

IMPLICAȚII ALE VIZIUNII MODERNE ȘI POSTMODERNE ÎN CURRICULUMUL INTERNAȚIONAL

Gianina PRODAN

Universitatea „Eftimie Murgu” Reșița, România

The work presents a theoretical analysis of curriculum field from international perspective. The objective consists in revealing the characteristics of the curriculum paradigms in the modern and postmodern area.

Analyses and transposition of the paradigm construct, used in the philosophy of science; establishing an operational definition of the paradigm in the field of the curriculum; analyzing the development of modern and postmodern curricular paradigms; identification of the existence of a dominant paradigm or curricular theory in the field of education in Romania.

Dezbateri recente au adus în discuție legitimitatea concepțiilor postmoderne în domeniul curriculumului. În opinia lui C.Jencks, postmodernismul este o hibridizare și o complexificare a curriculumului modern. Interpretarea postmodernă reprezintă „o uriașă distorsiune a realității și o critică reduționistă a domeniului” [1, p.20]. Acestea i se impută lipsa unei teorii unificatoare, a unui program coerent și a unor exemple bazate pe practică.

Realitatea educațională contrazice concepțiile postmoderniste: „în timp ce societatea trece printr-o perioadă postmodernă, postindustrială, școlile și profesorii noștri continuă să înalțe în derivă edificiile ale birocrăției și modernității” [2]. În această situație se regăsește și România. Multitudinea agențiilor guvernamentale subordonate Ministerului Educației, lipsa unei descentralizări autentice în inspectoratele școlare, abundența de documente școlare solicitate profesorilor, tendința de supradimensionare a claselor reprezintă doar o mică parte a manifestărilor birocratice excesive din sistemul nostru de învățământ.

O argumentare realistă a legitimării teoriilor moderne sau postmoderne în domeniul curriculumului propun specialiștii educaționali din 28 de țări, în studiul internațional editat de către W.Pinar [3]. Opțiunea de a prezenta succint acest studiu este fundamentată în afirmația autoarei din Estonia, Urve Laanemets: „*Nici un curriculum nu poate exista izolat și nici un curriculum nu poate ignora dezvoltările internaționale*” [3, p.13].

În continuare, prezentăm caracteristicile curriculumului țărilor care își declară concepțiile postmoderne în acest domeniu de studiu. Multe dintre acestea recunosc influența culturii americane în procesul de dezvoltare curriculară.

De exemplu, în *Argentina*, sunt accentuate elementele istorice și sociale și mai puțin elementele epistemologice ale curriculumului: „Curriculumul este o construcție a culturii și semnificațiile depind de modalitatea în care este construită tradiția educativ-politică” [3, p.6]. În istoria educației din *Argentina* sunt delimitate patru perioade de dezvoltare: 1880-1960 – educația generală; 1960-1975 – modernizare, apariția teoriei curriculumului; 1976-1983 – dictatura care a reprimat dezvoltările în curriculum; 1984-2000 – democrație, proliferarea gândirii curriculumului, cu accent pe elemente sociologice și politice. În selecția conținutului curricular primează elementele științifice. Cercetarea curriculară include studii de profesionalizare, dar și metodologii etnografice de analiză a experienței școlii și societății. Managementul curricular se bazează pe consensul dintre educație și sectoarele publice; specialiștii curriculari fac parte din staff-ul tehnic al ministerelor. Erudiția curriculară argentiniană se dezvoltă mai ales după anul 1994 prin crearea de departamente și implementarea de proiecte de cercetare curriculară. Autorii studiului remarcă însă lipsa unor conferințe și jurnale specializate care să încurajeze producția curriculară eficientă la scară socială.

Domeniul curriculumului din *Brazilia* a fost influențat până în 1980 de viziunea americană și ulterior de cea europeană. În prezent, acesta include abordări postmoderne și poststructurale. Reforma curriculară, cu reală tentă sociologică, este structurată pe trei axe:

- a) o nouă viziune interdisciplinară a cunoașterii;
- b) includerea temelor transversale: etică, pluralism cultural, mediu, orientare sexuală;
- c) dezvoltarea de proiecte pedagogice de către fiecare școală pentru a implementa reforma în condițiile concrete fiecărui context și mediu comunitar.

Curriculumul din *Mexico* a fost legitimat ca domeniu practic la începutul secolului XX, termenul fiind asociat cu întreaga educație: „Curriculumul reprezintă aproape toate subiectele care au legătură cu sistemul școlar” [3, p.17]. Temele curriculare promovate aparțin paradigmei constructiviste: educația pentru pace, pentru cetățenie, drepturile omului, importanța mediului, a globalizării etc. Cercetarea în domeniul curriculumului se situează într-o fază de consolidare, susținută de cinci abordări curriculare: a) abordarea sistemică-tehnologică; b) abordarea critic-reconceptualistă; c) abordarea psihopedagogică; d) abordarea centrată pe profesionalizare; e) abordarea fenomenologică.

Curriculumul este un termen polisemantic, fapt ce determină o proliferare a cursurilor despre teoria și metodologia curriculumului, creând tensiuni între cercetătorii și practicienii domeniului. Autorul studiului afirmă că, în ciuda dezvoltării continue a erudiției curriculare și a prezenței abordărilor postmoderne, o mare parte din munca curriculară este tehnocrată.

Aspecte postmoderne, precum cele sociologice și politice, sunt incluse și în curriculumului din *SUA, Canada, Noua Zeelandă, Finlanda, Suedia*. Cercetarea bazată pe arte, fenomenologia și hermeneutica, teoria politică, teoria și practica feministă sunt sectoare dominante.

Curriculumul din *Finlanda* este înțeles în prezent ca „proceduralism situat între abordarea critic-construcțivă evidențiată în didactica europeană și reconceptualizarea americană” [3, p.14]. În mod sistematic, s-au realizat demersuri de „marketizare” a educației. Acestea au inclus elemente ale modelului lui R.W. Tyler, precum instrumentele de evaluare standardizate. În practica școlară se promovează noțiuni precum eficiența, competitivitatea și performanța. Temele de studiu general împărtășite sunt expresia influenței „raționalului” lui Tyler, considerat a fi „icoana simbolică pentru dezvoltările curriculare actuale în demersul de restructurare a educației” [3, p.13].

Țările din *Asia* aderă la concepții curriculare moderne. În *China* [3, p.253-271], termenul de curriculum, ke-cheng, este vechi, datând din 618-907. Perioadele dezvoltării curriculumului în această țară sunt: 1900-1949 – influențe americane; 1949-1978 – influențe sovietice; 1978-1989 – reemergența domeniului curriculumului; 1990-prezent – regăsirea identității naționale. Autorii articolului afirmă că dezvoltarea curriculumului rămâne paradigma dominantă, iar înțelegerea curriculumului este o direcție viitoare.

Curriculumul din *China* reprezintă un domeniu de cercetare important. În cadrul fiecărei universități funcționează un departament pentru cercetarea în domeniu. Profesionalizarea pentru cariera didactică include discipline bazate pe reflecții asupra propriilor tradiții, precum și conversația internațională, raportată la contextul înțelegerii culturale, politice, economice, globale și spirituale. Specialiștii din această țară au construit o teorie curriculară proprie națiunii, prin păstrarea unei puternice tradiții istorice și prin contribuția la discursurile curriculare globale.

Sistemul de educație din *Hong Kong*, descris de Edmond Hau-fai Law, este asemănător cu cel britanic. Reforma curriculară a început în 1999, predominantă fiind concepția propusă de către pedagogul Ralph Tyler, concepție regăsită și în prezent.

În *Japonia*, reforma curriculumului are loc încă din anul 1870, incluzând noțiuni teoretice occidentale, dar și valori tradiționale. După anul 1980, se disting cinci grupuri de cercetare curriculară direcționate de următoarele tematici: analiza critică a caracteristicilor politice și sociale în curriculum, educația progresivistă, sociologia curriculumului, filozofia educațională marxistă și postmarxistă, rolul profesorului în curriculum. Actual, se militează pentru regăsirea identității individuale și naționale, abordare prezentă și în *Coreea de Sud*, care militează pentru un curriculum umanist.

Teoretizarea curriculumului în țări precum *Malaesia, Tailanda, Filipine* este un proces internaționalizat, considerat a fi distructiv pentru identitatea națională. Realitatea educațională relevă un curriculumul centrat pe discipline, cu interese în literatură, știință, tehnologie. În *Israel* și *Turcia*, dezvoltările socioculturale au determinat autonomia curriculară față de educația religioasă, direcția actuală fiind dezvoltarea curriculumului constructivist.

În *Olanda, Norvegia și țările postsocialiste* [3] este dominantă paradigma dezvoltării curriculumului. Curriculumul din *Olanda* este influențat de filozofia germană, franceză și anglo-saxonă. Dacă la începutul secolului XX direcția era impusă de pedagogia normativă, între 1940-1970, pedagogii olandezi au împărtășit teoriile lui J.Dewey și Lev Vîgotski. Curriculumul norvegian este tradițional până în 1970, avansarea către modernism și postmodernism fiind impusă de o nouă sociologie a educației.

Considerat a fi autonom față de influențele americane, curriculumul din *Marea Britanie* este focalizat pe subiecte umane, nu pe discipline școlare. Dezbaterile contemporane aduc în prim-plan două întrebări-cheie: Ce ar trebui să știe elevul? și Ce ar trebui să devină elevul? Scopul curriculumului este reconcilierea dintre cunoaștere și carieră în demersul de asigurare a ordinii sociale.

Există țări în care curriculumul nu este considerat un domeniu de studiu sau nu i se recunoaște importanța. În *Franța*, Denise Egea-Kuehne descrie 5 domenii ale cercetării educaționale: științele educației, filozofia educației, pedagogia, didactica și cel mai recent – curriculum, termen utilizat în sens restrâns, ca program de studiu. Și în *Australia*, curriculumul este un domeniu recent, constituit în anul 1980. Din cauza caracterului birocratic al școlarizării australiene subjugate politicii culturale și economice, încercarea de constituire a unei culturi curriculare este caracterizată prin discontinuitate și fragmentare.

Spre deosebire de Europa, America și Asia, sistemul educațional din *Africa* este încadrat în perioada colonială. În *Bostwana*, de exemplu, se militează pentru un curriculum emancipat, numit Ubuntu/Yobuntu care să susțină decolonizarea.

Această prezentare succintă creionează un context al înțelegerii fenomenului globalizării și internaționalizării în domeniul curriculumului. Influențele intelectuale din SUA și Marea Britanie au fost acceptate necritic de unele țări sau au creat rezistențe în țări în care curriculumul este determinat de considerente naționale. Bazate în general pe politici educaționale guvernamentale, inițiativele de dezvoltare și cercetare curriculară au avansat cunoașterea în domeniu, solicitând îmbunătățirea școlii și independența intelectuală.

Din această analiză descifrăm o realitate a domeniului curricular: succesul unei teorii curriculare este determinat de impactul acesteia asupra practicii educaționale. Majoritatea țărilor studiate declară utilitatea teoriilor curriculare bazate pe design și dezvoltare curriculară. Practicienii au nevoie de ghidare, de principii și metode științifice. Esența rezultă din utilitatea practică, nu din atributul pe care îl conferim societății în care trăim. În acest sens, „raționalul” lui Tyler reprezintă, în multe țări postmoderne, o paradigmă în acțiune. Exemplul Chinei și Finlandei este unul de urmat. Specialiștii educaționali din aceste țări au dezvoltat o teorie curriculară specifică, impregnată de considerente naționale, eficientă, racordată la cerințele socio-economice, fundamentată prin cercetări și contribuții la discursurile curriculare internaționale.

În România, este evidentă o discrepanță între realitatea practicii educaționale și idealul teoretic enunțat în lucrările din domeniul curriculumului. C.Cucoș consideră că „ideologia pedagogică și filosofia explicită a Curriculumului național se înscriu pe o linie postmodernă, de deconstruire a idealului unic, totalizant și totalizator” [4]. În practica educațională însă nici măcar termenul de curriculum nu este agreat de cadrele didactice, cu atât mai puțin o viziune postmodernă. Accentul cade în majoritatea cazurilor pe conținuturile educaționale importate nereflexiv din programele și manualele școlare, iar în cazurile fericite pe obiectivele și competențele din programă. În această din urmă situație ne situăm cel mult la nivelul paradigmei moderne.

Pentru educarea gândirii critice, necesară în formarea unei concepții curriculare, este binevenită abordarea pedagogului I.Negreț-Dobridor, de deconstruire a mitului „curriculum”: „Ceea ce năucește în literatura pedagogică românească este un fapt aproape halucinant: prezentarea teoriei curriculumului ca disciplină unitară și panaceu infailibil. Or, evidenta *cacofony of voices* nu poate fi considerată, nici pe departe, ca remediu universal al maladiilor practicii, pentru simplul motiv că teoria curriculumului nu a posedat și nu posedă încă această rețetă miraculoasă” [5, p.16]. Opțiunea sa de a începe chiar de la „cărămizile gândirii curriculare: concepte, idei de bază, origini etc.” [5, p.16] este utilă educatorului copleșit de abundența conceptualizărilor din teoria curriculumului. Această „hermeneutică de-a dreptul chirurgicală” ne oferă imaginea unui domeniu complex, fundamentat științific și profund istoric.

Cu modestie, pedagogul aduce în discuție probabilitatea de a fi încă „o voce din vacarmul teoretic actual cu privire la curriculum” [5, p.16]. Nu precizează însă dacă face referire la literatura pedagogică internațională sau românească. În concepția noastră, „*Teoria generală a curriculumului educațional*” (2008) reprezintă primul studiu complex dedicat teoriei curriculumului în literatura de specialitate din România.

În concepția noastră, dezbaterile despre utilitatea teoriilor moderne și postmoderne s-ar putea soluționa prin dezvoltarea unui curriculum bazat pe principiile exprimate de „raționalul” lui Tyler, care să includă valori acționale ale postmodernismului, precum flexibilitate, dinamism, sensibilitate pentru marile valori (civism) și specificul uman. În acest sens, profesorii ar deveni creatori ai curriculumului, centrându-se pe interesele celui care învață și pe procesul natural de învățare.

Dezvoltarea unor proceduri eficiente de intervenție în practica curriculară presupune înțelegerea dezvoltării domeniului, conștientizarea propriei poziții față de paradigmele educaționale și capacitatea de a privi dincolo de concepte, teorii și recomandări impuse prin standarde și politici curriculare.

Sunt necesare concepții diferite despre cercetarea științifică, noi forme ale discursului academic. Scopul acestora este promovarea efortului comun de a angaja strategic diferitele puncte de vedere ale cercetării calitative în procesul de îmbunătățire a practicilor educaționale prin intermediul politicilor sociale. Obligația noastră intelectuală, fie că împărtășim o viziune modernă sau postmodernă, este explorarea critică a teoriilor și paradigmatelor. Acest demers implică participarea la dezbateri despre valoarea unei concepții. Pentru aceasta este necesar un *dialog academic și public*, care ar contura o comunitate științifică și de practică.

Formarea specialiștilor în cercetarea educațională trebuie realizată astfel, încât aceștia să dezvolte capacitatea de acțiune în câmpul problematic al domeniului de cunoaștere. Formarea educatorilor cu o viziune critică presupune promovarea competențelor metacognitive și didactice, paralel cu cele de specialitate. În acest sens, se impun schimbări fundamentale de mentalitate și stil în rândul cadrelor didactice care activează în învățământul românesc.

Pentru tinerii cercetători în curriculum responsabilitatea implică înțelegerea dezvoltărilor domeniului, explorarea critică a teoriilor și paradigmatelor, asumarea unei concepții, conștientizarea propriei poziții față de paradigmele educaționale și capacitatea de a încorpora noi orizonturi intelectuale. După ce a parcurs acești pași, cercetătorul are maturitatea de a dezvolta programe educaționale și proceduri eficiente de intervenție în practica curriculară, fapt aplicat și în cazul de față.

Referințe:

1. Behar-Horenstein L.S. Can the Modern View of Curriculum Be Refined by Postmodern Criticism? – In: Glanz J., Behar-Horenstein L.S. Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives. London: Bergin & Garvey, 2000, p.6-9.
2. Hargreaves A. Culture of teaching: A focus for change. – In: A. Hargreaves & M. Fullan (ed.). Understanding teacher development. - New York: Teachers College Press & Cassell, 1992.
3. Pinar W. International handbook of Curriculum Research. - New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2003, p.6-53.
4. Cucoș C. Pedagogie (ediția a II-a revizuită și adăugită). - Iași: Polirom, 2006, p.182.
5. Negreț-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului educațional. - Iași: Polirom, 2008, p.15.

Prezentat la 16.06.2011