

MODERNITATE ȘI MODERNISM ÎN DOMENIUL CURRICULUMULUI

Gianina PRODAN

Universitatea „Eftimie Murgu”, Reșița, România

This work analyses the main contributions and the definitory features of modernity in the field of curriculum. The objective is to offer a holistic image of curriculum theory in terms of development and understanding of development.

În istoria umanității, *perioada modernă* sau *modernitatea* succede epoca medievală, fiind caracterizată prin înnoire socioculturală și progres în știință și în tehnică. Aceste caracteristici sunt determinate de revoluția filozofică, prezentă în gândirea renescentistă de revoluția industrială și revoluția artelor din Europa.

Modernismul reprezintă un stil de exprimare creativ, opus metodelor tradiționale bazate pe realism și naturalism, care implică în artă, literatură și filozofie „noutate, rupere de tradiție, progres, dezvoltare continuă, cunoaștere derivată din poziția subiectului sau din solicitarea obiectivității” [1, p.353]. Cele trei sensuri – istoric, filozofic și estetic – creionează un cadru complex al perioadei moderne, dominantă prin anumite linii de contur până în anul 1960.

În educație, asocierea celor doi termeni, modernitate și modernism, implică inovație structurală, reformă pedagogică la nivelul sistemului și procesului de învățământ. Concepțiile, condițiile și metodele tradiționale de instruire sunt înlocuite cu metode care solicită participarea activă a copilului la propria educație. Noi structuri și planuri educative sunt create pentru a răspunde necesităților societății. O nouă orientare, numită Educația Nouă sau paradigma centrată pe elev, câștigă teren în fața modelelor tradiționale centrate pe conținut și profesor.

Reformele pedagogice europene au influențat educația americană, aflată, la sfârșitul secolului XIX, în tranziția de la un sistem clasic la un sistem modern, adaptat unei perioade de expansiune economică rapidă și necontrolată. În acest context, scopurile sociale sunt redefinite de teoria managementului științific, inițiată de către F.W. Taylor [2]. Teoria promova eficiența și eficacitatea în toate domeniile de activitate. „Elementul cel mai pronunțat în managementul științific modern” este procesul numit „analiza sarcinii”, proces care va constitui fundamentul abordării tehnocrate în educație și în curriculum în primele decade ale secolului XX.

Teoria managementului științific, numită adeseori de către sociologi „teoria mașinii” [3], propunea în școli accentuarea aspectelor administrative, precum eliminarea claselor mici, reducerea costurilor salariale, actualizarea statisticilor. W.T. Harris considera că „virtuțile cardinale ale școlarizării” sunt „regularitatea, punctualitatea, liniștea și industria” [4, p.196-197], aspecte care pot produce un bun elev și lucrător. Aceste aspecte au determinat o schimbare de esență – de la profesor la curriculum, în mod particular la un curriculum științific, devenit în timp o „preocupare națională” [4, p.2].

Utilitatea socială și economică avea ca fundament curriculumul, mai concret dezvoltarea curriculară. În acest sens, au fost înființate școli menite să creeze egalizarea și adaptarea la societate, cu obligativitatea ciclului primar, numite „common schools”. Pentru imigranți au fost implementate sisteme monitoriale de educație eficientă („monitorial school”). Curriculumul ciclului gimnazial se dezvoltă prin includerea geografiei, istoriei, artelor, educației fizice, biologiei, activităților practice. Liceul înlocuiește treptat „latin schools”, oferind cursuri vocaționale și industriale în funcție de interesele, capacitățile elevilor și solicitările societății.

În 1918, Comisia pentru Reorganizarea Educației Secundare din cadrul Asociației Educației Naționale, SUA, a militat pentru educația vocațională, devenită „o cale educațională dominantă”: „Educația secundară trebuie determinată de nevoile societății de a fi servită, de caracterul indivizilor de a fi educați și de cunoașterea teoriei educaționale și aplicării practice” [5, p.20]. Standardizarea curriculumului și centrarea pe competențele sociale au devenit scopuri naționale, astfel încât, în anul 1920, teoria eficienței sociale reprezenta un curent major, numit simbolic de către Raymond Callahan „cult al eficienței” [3, p.125].

Inițiatorii mișcării științifice în curriculum, Franklinn Bobbitt și Werret Charters, au dezvoltat principii pentru construcția curriculumului, implicând scopuri, obiective, nevoi și experiențe de învățare (pe care le-au numit activități). Potrivit afirmațiilor celor doi pedagogi, selectarea scopurilor este un proces normativ, iar selectarea activităților presupune un proces empiric. Obiectivele sunt derivate din analiza nevoilor, considerate a fi subiect de analiză și verificare. Activitatea curriculară poate fi planificată, studiată și evaluată sistematic.

Anul 1918, este considerat a fi un punct de reper pentru cunoașterea curriculară științifică. În acest an, pedagogul Franklenn Bobbitt a scris „The curriculum” [6]. Potrivit opiniilor lui W. Girroux, W. Pinar (1981), L. Tanner (1980), J. Schubert (1986), H. Kliebard (1979, 1986), această carte reprezintă geneza curriculumului ca domeniu de studiu și începutul perioadei moderne. În acord cu H. Caswell, P. Jackson citează „The Curriculum” ca fiind „primul text în care curriculumul a devenit un domeniu dezvoltat rapid al activității profesionale” [7, p.7]. Afirmatia este întemeiată. În perioada următoare s-a intensificat preocuparea pentru curriculum ca domeniu de studiu, fiind publicate numeroase ghiduri despre tehnici, principii metodologice și modele de dezvoltare curriculară.

În SUA, în anul 1929, se înregistrează o criză socială, urmată de prăbușirea economiei de piață. Astfel, mișcarea eficienței sociale își pierde legitimitatea în fața încercării de reconstrucție socială. Reformatorii sociali consideră sistemul școlar o forță potențială pentru îmbunătățirea societății, nu o „fabrică profitabilă”. În consecință, scopul principal al educației devine pregătirea elevilor de a participa la schimbarea socială.

Originile educaționale ale progresivismului sunt marcate, în mod special, prin contribuția lui John Dewey. Concepția progresivistă are la bază două idei – centrarea pe copil și reforma socială. Proiectele educației progresiviste s-au concretizat începând cu anul 1900. Exemple reale sunt Școala Laborator din Chicago a lui J. Dewey (1896-1904), Școala de la San Francisco a lui Mary Ward și Frederic Burk, Planul Winetka, creat în școlile publice din Washington, de către Carlton W. Washington și Helen Parkhurst. În cadrul școlilor progresiviste erau combătute practici precum autoritatea profesorului, utilizarea excesivă a manualelor, memorarea informațiilor prin repetare și încercările de a izola educația de experiența individuală, de realitatea socială și de viața cotidiană. Curriculumul progresivist solicita individualizarea educației prin metode interactive, studiu independent și proiecte speciale bazate pe învățarea experiențială. În aceste școli, progresul fiecărui elev era individualizat și monitorizat, iar planul de studiu permitea atingerea obiectivelor. Astfel, clasele au devenit laboratoare sau săli de conferință, profesorii consultanți, care îndrumau elevii „cum să gândească”, nu „ce să gândească”, după un model exclusiv și reproductiv.

După anul 1940, o influență covârșitoare asupra practicii curriculare a avut-o studiul inițiat de către Ralph W. Tyler în Universitatea Statului Ohio – „Eight Year Study” [8]. Acest studiu a fost o consecință a presiunilor politice și sociale de a revizui curriculumul. Astfel, pe durata a șapte ani Comitetul de Evaluare a conceput și a experimentat 200 de teste pentru a identifica obiectivele majore ale educației. Cercetătorii au redefinit obiectivele de instrucție în termeni de obiective comportamentale. În acest sens, au fost propuse atât obiective de profesionalizare, cât și obiective bazate pe valori sociale, estetice, culturale etc. Selecția tehnicilor de evaluare se realiza în funcție de tipul de comportament dezirabil. În concepția lui R. Tyler, relația dintre obiectivele comportamentale și evaluarea formativă contribuie la succesul curriculumului, principiu aplicat și astăzi.

Anii 1950-1960 reprezintă perioada de vârf a pozitivismului și structuralismului în gândirea curriculară. Structura disciplinelor a triumfat, susținând o proliferare a design-urilor curriculare influențate adesea de psihologia comportamentală. B.F. Skinner a argumentat importanța învățării active, corelată cu obiectivele comportamentale, evitarea excesului regulilor instrucției și evaluarea imediată a corectitudinii învățării. B.S. Bloom, „arhitectul taxonomiei obiectivelor educaționale”, a realizat un cadru acceptat de clasificare a rezultatelor învățării, axat pe testare, măsurare, evaluare și clasificare. Teoria pe care o promovează – teoria instruirii bazată pe accelerarea învățării – este împărtășită de către J. Bruner, în opinia căruia, „orice se poate învăța la orice vârstă, cu condiția să fi folosit mijloacele educative adecvate”.

Taxonomia lui B. Bloom a constituit fundamentul unor curricula centrate pe mastery learning, descrise de către J.B. Carroll și aplicate la diferite niveluri de învățământ. Eforturile de a descoperi eficacitatea instrucțională maximă au fost susținute apoi de către R.M. Gagne, prin elaborarea a nouă tipuri de învățare care pot satisface exigențele mastery learning. Ierarhia lui R. Gagne a dat naștere la „instructional tehnology”, marele engineering al pedagogiei moderne, considerat a fi „momentul de glorie al modernismului în educație”.

Viziunea modernă în curriculum

Psihologia gestaltistă și mișcarea centrată pe copil, teoriile behavioriste și mișcarea progresivistă în educație au impus necesitatea unei viziuni moderne în curriculum. Mulți pedagogi din perioada modernă au fost preocupați de definirea bazelor teoretice ale curriculumului, de planificarea, dezvoltarea și evaluarea conținutului curricular. Teoriile lor prescriptive au oferit modele pentru identificarea obiectivelor, selectarea și organizarea activităților de învățare, identificarea de metode empirice pentru evaluarea rezultatelor școlare. Potrivit concepțiilor acestora, practica educațională nu este o artă, ci, mai mult o știință, sau o abordare științifică. În acest sens, scopul, conținutul și experiențele educaționale trebuie planificate.

Definițiile teoriilor moderne în curriculum au fost influențate, în primul rând, de „percepțiile publice a ceea ce ar trebui să fie școala” [9, p.6]. Solicitățile societății productive de la începutul secolului XX au impus necesitatea testelor standardizate și răspunderea profesorului pentru rezultatele elevilor. Aceste demersuri care au descris școala ca o fabrică, au fost concurate, în anul 1930, de acțiuni bazate pe problematica cunoașterii în curriculumul formal. Caracteristicile enumerate realizează demarcația, dar și continuitatea între tradițional și modern, creionând identitatea curriculară din perioada modernă. În acest sens, viziunea modernă este caracterizată prin concepții tradiționaliste și concepții contemporane (progresiviste și reconstrucționiste) [9, p.9].

Tradiționaliștii definesc curriculumul ca fiind un *plan, conținut sau discipline (programă analitică), rezultate și sistem*. Mult timp, curriculumul a fost asociat cu programele analitice. În mod obișnuit, programa analitică își are originea în Grecia, reprezentând un cuprins al unui discurs, conținuturi de studiu, subiecte ale unor serii de lecturi. În acest sens, curriculumul este un corp de cunoștințe sau subiecte, iar educația este procesul prin care acestea sunt transmise elevilor prin metode corespunzătoare. Această accepțiune o regăsim în definițiile lui R. Hutchins, A. Bestor, P. Oliva.

R. Hutchins a inclus în curriculum „studii permanente (reguli de gramatică, citire, retorică, logică și matematică) și marile cărți ale lumii occidentale” [10, p.82]. A. Bestor extinde aria disciplinelor obligatorii, incluzând „gramatica, literatura și scrierea, matematica, științele, istoria și limbile străine” [11, p.48-49]. P. Oliva reunește aceste discipline într-un „curs de studiu”, „set de materiale” care este „predat în școală și în afara școlii” [12, p.4].

Curriculumul ca plan este prezent în definițiile lui R. Tyler, H. Taba, J. Wiles și J. Bondi, G. Beauchamp. R. Tyler [8] extinde aria semantică a conceptului de curriculum, incluzând obiectivele pe care trebuie să le realizeze școala, experiențele educaționale oferite pentru atingerea acestor obiective, modul de organizare a acestor experiențe și modul de evaluare al obiectivelor.

J. Popham și E. Baker au definit *curriculumul în termeni de obiective*: „Curriculum reprezintă toate rezultatele învățării planificate pentru care școala este responsabilă” [13, p.48]. R. Barrow caracterizează curriculumul ca fiind „un program de activități ... realizate astfel încât elevii să obțină, pe cât posibil, anumite scopuri educaționale ale școlarizării” [14, p.11].

Abordarea sistemică a curriculumului o regăsim în definiția lui G. Beauchamp, potrivit căruia, *curriculumul este un sistem* cu trei componente: personalul implicat în realizarea curriculumului, proceduri organizaționale pentru a crea, a implementa, a evalua și a modifica curriculumul și rețelele funcționale dintre acestea.

În concepțiile prezentate mai sus, observăm o tendință restrânsă de definire a curriculumului, care este realizată în școală și de către școală. Aceste viziuni tradiționaliste sunt predominante în secolul XIX și prezente prin câteva elemente de contur în secolul XX.

Tendința contemporană va accentua *semnificația extinsă a curriculumului*, realizat atât în școală, cât și în afara ei. Potrivit acesteia, curriculumul este definit ca *experiențe de învățare, caracterizări ale elevilor și domenii de studiu*. În accepțiunea lui H. Caswell și D.S. Campbell, curriculumul reprezintă „toate experiențele pe care copiii le au sub îndrumarea profesorilor”. Smith, Stanley și Shores [15] definesc curriculumul ca fiind o secvență din experiențele școlii menită a învăța elevii să gândească și să acționeze. Specialiștii centrați pe copil, S. Hall (1907) și J. Dewey (1902, 1938), consideră că la baza construcției curriculumului stau nevoile de dezvoltare ale copilului. În concepția lui L. și D. Tanner, curriculumul cuprinde „experiențe de învățare planificate și ghidate, și rezultate intenționate, formulate prin reconstrucția sistematică a cunoașterii și experienței, sub auspiciile școlii, pentru dezvoltarea continuă și deplină a competenței sociopersonale a celui ce învață” [16, p.101].

Această accepțiune este regăsită și în opera lui W. Schubert. Pedagogul definește curriculumul perioadei moderne prin prisma concepțiilor majore descrise în literatura de specialitate: „o analiză rapidă a multitudinii de cărți despre curriculum ... ca și cum am dezvoltat o duzină de imagini diferite ale caracterizărilor curriculumului... a analiza și a discuta despre toate imaginile pe care le-am avansat ar fi o asumare masivă, căci sute de cărți despre curriculum au fost scrise în secolul actual; mai economic este a caracteriza concepțiile majore ale curriculumului” [17, p.67].

W. Schubert sintetizează concepțiile curriculumului astfel: curriculumul ca disciplină sau conținut, curriculumul ca program de activități planificate, curriculumul ca rezultate de învățare dirijată, curriculumul ca reproducție culturală, curriculumul ca sarcini și concepte distincte, curriculumul ca informație pentru reconstrucția socială, curriculumul ca interpretare a experienței trăite - „currere” [17, p. 67]. Concepțiile curriculare

enumerare reprezintă în esență un *set de imagini sau de caracterizări*. Aceste concepții, centrate pe design și dezvoltare, au avansat erudiția curriculară. Totodată, au oferit consistență, curriculumul fiind considerat un domeniu de studiu cu propriile fundamente, domenii de cunoaștere, metode de cercetare, principii și specialiști.

Concepțiile contemporane au avansat un curriculum progresivist, centrat pe elev și relevant, adaptat cerințelor sociale. În general, în practica educațională se folosește sintagma curriculum centrat pe elev, mai ales pentru a se realiza demarcația de accepțiunea tradițională: curriculum centrat pe conținut. Analizând sfera definițiilor contemporane, curriculumul dobândește sensul de proiect pedagogic, organizat prin corelarea obiectivelor, disciplinelor de învățământ cu experiențele de învățare directă și indirectă ale elevului, extinse dincolo de mediul școlar, complex care va caracteriza practica educațională a multor țări și în secolul XXI.

Referințe:

1. Silverman C. Crisis in the Classroom: The remaking of American education. - New York: Random House, 1970. - 353 p.
2. Taylor F.W. The Principles of Scientific Management. - New York: Harper Bros, 1911.
3. Pinar W. și al. Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. - New York: Peter Lang, 1995, p.1-127 p.
4. Kliebard H.M. The Struggle for the American Curriculum 1893-1958. - Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986, p.2-197 p.
5. Tanner D., Tanner L. History of School Curriculum. - New York: Macmillan, 1990, p.20.
6. Bobbitt F. The Curriculum. - Boston: Houghton Mifflin, 1918, p.42-54.
7. Jackson P. Conceptions of curriculum and curriculum specialists // Jackson P. Handbook of research on curriculum. - New York: Macmillan, 1992, p.7.
8. Tyler R.W. Constructing achievements tests. Columbus, OH: Ohio State University, 1934.
9. Behar-Horenstein L. S. Can the Modern View of Curriculum Be Refined by Postmodern Criticism? // Glanz J., Behar-Horenstein L. S. Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives, 2000, p.6-9.
10. Hutchins R.M. The Higher Learning in America. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1936, p.82.
11. Bestor A. The Restoration of Learning. - New York: Alfred A Knopf, 1956, p.48-49.
12. Oliva P. Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Procedures. - New York: Dodd, Mead and Company, 1977, p.4.
13. Popham J., Baker E. Classroom instruction tactics. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. 1970, p.48.
14. Barrow R. Giving teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory. - Totowa, NJ: Barnes & Noble, 1984, p.11.
15. Smith B., Stanley W. & Shores H. Fundamentals of curriculum development. - New York: World Book Co, 1950.
16. Tanner D., Tanner L. Curriculum Development: Theory and Practice. - New York: Macmillan, 1975, p.101.
17. Schubert W. Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility. - New York: Macmillan, 1986, p.67.

Prezentat la 16.06.2011