fundamentale şi alte caracteristici umane" (Peter Collin, 1988, p. 11 după Dragoş Noveanu, http://www.1educat.ro/resurse/ise/i_iartificială.html, p. 1)[10].

Aşa cum remarcam însă şi în altă lucrare, există o rezistenţă la schimbare, în învăţămîntul românesc, în ceea ce priveşte utilizarea inteligenţei artificiale, nu atît din motive subiective, cît şi din motive eminamente obiective. Întreaga comunitate educaţională mondială este preocupată în momentul actual de acest aspect al eficientizării procesului de învăţămînt prin valorificarea potenţelor informative şi formative ale computerului, dovadă fiind înfiinţarea centrelor de cercetare şi apariţia unor lucrări de amploare alocate acestui subiect (vezi Centrul Internaţional pentru cooperare academică, http://www.uni-tuebingen.de/IZ, modelul pilot ANUBA, Basse-Saxe et Rhenanie-du-Nord Westphalie, www.anuba.online.de, „Une mode seulement ou bien un méthode?", publicată de Dieter Kern, 2001, www.medienpaed.com, Institut für Bildungsmedien, www.vds-bildungsmedien.de) direcţii de cercetare în pedagogia şcolară, manifestările ştiinţifice şi aplicaţiile numeroase mai ales în pedagogia adulţilor pe componenta *long distance learning* şi *e-learning*. Acesta este şi motivul

[9] Gradul de compatibilitate om-computer pe componenta esenţial umană a învăţării este asigurată de faptul că maşina a fost creată ca un model sau un prototip al creierului uman, fiind şi numită uneori „creier electronic". Începînd din anii ´80, inteligenţa artificială are 6 domenii „clasice" de afirmare: 1. jocurile (cele de şah au fost primele), 2. demonstrarea teoremelor, 3. limbajele naturale (axate pe ideea realizării traducerilor şi interpretărilor automate, ultimele performanţe fiind soft-urile care reacţionează la vocea umană), 4. recunoaşterea structurilor (aplicaţii utilizate în industria uşoară şi în optica medicală), 5. sistemele expert (aplicaţii puse în utilizare la sfîrşitul anilor ´70, soft-urile furnizează informaţii calitative, comportîndu-se ca nişte experţi umani), 6. învăţarea (aplicaţiile privesc procesul de învăţarea privit sub 2 aspecte, cel al propriei învăţări a computerului, construit în aşa fel încît să vină în întîmpinarea utilizatorului şi cel al învăţării utilizatorului care vine în contact cu multiple informaţii on-line şi of-line). Această ultimă latură a dezvoltării inteligenţei artificiale se pretează adaptărilor la instruirea formală, în cadru organizat, şi trebuie exploatată în beneficiul optimizării procesului de învăţare al oricărui educat.

[10] Deosebit de sugestivă este însă definiţia dată de Barkovskii, A.,B., care consideră că aceasta este o „parte a informaticii care se ocupă de elaborarea metodelor de rezolvare a problemelor pentru care nu există algoritmi formali: înţelegerea limbajului natural, învăţarea, demonstrarea teoremelor, recunoaşterea imaginilor" (Barkovskii, A.,B. după Dragoş Noveanu, http://www.1educat.ro/resurse/ise/i_iartificială.html, p. 1).

BDD-A1700 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

interesului nostru, focalizat pe implementarea acestor tehnologii informaţionale la disciplinele umaniste. Introducerea acestor mijloace didactice în procesul de predare-învăţare este o problemă de inovare. Scopul inovărilor în această direcţie dobîndirea unei eficienţe sporite, optimizarea procesului de învăţămînt, în alţi termeni şi, mai important chiar „redimensionarea raportului dintre latura verbală şi cea acţional-productivă a practicii didactice" (Cucoş 1995: 192). Mai reţinem pe aceeaşi linie reflexivă şi observaţia că mijloacele didactice facilitează cunoaşterea didactică avînd calităţi informative şi formative superioare. Literatura de specialitate tratează pe larg aceste aspecte, dar interesul nostru în expunerea de faţă îl constituie doar asigurarea cadrului general al problemei privind integrarea tehnologiilor informaţionale în predare, aspect deosebit de actual în momentul de faţă în şcoala românească şi nu numai. Interesul crescut al tuturor profesorilor universitari din toate domeniile pentru instruirea asistată de computer (IAC) poate fi probat prin numeroasele activităţi ştiinţifice din toate centrele universitare româneşti, care au ca temă acest subiect. Dar acest mijloc didactic nu a fost la fel de prezent ca în ultimii ani în curricula universitare. Două sînt motivele pentru care IAC a fost păstrată la periferia curricula universitare în România cu toate consecinţele ce au decurs din această abordare: 1. orientarea preponderent teoretică a curricula universitare, în defavoarea abordării practice; IAC înseamnă în alţi termeni know-how, 2. diminuarea numărului de ore în planurile de învăţămînt pentru toate disciplinele a forţat conceptorii de curricula să selecteze conţinuturi considerate fundamentale şi mijloace de transmitere mai comode, mai puţin cronofage şi mai puţin supuse capriciilor tehnice. Instruirea asistată de ordinator a fost anticipată ca mijloc didactic superior de mijloacele tehnice audio-vizuale, precum diapozitivele, filmele, discurile, benzile audio şi video, dar computerul este un mijloc sincretic al tuturor acestora la un loc şi nu numai, fiind un instrument deosebit de interactiv. Dar, aşa cum s-a remarcat „mijloacele de învăţămînt se dovedesc a fi utile în măsura în care sînt integrate organic în contextul lecţiilor şi se imprimă o finalitate explicit pedagogică, fără suprasolicitări sau exagerări" (Cucoş 1995: 193). Iată cîteva din avantajele şi dezavantajele reale ale acestora (sugerate şi de autorul anterior citat, în lucrarea citată, p. 193-194).

Avantaje

– Sincretismul audio-vizual este mult mai intuitiv şi face vizibile elemente greu accesibile;
– Se constituie într-un supliment al explicaţiilor şi descrierilor verbale;
– Eficientizează timpul de instruire;
– Motivează cognitiv studenţii şi elevii care pot deveni şi ei „provideri" de informaţii.

Dezavantaje

– Există anumite limite pe care le putem identifica:
– *limite psihologice:* standardizarea sau uniformizarea perceperii şi interpretării realităţii;
– *limite acţionale*: receptare pasivă din partea elevilor;
– *limite tehnice*: insuficienta iniţiere a elevilor în utilizarea computerului limitează explorarea şi exploatarea exhaustivă a acestuia;

BDD-A1700 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

– *limite temporale*: ne referim aici la cronofagie[11], care este o problemă deosebit de importantă, în condițiile în care lecția normală în România durează 50 de minute, iar in alte țări, ca în Germania, de exemplu, doar 45 de minute.

Comparînd aici aceste limite ale IAC cu cele referitoare la IP, sub rezerva că în ceea ce priveşte IAC nu avem încă cercetări experimentale care să ducă la analize mai pertinente şi că aceste limite sînt expresia opiniilor unor persoane nespecializate, observăm totuşi că există unele similitudini, care pun sub semnul întrebării succesul adaptării integrale a computerului în viața şcolii şi sugerează că perenitatea şcolii va fi în continuare axată pe metodele tradiționale.

Decelăm trei aspecte mai importante ale acestei teme, acoperite de trei concepte noi pentru literatura românească de specialitate: *e-predarea*, e-*învățarea* şi *e-profesorul.*

E-predarea sau cum poate fi utilizat calculatorul efectiv în predare e o problemă care şi-a găsit deja răspunsuri practice în lecțiile de zi cu zi ale profesorilor de diferite specialități. Computerul poate fi o resursă de informații (on-line) sau un suport al propriilor informații (of-line). Specialiştii străini disting aceste două laturi prin termeni specializați: Web Based Training (WBT) şi Computer Based Training (CBT). Fiindcă predarea are şi o fază proiectivă, informațiile pot fi utilizate şi în această etapă didactică.

E-învățarea aproprie pînă la identificare dezideratul educațional al lumii moderne, de astăzi: acela ca elevul să devină subiectul şi obiectul propriei educații.

Caracteristica-limită a *e-învățării* este aceea că este o învățare cu feed-back zero sau feed-back insuficient (în sensul că se presupune tacit că informația furnizată de calculator, deşi furnizată tot de o persoană, este în afara oricărei idei de eroare şi că nu se poate institui un dialog real între utilizator şi computer, acesta din urmă fiind doar un furnizor de informație, adevăratul feed-back putînd fi generat doar de un subiect uman). Apoi există o cantitate uriaşă de informații pe care studentul sau elevul trebuie să le proceseze şi să selecteze doar informațiile necesare la un moment dat prin eliminarea acelora care nu-i sînt necesare. Această *selectare a conținuturilor* presupune o dedublare la nivelul ființei educatului din novice în expert, fapt deosebit de greu de realizat. Nu se poate învăța gramatica unei limbi, dacă nu ai cunoştințe de bază în acea gramatică, nu se poate învăța şi utiliza un continuum informațional, pe un anumit domeniu, informația venind pe diverse canale de la diverse surse, mai mult sau mai puțin autorizate. Apoi datorită mesajelor „parazite", ne referim la numeroasele reclame, absolut necesare pentru existența site-urilor, focalizarea pe informația necesară se face cu greutate. Totuşi, în ciuda acestor neajunsuri pot fi utilizate creativ anumite informații.

[11] Poate fi timpul didactic mai bine gestionat dacă se foloseşte IAC sau nu? Nu avem studii în acest sens, de aceea unora li se pare că metoda este cronofagă, altora dimpotrivă că este optimă şi generează timpi de învățare.

BDD-A1700 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

E-profesorul. Din demersul nostru de pînă acum observăm că din profilul profesorului actual nu trebuie să lipsească competenţele privind utilizarea computerului on–line (WBT) şi off-line (CBT). Pentru o bună exploatare a computerului e necesară cunoaşterea programelor Office sub Windows, în general, ne referim la Microsoft Word, Power Point şi a utilizării programelor Html şi Internet. Deşi aceste competenţe nu partşin in mod curent profesorilor mai vechi in sistem pentru profesorii-studenţi actuali construirea şi dezvoltarea acestor competenţe trebuie să fie concretizată nu numai în cadrul formal, ci şi o preocupare în cadru non-formal. Word-ul este un program de tehnoredactare care constituie baza oricărei alte aplicaţii, fiindcă are un soft axat comenzi de bază şi comune mai multor aplicaţii. Power Point-ul este un program de prezentare animată şi video a unor informaţii, El este construit pe principiul derulării de diapozitive, dar acestea sînt construite după necesităţile fiecăruia. Html-ul este superior Power Point-ului fiind primul program care a facilitat aplicaţiile on-line.

5. Soft-uri html pentru predarea gramaticii[12]

În legătură cu această problemă, rămîne întrebarea dacă instruirea asistată de computer este o metodă eficientă sau nu în predarea limbii şi literaturii române?, întrebare la care sugerăm un posibil răspuns prin prezentarea unui soft html pentru limba română şi care a fost construit de noi, împreună cu un grup de studenţi de la Facultatea de informatică din Iaşi, pentru a răspunde acelei cerinţe din Curriculum universitar de didactica limbii române de a furniza studenţilor competenţe privind posibilităţile de utilizare a computerului în procesul de predare-învăţare. Pe de altă parte, asociind ideea de optimizare cu cea de eficienţă[13], încercăm să justificăm mai profund adoptarea inovaţiei şi în şcoli şi asaltul acestei imperativ din Curricula şcolare.

Avansăm în momentul de faţă şi cîteva concluzii parţiale, şi anume că putem considera preocuparea majoră şi insistentă a specialiştilor dintre anii 1964-1967, o primă etapă, de început în privinţa tehnologizării predării-învăţării, care demonstrează, în primul rînd interesul pentru îmbunătăţirea procesului de predare-învăţare, prin abordarea gramaticii dintr-o perspectivă considerată mai

[12] O prezentare a unui alt soft pentru predarea unor noţiuni de vocabular a fost făcută de noi în *Didactica limbii române*, suport de curs, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2003, p. 149-158.

[13] Conceptul de *eficienţă*, care este o mărime economică a fost împrumutat de pedagogie, regăsindu-se atît în centrul metaterminologic al disciplinei cît şi ca al doilea termen în diverse concepte: *profesor eficient, strategii eficiente, metode eficiente* etc. Credem că eficienţa poate fi bună descrisă prin mai mulţi parametri cantitativi şi calitativi:

1. timpul consumat, pentru construirea sau proiectarea instrumentului (T1), care trebuie să fie minim;
2. timpul consumat pentru aplicarea instrumentului (T2), de asemenea minim;
3. calitatea produsului material sau spiritual obţinut, care trebuie să fie superioară altor produse;
4. rezistenţa produsului în timp (*long lasting learning*);
5. capacitatea produsului obţinut de a se lăsa remodelat, adică de a se constitui în resursă pentru un alt produs superior.

BDD-A1700 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

eficientă, aşa cum o arată măsurătorile efectuate de specialiştii menționați, dar şi într-un moment de sincronizare a învățământului românesc nu numai cu cel european, ci şi cu cel mondial.

Abandonarea generalizării experimentului, în ciuda rezultatelor pozitive obținute sînt:

– anularea creativității elevilor
– cantitatea uriaşă de muncă pentru conceperea programelor
– tehnicizarea duce la mecanicism
– consumul mare de timp preliminar pentru conceperea programelor
– caracterul static al programelor, care odată concepute nu pot fi ajustate prea uşor la specificități precum nivelul clasei, noile prevederi etc.

Considerăm utilă consemnarea acestor limite ale „instruirii programate", deoarece ele pot fi un etalon comparativ pentru cei interesați în a găsi rațiunile prezenței computerului în şcoli, ca reprezentant al noului val de tehnicizare a învățământului, fenomen la care asistăm chiar acum. Îmbunătățirea procesului de predare-învățare-evaluare însă a rămas acelaşi deziderat provocator şi după 30 de ani, cînd asistăm la o nouă încercare de optimizare prin raportare la acelaşi ideal de tehnicizare a învățării, etapă marcată şi de existența unor maşini inteligente, cum sînt computerele. Acesta este al doilea moment de sincronism mondial.

Instruirea programată a fost primul pas către instruirea asistată de computer. Ceea ce le leagă este ideea de „program". Programul inițial a fost un instrument de aşezare riguroasă a cunoştințelor, pe bază binară: adevăr-fals, şi la vedere, avînd hîrtia ca suport. Prezența profesorului, în general, nu este necesară. Programul computerului nu mai este la vedere, este tot binar: adevăr-fals, dar computerul este în acelaşi timp scop şi vehicul de cunoştințe, este interactiv şi generează învățarea prin descoperire, iar prezența profesorului, în cadrul formal este necesară.

Concluzii

Tehnologiile informaționale vizează, cu siguranță, un element de inovare în societate cu efecte vizibile în educație. Ca inovație educațională în România, instruirea programată a fost un program mult prea mare pentru posibilitățile reale de cuprindere si materializare a inovației pînă al nivelul fiecărei şcoli româneşti. Dimensiunile manualelor programate, cantitatea de muncă pentru scrierea lor şi efortul economic de multiplicare, precum şi condițiile psihologice ale instuirii în ritm individual au fost principalele limite ale acestui prim val inovativ care au stat la baza abandonării eforturilor.

O certă contribuție a instruirii programate este noutatea terminologică, ca sursă a progresului didacticii limbii române. Introducerea de termeni noi: unii deja iterați de către noi în expunere „*program*", „*instruire programată*", dar şi „*model*" (după engl. „*pattern*"), *tehnologie experimentală*. Aceşti termeni nu au rămas însă în limbajul de specialitate uzual, ideea de „instruire programată", deşi însemnînd

BDD-A1700 © 2006 Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)

exerciţii structurate logic, ea nu acoperă această realitate fiindcă ea nu e percepută unitar: nici un manual nu utilizează conceptul atunci cînd propune o „baterie de exerciţii", la sfîrşitul unei lecţii sau chiar capitol şi oricum libertatea profesorului de a-şi alege exerciţiile depinde de factorii diverşi.

Instruirea asistată de computer (IAC), care se află în plină ideologie educaţională se găseşte încă la jumătatea drumului dintre necesitate şi rezistenţă, iar interesul pentru utilizarea computerului nu va fi prea curînd pe deplin afirmat nici măcar în învăţămîntul universitar românesc în ceea ce priveşte didactica universitară a limbii şi literaturii române. Actorii cîmpului educaţional universitar, de atitudinea cărora depinde într-un procent hotărîtor succesul sau eşecul inovaţiilor în învăţămînt încă reacţionează în această situaţie cu reticenţă (fapt subliniat de noi cu alt prilej, v. *infra*).

IAC intră în contradicţie cu abordarea actuală a limbii axată pe părăsirea academismului cognitiv şi utilizarea limbii în acţiune (aşa numita „abordare comunicativ-funcţională", cf. Noului Curriculum Naţional românesc). Din „discuţia" cu computerul, însă elevul nu va ieşi ami abilitat comunicativ.

Acestor obstacole de „strategie" li se alătură în nenumărate situaţii particulare obstacolul „fizic", al dotării insuficiente, al lipsei de spaţii etc.; obstacolul „mental", al asocierii ideii de IAC cu disciplinele informatizabile; obstacolul „tehnic", în sensul lipsei de asistenţă tehnică şi chiar şi obstacolul „timp". Aceste fapte nu anulează, însă, credem, potenţele didactice extraordinare ale computerului, chiar şi la o disciplină care ar putea apărea unora şi altora mai puţin adaptabilă ideii de IAC, cum ar fi limba şi literatura română.

Bibliografie[14]

Cucoş, C., *Tehnologia procesului instructiv-educativ*, în volumul *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Bucureşti, 1995.

Haefner, Klaus/ Eichmann, Ernst H./ Hinze, Claudia, *Denkzeuge,* Birkhaeuserverlag, Basel-Boston, 1987.

Huberman A. M., *Cum se produc schimbările în educaţie. Contribuţii la studiul inovaţiei*, EDP, Bucureşti, 1978.

Noveanu, Dragoş, *Momente iniţiale în constituirea domeniului inteligenţei artificiale*, http://www.1educat.ro/resurse/ise/i_iartificială.html, p. 1-4.

Secrieru, Mihaela, *Didactica limbii române*, suport de curs, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi, 2003, p. 149-158.

Secrieru, Mihaela, *Actorii cîmpului universitar şi Internetul ca spaţiu naţional şi internaţional de promovare a limbii române*, în vol. *Limba şi literatura română ca spaţiu etnocultural dacoromânesc şi în diaspora*, editat de Academia Română, Institutul de Filologie Română „A. Philippide", Iaşi, Editura Trinitas, 2003, p. 258-262.

Stan, Liliana, *Cercetarea pedagogică şi inovarea în învăţămînt*, în vol. *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1994, p. 299-317.

[14] În afara bibliografiei citate în corpul lucrării de faţă, menţionăm celelalte lucrări consultate.

BDD-A1700 © 2006 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.75 (2026-11-06 13:38:57 UTC)