

LEARNING AS OPEN FUNCTION: BETWEEN SOCIAL ADAPTATION AND CURRICULUM

Alina-Felicia Roman, Assoc. Prof., PhD, "Aurel Vlaicu" University of Arad

Abstract: The article approaches learning from the perspective of formal operational criteria transferred in learning situation contexts. The contexts are typical for the Romanian society, which is centred round national and international curriculum. Thus, we have analysed learning as possibility, as social-cultural manner and as specific postmodern operation. However, learning is insufficiently adapted to a efficient educational system.

Keywords: *learning situations, postmodern curriculum, operationalizing, learning strategies, educational policies.*

Educația modernă – funcții ale raționalizării economice prin standardizare

Educația a însemnat întotdeauna relaționare cu celălalt, interacțiune cu modele individuale, dar și sociale, competiție cu sine dar și cu altul, conflict interior mediat de societate, rațiune și credință, cogniție și afectivitate, repetabilitate și inovație, cutumă, etică și normativitate ș.a.m.d. În sens general, analizând transversal statutul, nivelul și intențiile politicilor educaționale, trecerea de la tradițional la modern și de la modern la postmodern în sistemul de învățământ, corespunzător schimbărilor axiologice confirmă ideea că „istoria academică se divide în perioade artificiale ale viziunilor identificabile despre lume” [1].

Etapizările temporale sunt împărțite și conform gradului de instituționalizare a acestui serviciu social formativ la nivel individual, dar și general în curriculum tradițional, modern și postmodern. Fiecare perioadă a avut adaptări gnoseologice, ontologice, etice și axiologice specifice care au răspuns chiar gradului de dezvoltare a civilizațiilor cu avantaje și dezavantaje proprii. Sistemul de educație nu este perfect, așa cum învățământul acționează ca o formă deschisă, în optimizare continuă, stabil prin elemente consistente și fixate ca puncte de reper generice, dar modificabile odată cu valorile noi ce intră în cadrul sistemului.

Modernul în educație a fost, la un moment dat, un stil rațional și creativ, depășind metodele de învățământ tradiționale care se fundamentau pe realism și naturalism, aducând inovații structurale și reforme pedagogice, definind liniile majore ale sistemului de învățământ, dezvoltând noua educație sau paradigma centrată pe elev prin participarea activă a acestuia la propria educație, în detrimentul metodelor tradiționale centrate pe conținut și profesor. Astăzi, învățământul modern este considerat învechit, anacronic chiar, desfășurându-se conform unor ideologii care nu lasă personalitatea să se dezvolte în mod liber, conform naturii reale, ci propune variante explicite sau ascunse de îndoctrinare economică și politică. În consecință, trebuie reformat odată cu apariția unor valori noi în cadrul sistemului social, postmoderne. Ca privire de ansamblu, putem suprapune istoria educației peste istoria evoluției umane dar și a mobilităților sociale individuale. Această suprapunere „ne ajută să înțelegem tradițiile care au definit viețile noastre profesionale și personale. Această funcție nu este doar o chestiune practică ... este o substanță a simțirii” [2].

Demersul mecanicist de eficientizare socială prin care școala avea datoria de a produce, cu prioritate, actori sociali integrați cât mai bine mediului economic real s-a dovedit

inutil în fața crizelor economice antebelice din secolul XX. Educația trebuia să se reinterpreteze la nivel structural, revalorizându-se în direcția reconstrucției și reformei sociale, tocmai în scopul evitării crizelor sociale majore. Instituția școlară în noile educații are menirea să depășească sintagma de „fabrică profitabilă” și să angajeze educaționalul ca procesualitate în direcția schimbărilor sociale. Drept urmare, efortul Școlii de la Chicago – în cadrul căreia concepțiile lui John Dewey au avut un rol hotărâtor, au fost utilizate ca exemplu bun de reformă curriculumului prin:

- democratizarea culturii școlare și renunțarea la autoritatea administrativă sau profesorală;
- centrarea materiilor predate pe elevi în concordanță cu interesele pe care le au și nu conform unor teme impuse formal;
- toate sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească elevii trebuie să le fie aduse la cunoștință în mod explicit și complet, însă, îndeplinirea lor trebuie să fie în conformitate cu experiența dobândită, cu experiența anterioară, iar contextual - sarcinile să fie propuse doar în momentul în care se consideră că elevii sunt pregătiți pentru soluționarea lor.

În esență, învățarea devine eficientă doar în momentul în care se ajunge la problematizarea materialului studiat iar școala are rolul de a dezvolta atât competențele academice ale elevilor, dar nu trebuie să se limiteze la acestea ci are și menirea de a forma un autentic spirit de investigație și de integrare socială. În abordare critică, se încercă să se reducă sau să se elimine: autoritarismul profesorului, folosirea excesivă a manualelor, cerința de memorare a informațiilor prin repetare, cazurile formale prin care erau îndepărtate în mod voit educația de experiența individuală, de viața cotidiană și de realitatea socială.

Individualizarea educației, a învățării prin descoperire se dorea a fi realizată prin metode interactive în relația profesori-elevi sau elevi-elevi, prin studiu independent – apărând valențele învățământului diferențiat și prin proiecte aplicative în cadrul cărora partea experimentală avea un rol predominant. Odată cu Ralph W. Tyler s-au conturat obiectivele majore ale educației, concepție care a influențat major dezvoltarea curriculumului în a doua jumătate a secolului XX, definindu-se obiectivele educaționale în termeni de obiective comportamentale, identificându-se obiectivele de profesionalizare și obiectivele care s-au bazat pe valori sociale, estetice, culturale etc iar tehnicile de evaluare trebuiau să fie alese în funcție de tipul de comportament dezirabil care se urmărea a fi atins. Dezvoltarea psihologiei comportamentale a avut ca efect trecerea înspre procesualitatea înțelegerii principiilor învățării active. B.F. Skinner analizând învățarea activă din perspectiva obiectivelor comportamentale a argumentat hotărâtor în privința **ținerii sub control a excesului de reguli în privința instrucției** și a impus un principiu de bază al învățării active care privește **evaluarea imediată** a corectitudinii învățării. B.S. Bloom elev și doctorand a lui R. W. Tyler constituie gânditorul cel mai profund care urmărind atingerea „**mastery learning**” și a reușit să taxonomizeze obiectivele educaționale în mod coerent și consistent, acestea fiind aplicate pe scară largă în cadrul curriculumului școlar. Obiectivele predate în mod instituțional au fost fundamentate pe trei piloni esențiali: testare, măsurare, evaluare și clasificare, demonstrând că elevii pot asimila ceea ce se așteaptă să învețe de la școală prin: comunicare clară a rezultatelor învățării, acordarea de feedback specific pentru a demonstra progresul, acordarea

de timp și suport adițional de care au nevoie elevii. Găsirea eficacității instrucționale maxime a fost, în modernitate, desăvârșită de către R. M. Gagne, prin definirea a nouă tipuri de învățare, ierarhie care a stat la baza „*tehnologiei instruirii*” ca moment de „glorie al modernismului în educație” [3].

În general, înțelegerea termenului de curriculum a fost influențată de „percepțiile publice a ceea ce ar trebui să fie școala” [4]. Au apărut în domeniul aplicativ-educativ necesitatea *testelor standardizate* și răspunderea profesorului pentru rezultatele elevilor ca factori de control extern a aplicării curriculumului și acțiuni bazate pe problematica cunoașterii, a învățării active, extinse, formative și formatoare ca factori de control intern ai relevanței curriculumului, adaptat cerințelor sociale. În sensul de proiect pedagogic, curriculumul se vrea a fi organizat prin corelarea obiectivelor, disciplinelor de învățământ cu experiențele de învățare directă și indirectă ale elevului, extinse dincolo de mediul școlar [5], complex care va caracteriza practica educațională a multor țări în secolul XXI. Totuși, curriculumul modern a început să-și piardă din valoarea epistemică și acțională odată cu trecerea de la elementele care vizau dezvoltarea la cele care cuprind înțelegerea curriculumului prin câțiva factori:

- la nivel de macrosistem - organizarea administrativă nu are eficiență decât din perspectivă economică și ideologică, sintetică, concurențială, monovalentă ignorând individul, adaptabilitatea lui culturală și integrarea socială ca model de construcție a cetățeniei active, critice, a spiritului de participare și creativitate multivalent;
- la nivel de microsistem - învățarea nu a redus decât principial autoritatea instituțiilor și a profesorilor, a materiilor care nu sunt centrate pe elevi decât declarativ, ci pe alte interese, dovada în acest sens provenind din ruperea elevilor de viața reală, pragmatică și societală.

Toate aceste permise critice negative și-au pus amprenta asupra demersului teoretic pedagogic, cât și educațional. Punctele slabe ale sistemului de învățământ se regăsesc nu în temeiurile teoretice care în condițiile în care sunt atinse produc practic cunoaștere și aplicabilitate, ci în simplificările lor care apar în interpretarea lor din partea actorilor principali care sunt incluși în cadrul sistemului educativ instituțional: administrații, profesori și elevi.

Educația postmodernă – perspective ale adaptării și comunicării sociale

Datorită schimbărilor de paradigme culturale, științele educației se află într-o contextualitate a căutării alternativelor educaționale care prin demersul postmodern au ajuns să fie mai mult afirmate ca intenționalitate, reflectând tendințe duale, uneori contradictorii, dar în cel mai sigur caz creative față de tipologia sistemului de învățământ instituțional modern. Aceasta deoarece, în cea mai simplă asociere, postmodernismul se vrea a fi o abordare actualizată de natură socio-culturală care propune o revalorizare, o redimensionare a trecutului, a modernității prin umanitate și umanizare în numele găsirii unor altor soluții, a depășirii neajunsurilor mecanicizate și standardizate ale modernității. Cei mai mulți exegeți îl percep, absolutizând postmodernul, ca o „revoltă” împotriva modernității, iar, în alte cazuri, pentru ca ruptura de trecut să nu devină cinică și brutală și-l reprezintă, într-o manieră diluată, drept o continuare a modernității, însă pe alte coordonate remodelate epistemic. Fundamentele

dadaiste ale primei jumătăți a secolului XX sunt cele care și-au pus amprenta în mod structural asupra postmodernului, reiterând importanța contextului în detrimentul conținutului, a particularului în fața generalului, a textului scurt, real, al discursului în contrapondere cu narațiunile de mari dimensiuni, a ramei obiectelor, a colajelor față de operele văzute ca entități de cristal închise, fixe, date pentru totdeauna.

În general, criticii trecutului sau căutătorii de nou ai viitorului, fără a evidenția elemente etice sau grade de comparație atitudinale, încearcă să surprindă atributele mai puțin vizibile din perspectiva activităților fundamentale, insistând asupra analizei individualului, particularului, fragmentatului: fie că este vorba despre cultură, despre civilizație sau despre realitatea fizică în cadrul căreia omul este cuprins și surprins. Analizați din prisma unor criterii axiologice pilonii postmodernității se pot reduce la câteva câmpuri epistemice care reclamă premise intenționale explicite prin:

- dorința de depășire a prejudecăților, a scenariilor de tip iluminist – sunt cunoscute criticile adresate rațiunii ca stare obiectivă din care subiectivul este exonerat;
- credința în dezvoltarea cunoașterii pe baze hermeneutice, existențiale și fenomenologice – în care individul, dar și cercetătorul aparținând comunității științifice sunt factori activi, coparticipanți și nu un simplii receptaculi;
- impulsul de creativitate ca element hotărâtor atât în procesul construcției textuale – lumea devine un imens text, cât și în cel al interpretării discursului ori a cuvântului scris – orice lectură devine o (re)ancorare a cititorului în realitate, iar aceasta din urmă nu este niciodată la fel, se modifică, chiar dacă imperceptibil, devine altfel;
- adevărul obiectiv, absolut, necesar continuu din domeniul etic, estetic, gnoseologic este înlocuit cu un adevăr al percepției individuale sau cu un construct de grup, de comunitate socio-culturală sau științifică.

Deconstrucția postmodernă începută în mod explicit odată cu Jacques Derrida readuce cunoașterea din zona exterioară omului – teoriile științifice aveau implicit și o natură apriorică – în mijlocul umanității prin intermediul convenționalismului și al recunoașterii sociale. Nu știm în mod cert ce este adevărul exterior omului - proces care se vroia a fi cunoscut în raționalitatea modernă, dar știm în mod relațional care sunt pretențiile îndreptate înspre descoperirea adevărului prin acceptarea fenomenologică și logocentrică, punctuală, contextuală, continuă a lui de individ, de către socialul grupal. Chiar și societatea modernă este pusă, până la urmă, în postmodernitate sub semnul întrebării, datorită acțiunilor efective realizate și a consecințelor implicite negative sau ascunse care au apărut ca efect al acestor acțiuni.

În extrem, odată cu extinderea proceselor de comunicare în masă, odată cu dezvoltarea producțiilor culturale realitatea poate fi transformată în hyper-realitate prin intermediul proceselor fără sfârșit de simulacre indicate de către Jean Baudrillard prin care realitatea socială dispare, devine sau poate să ajungă o simplă convenție: interrelaționările spațiului virtual, imaginile percepute exclusiv prin internet sau televiziune, comunicarea realizată de la distanță etc. O teorie științifică nu este necesar să fie numai formulată, ci ea trebuie să devină și recunoscută de către societate ca fiind prin discurs și aplicabilitate, nu mai descoperă un adevăr obiectiv care există independent de ea însăși, ci indică temeuri, argumente textuale care pentru a fi trebuie să fie aprobate de o comunitate științifică, de un grup de experți ai

domeniului. Dar teoriile nu sunt definitive, mereu ivindu-se cazuri particulare care se dovedesc a fi excepții de la regulile generale prestabilite, cunoașterea fiind condamnată prin natura intrinsecă să fie împinsă mai departe.

Comunicarea depășește granițele naturale, arta este coborâtă de pe soclul elitist, relaționarea trece dincolo de barierele fizice, știința este relativizată, instituțiile publice trebuie să se apropie mai mult de om – ca subiectivitate individuală ș.a.m.d. Drept urmare, societatea reușește să se omogenizeze transnațional, îndreptându-se spre globalizare, comunicarea este facilitată de mijloacele tehnice ale interacțiunii universale însă paradoxurile care apar sunt îndreptate împotriva primelor tendințe, relevând: locul, rostul și axiologia individualismului ca tendință de depășire a stării de angoasă particular-existențială; diminuarea sau dificultatea comunicării interpersonale și alienarea ori lipsa interacțiunii dintre oameni.

Există argumente care susțin elementele de proces și produs pe care postmodernitatea le poartă cu sine, însă, în termeni mercantili în ceea ce privește schimbările sociale contemporane, în relaționare cu contextul internaționalizat și globalizant putem vorbi despre apariția unui nou construct social „în care stilul de viață al consumatorului și consumul în masă domină viața conștientă a membrilor ei... Totul este transformat în marfă” [6].

Analiza școlii în raport cu legea economiei de piață, arată că educația este un „bun” care are menirea satisfacerii nevoile „clienților” săi. Rațiunea, criticabilă dintr-o perspectivă educațională idealistă a unei asemenea abordări, de a percepe școala ca un mediu economic privat în care instrucția este un „bun de consum”, are ca fundament apropierea școlii de interesele, nevoile și aspirațiile elevilor, ale „clienților” care mijlocit, sau nemijlocit generează sisteme alternative și adaptative care pot să stimuleze creșterea calității în cadrul procesului de învățământ.

Ca abordare existențial-umanistă, postmodernismul în educație aduce cu sine o nouă paradigmă ce plasează în centrul intereselor sale persoana, individul, elevul, actorul format. Un motiv suficient în ceea ce privește necesitatea reconsiderării statutului, nivelului și a rolului instrucțional a fost regăsit în câteva concluzii ale Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI care au arătat că școlile și profesorii „și-au pierdut în mare măsură poziția de lideri în formarea educativă a copiilor, se văd nevoiți să facă față unei noi provocări: aceea de a face școala mai atractivă pentru copii” [7]. Dacă reforma curriculumară are ca obiectiv fundamental substituirea școlii profesorului cu școala elevului atunci putem să înțelegem mai bine statutul actual al actului educativ în care în centrul preocupărilor sale este situat elevul real, rațional și sensibil: „putem vorbi de o reînțoarcere a individului ca actor în spațiul social și o resurrecție a elevului în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific-diferențiatore ce trebuie valorizate maximal, constituie dimensiunea dominantă a pedagogiei postmoderne” [8].

Educația între formarea de competențe și comunicare

Trăsăturile caracteristice ale învățământului au o dualitate intrinsecă la nivel educațional, ceea ce sporește indeterminarea sau ajungerea la un consens politic sub aspectul macrosistemului politicilor care îl fundamentează fiind: terminal și pregătit, obligatoriu dar și post-obligatoriu/non-obligatoriu, uniform și divers/heterogen, meritocratic și compensator dar și indiferent la unele înclinații native, menit să satisfacă nevoile și interesele individuale,

cât și pe cele ale societății, implicat în integrarea socio-profesională și în reducerea situațiilor de inechitate educațională, dar, în același timp, și favorizant pentru familiile cu venituri peste media socială, cu testare și selectarea pe baza competențelor academice ale elevilor dar și cu transferuri libere, responsabil pentru furnizarea unui curriculum comun în numele principiului egalității de șansă, dar și a unui curriculum specializat pentru diferite grupuri sau categorii, în funcție de nevoile și interesele fie ale elevilor, fie ale societății administrative publice sau private.

La nivelul politicilor educaționale prin curriculumul general al societății globale se încearcă să se realizeze lărgirea accesului la educație, dar și creșterea relevanței și a calității procesului educațional. Rezultă necesitatea identificării unui set relevant de cunoștințe pe care tinerii să și-l formeze prin dezvoltarea proceselor și strategiilor cognitive de învățare, a aptitudinilor și valorilor în conformitate cu drepturile universale ale omului, precum și să beneficieze de experiențele necesare pentru a-și continua procesul educațional pe parcursul întregii vieți. Profesorul devine: „inițiatorul și organizatorul procesului, dar cele care dau seamă de (in)succesul întregii activități sunt rezultatele elevului” [9]. Observăm faptul că interpretarea enunțurilor postmoderne în pedagogia românească păstrează încă și accente ale școlii moderne, profesorul este, din nou, pus în prim-plan, iar responsabilitatea tradițională a succesului sau insuccesului este corelată cu rezultatele, nu cu personalitatea construită, cu mecanisme de tip cantitativ, nu cu strategia de învățare cognitivă dobândită.

O primă concluzie este firească, în pedagogia școlii se vorbește despre postmodernitate fără să se înțeleagă ce reprezintă postmodernitatea. Se păstrează alura inițiatică, totuși, accentul în punându-se și pe interesele elevului și pe eficiența acțiunilor sale. În mod formal, fără a se realiza cicluri de recalificare, cadrele didactice trebuie să dovedească calități legate de adaptarea la schimbare, de formarea de competențe, creativitate în modul de a pune în valoare capacitățile fiecărui elev.

O altă concluzie reflectată în acest cadru de proiect pedagogic sau de reformă curriculară descrie teoria formelor fără fond sau a schimbării prin nemodificare. Și în alte sisteme educaționale s-a observat că „schimbarea fără scop moral este schimbare de dragul schimbării”, iar „dacă profesorii vor deveni agenți ai schimbării cu deprinderi morale, ei vor diferenția viața elevilor, indiferent de ceea ce au acumulat ei, și îi vor ajuta să-și dezvolte capacitatea de a înfrunța schimbarea” [10].

Rezumând, este necesar să fie format și un etos al cadrelor didactice, care să promoveze responsabilitatea, dorința de perfecționare, de schimbare prin care să existe deschidere față de actul curricular, față de activitatea la clasă, față de stimularea comunicării și a colaborării cu elevii etc. Altfel, interacțiunile rămân teoretice, conexiunile curriculumare se păstrează în zona meditațiilor, transversalitatea devine o întâmplare cu care se întâlnesc aleatoriu unii și care este ocolită de cei mai mulți elevi.

În pedagogia germană se insistă asupra dezvoltării rolului unor formatori înalt calificați, capabili să stimuleze învățarea, în cea anglo-saxonă se pune accentul pe formarea unor strategii cognitive cât mai adaptate societății. Metacompetențele vin să declanșeze situația de deschidere înspre învățare atât pentru profesori, cât și pentru elevi: „Pedagogia postmodernă accentuează organizarea situațiilor și contextelor de așa natură încât să incite la învățare” [11]. Într-o retorică simplă, mutarea accentului de pe profesori pe elevi într-un cadru

curricular reformativ nu poate fi realizată decât prin depășirea strategiilor clasice, tradiționale de abordare a actului educativ. Nu putem cere cadrelor didactice să adopte strategii postmoderne educative dacă nu sunt antrenate, formate în acest sens. Formarea de competențe este o problemă cheie în cadrul demersului educațional actual. H. Siebert arată în mod explicit că este necesară înlocuirea conceptului de calificare cu cel de dezvoltare a competențelor, care se „realizează «pe viu», în contextele sociale și profesionale, și doar prin experiență. Competențele se formează în urma intersectării proceselor de învățare organizate și a celor informative, prin combinarea influențelor socializării cu activitățile intenționale de instruire” [12].

O altă idee subliniată frecvent, din perspectiva noilor teorii despre inteligența umană (teoria inteligențelor multiple – H. Gardner, și inteligența emoțională – D. Goleman), este aceea că școala este mediul în care elevii învață și exersează comportamente de adaptare eficiente, comportamente sociale. De exemplu pentru a se forma competențele sociale nu sunt suficiente cunoștințele teoretice ci trebuie realizate comportamente adaptative și exemplificative în relațiile cu elevii, dar și cu celelalte cadre didactice: „Profesorii și educatorii se vor strădui să facă astfel încât noțiunile referitoare la aceste aspecte (interdependență, demnitate, libertate, justiție, drept, nonviolență, respectul de sine și respectul față de semenii, empatie, negociere, cooperare, descoperirea și depășirea prejudecăților) să prindă contur în comportamentul lor practic. Un astfel de climat nu se poate realiza de la sine. Trebuie ca profesorii să trăiască ei înșiși (mai întâi) comunicarea și aceasta să fie reală și pozitivă în instituție, fiindcă elevii sunt receptivi la ceea ce sunt și trăiesc profesorii lor, ca și la ceea ce spun sau îi învață. Ea presupune organizarea școlii și a clasei într-o manieră favorabilă acestei experiențe” [13].

Daniel Goleman, analizând activitatea didactică din perspectiva inteligenței emoționale a atras atenția că rolul școlii nu trebuie să se reducă numai la dimensiunea rațională, cognitivă, ci, aceasta dezvoltă fie că profesorul conștientizează sau nu acest lucru și latura afectivă a personalității, fapt neglijat din perspective curriculare, astfel încât „școala devine un loc în care copiii sunt crescuți învățând lecțiile de bază pentru viață, pe care altfel nu ar avea unde să le primească” [14]. Se afirmă, astfel, o altă consecință a postmodernizării școlii, faptul că activitatea didactică trebuie să dezvolte și dimensiunea afectivă a personalității umane, aspect neglijat multă vreme.

Noul curriculum și evoluția culturală

În cadrul noului curriculum se pune accentul pe ceea ce școala te lasă să înveți, să înțelegi prin aplicare. Lucrurile erau într-un mod asemănător formulate în cadrul concepțiilor moderne, numai că finalitățile erau lăsate în mod indiferent la latitudinea absolvenților – actorii ai actului educațional. Dacă în trecut predominau explicațiile cantitative, astăzi, prin exemplul teoriei critice rolul școlii nu mai constă în formarea unei „tradiții culturale unitare” care avea drept efect promovarea unei culturi necritice, acceptarea autorității și a dominației neselective, ci, în numele excelenței educative se insistă pe ideea formării unor noi personalități ale elevilor, viitori integrați în social care să depășească tradiția dominantă prin cultivarea „practicii și participării civice” (Giroux., H. 1988) a tuturor actorilor vieții sociale.

În analiza curriculumului postmodern există și opinii care îl neagă virulent, printr-un criticism îndreptățit, într-o oarecare măsură, deoarece i se reproșează tocmai lipsa de coerență, căutarea perpetuă, fragmentarismul, lipsa de orizont pragmatic sau de exemple de aplicare. În acest sens, este văzut ca o simplă hibridizare a curriculumului modern, printr-o „uriașă distorsiune a realității și o critică reduționistă a domeniului” [15].

Printr-un studiu internațional realizat de pedagogii din 28 de țări editat de către W. Pinar (2003) s-a pornit de la ideile legitime care plasează curriculumul într-o „construcție a culturii și semnificațiile depind de modalitatea în care este construită tradiția educativ-politică” (idem, p. 6) ca temei fundamental și ca relaționare globală: “*Nici un curriculum nu poate exista izolat și nici un curriculum nu poate ignora dezvoltările internaționale*” [16]. Premisele postmodernității de natură estetică, sociologică și politică au ajuns piloni centrali ai curriculumului din SUA, Canada, Noua Zeelandă, Finlanda și Suedia. Un rol deosebit este acordat ariilor de cercetare care vizează artele, hermeneutica, fenomenologia, teoria politică, teoria feministă, practica feministă. În Olanda și Norvegia sub influența paradigmei dezvoltării curriculumului apare o nouă sociologie a educației care își focalizează cercetările pe demersul umanist al nevoilor, intereselor și aspirațiilor elevilor. În Marea Britanie curriculumul presupune o centrare pe subiecte umane, nu pe discipline școlare. Sunt două întrebări cheie la care pedagogii încearcă să răspundă: ce ar trebui să știe elevii și ce ar trebui să devină elevii?, având în vedere că scopul vizat urmărește medierea între cunoaștere și carieră în efortul general de asigurare a ordinii sociale.

În Argentina, începând cu anul 1994 au fost create departamente de cercetare curriculară, există o colaborare între educație și administrația publică centrală de vreme ce specialiști în curriculum fac parte din conducerea tehnică a ministerelor. Accentul este pus pe elementele istorice, sociologice și politice de vreme ce ariile de studii vor să evite repetarea situației dictatoriale din anii 1976-1983, dar sunt bine structurate și studiile epistemologice.

În Brazilia în cadrul curriculumului sunt cuprinse ca efect al influențelor europene postmoderne, prin reforma curriculară actuală, studiile de natură sociologică care sunt structurate printr-o nouă viziune interdisciplinară a cunoașterii; prin includerea unor teme de cercetare transversală: etică, pluralism cultural, mediu, orientare sexuală etc. și prin dezvoltarea unor proiecte pedagogice de către fiecare școală în condiții adaptate la context și mediu comunitar.

În Mexic temele curriculumului sunt preluate din gândirea constructivistă, rezultând cinci abordări (sistemică-tehnologică, critic-reconceptualistă, psihopedagogică, centrată pe profesionalizare, fenomenologică) care imune în cadrul sistemului instituțional studii precum: educația pentru pace, educația pentru cetățenie, drepturile omului, importanța mediului, importanța globalizării etc.

În China curriculumul reprezintă un domeniu de cercetare deschis, astfel că în cadrul fiecărei universități funcționează un departament pentru cercetarea curriculară care cuprind ca generalități: reflecțiile asupra propriilor tradiții istorice, dar și deschidere internațională prin comunicare și înțelegere socio-culturală.

În Japonia este dezvoltat un curriculum umanist care cuprinde o tematică generală de afirmare a identității individuale și naționale prin: educația progresivistă, prin interpretarea critică a tendințelor politice și sociale în curriculum, prin descoperirea sociologiei

curriculumului, prin formarea unei filosofii educaționale marxiste și postmarxiste, dar și prin înțelegerea mai bine a rolului profesorului în curriculum.

„Curriculumul educațional și conținutul învățământului s-au configurat periodic, funcție de noile valori din cultură și din celelalte domenii de cunoaștere – știință, tehnică, artă, morală, religie etc [17]. Se reorganizează global abordarea educațională, de vreme ce toate acțiunile umane ajung să fie analizate din cel puțin două perspective care reflectă dimensiunea socială generală: „ca rezultate ale culturii și ca procese interactive” (ibidem) care conduc nemijlocit sau mijlocit la interiorizarea valorilor, la învățare și formare. Inclusiv nivelul calitativ al prestației didactice, al stilului de predare-învățare-evaluare sunt rezultante ale culturii: cultura de specialitate, cultura psihopedagogică și metodică și cultura generală. Altfel spus : „problematica și evoluția educației și a învățământului nu pot fi separate de problematica și evoluția culturii, iar politica educațională și modelul educațional nu pot fi separate de modelul cultural al societății” [18].

În concluzie, de vreme ce comunicarea, dar și cultura se globalizează, atunci și învățarea urmează aceeași traiectorie, devenind prin extinderea aplicabilității prin școală dincolo de școală, în mod esențial integrată. Învățarea a fost eliberată de caracterul postaristocratic, de gen elitist și academic, formulând un nou temei ontologic, gnoseologic și axiologic, ismplicând premisele etice ideale – de construcție a unui gen liber și inteligent de personalitate

BIBLIOGRAFIE:

- Glanz J., Behar-Horenstein L. S. (2000). *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives*. London: Bergin & Garvey, p. xi.
- Tanner, D., Tanner, L. (1990)., *History of School Curriculum*, New York, Macmillan, p. 17.
- Negreț - Dobridor I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom. 2008, p. 182.
- Behar-Horenstein L. S. (2000). *Can the Modern View of Curriculum Be Refined by Postmodern Criticism?* în Glanz J., Behar-Horenstein L. S. *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives*. London: Bergin & Garvey, p. 6.
- Cristea S. (2006)., *Statutul epistemologic al pedagogiei și Educația – obiect de studiu specific pedagogiei/științelor pedagogice*. în *Curriculum pedagogic* (coord). București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, pp. 8-45.
- Lyon., D., (1999)., *Postmodernitatea*, București, Ed. Du Style, p. 98.
- Delors, J., (coord.)., (2000)., *Comoara lăuntrică*, Iași: Editura Polirom, p.120.
- Păun, E., Potolea, D., (2002) *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom, p. 120.
- Vlăsceanu, L., (coord.)., (2002)., *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*. Iași: Editura Polirom, p. 50.
- Fullan, M., Forces, C., (1993). *Probing the Depths of Educational Reform*. London & Philadelphia. The Flamer Press, pp. 4,5.

Siebert, H., (2001). *Învățare autodirijată și consilierea pentru învățare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii*. Iași: Editura Institutul European, p. 260.

idem, p. 37.

Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., (1999). *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*. Iași: Editura Polirom, p. 185.

Goleman, D., (2001). *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2001, p. 33.

Glanz J., Behar-Horenstein L. S. (2000). *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives*. London: Bergin & Garvey, p. 20.

idem, p. 13.

Ionescu, M. (2007). *Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației*. Cluj-Napoca. Editura Eikon, p. 22.

idem, p. 23.