

ELEMENTE DE TEORIA CURRICULUM-ULUI

Maria- Tereza Pirău

Obiectivele unității de curs

Parcurgând această unitate de curs profesorii vor putea să:

- *definiască* în mai multe moduri conceptul de curriculum utilizând un limbaj propriu și corect din punct de vedere științific
- *identifice* pe baza informațiilor și definiției din curs sfera și conținutul conceptului de teoria curriculum-ului;
- *evoce* cel puțin trei momente din istoria termenului curriculum argumentând relația dintre această istorie și sensul contemporan al termenului;
- *descrie* elementele structurale ale curriculum-ului, ilustrând fiecare element cu cel puțin două exemple concrete din disciplina predată;
- *identifice* elementele structurale ale curriculum-ului la nivelul unor produse curriculare centrale, altele decât cele de specialitate, în condițiile unui prim contact cu aceste produse;
- *ilustreze* fiecare dintre tipurile de curriculum cu cel puțin două exemple din domeniul predat
- *alcătuiască* algoritmul unui proiect didactic, la sugestia profesorului, aplicând la cazul concret structura pe componente a curriculum-ului;
- *schițeze* proiectul de programă al unei discipline opționale la alegere

concepte cheie: teoria curriculumului, conceptul de curriculum, configurația curriculum-ului, tipuri de curriculum, procesualitatea curriculum-ului, produse curriculare

1. Punerea problemei

În activitatea sa zilnică, omul se sprijină pe o multitudine de instrumente culturale (unelte, limbaje, biblioteci, norme, tradiții). Acestea încorporează inteligența și experiența oamenilor care le-au creat, iar atunci când sunt folosite, ele potențează, asemenea unor “proteze mentale”, inteligența persoanelor care le utilizează (Dennett, D.,1998).

Dacă, pe de-o parte, mediul socio-uman în care trăim conține sub forma obiectelor culturale inteligența și competența predecesorilor noștri, pe de altă parte, *nimeni nu poate valorifica eficient acest mediu – cu atât mai puțin nu-l poate ajusta creativ - fără a învăța, în prealabil, să-l folosească.*

Comentând o afirmație a lui Peter Medawar, potrivit căruia cultura umană a ajuns să fie mai degrabă lamarkiană și reversibilă decât darwinistă și ireversibilă, J.Bruner constată că, argumentarea lui Medawar e bine susținută căci ceea ce se transmite prin educație “este un fond comun de caracteristici dobândite, *un fond comun care se poate pierde*, așa cum băștinașii din Insula Paștelui, incașii și indienii maya și-au pierdut acele priceperi – oricare ar fi fost ele – care le-au dat posibilitatea să lase neputincioșilor lor urmași, ale căror gene probabil că n-au suferit nici o

modificare, ruinele splendide pe care le cunoaștem” ((cf. Bruner, J., 1970, pg. 37).

Prin urmare, una dintre cele mai importante responsabilități ale societății este justa administrare a moștenirii culturale de care ea dispune, astfel încât să nu se piardă inteligența și experiența generațiilor precedente. În acest scop, a fost creată școala, instituția al cărei rol este continua convertire a culturii existente în *cultură școlară* adică, în programe de studiu eficiente și comprehensibile pentru copiii și tinerii care învață.

Cultura școlară e obiectivată la nivelul *programelor de studii din sistemul de învățământ*. Aceste programe sunt elaborate printr-un proces complex de transformare a *logicii științei*, în forma în care a fost creată de către savanți, într-o *logică didactică* - adică într-o *cunoaștere prelucrată* în acord cu psihologia celui ce învață și cu cerințele și spiritul principiilor didactice.

Disciplina pedagogică care-și propune să studieze condițiile în care trebuie elaborate și realizate programele de studiu se numește teoria curriculumului.

Problema fundamentală la care trebuie să răspundă această disciplină este *cum trebuie alcătuite programele de studii* pe care le parcurg cei ce învață pentru a fi îndeplinite funcțiile școlii, devenite, în societatea informațională greu conciliabile: de dezvoltare armonioasă a personalității - în condițiile exploziei informaționale și a timpului tot mai limitat de care dispunem pentru a asimila cultura moștenită- de asigurare a adaptibilității indivizilor - în condițiile unei societăți în continuă schimbare- de gestionare eficientă a efortului celui ce învață - în condițiile în care nu simpla reproducere a culturii moștenite ci convertirea în noi fapte de civilizație și augmentarea ei prin propria creație este sarcina fiecărei generații.

Fiecare educator trebuie să-și pună astfel de întrebări și să se implice activ în căutarea și găsirea unor soluții adecvate.

2. Repere istorice în utilizarea termenului curriculum în educație

2. a. Etimologia termenului

În limba de origine, cea latină, termenul *curriculum, i*, (pl. *curricula*) desemna cursă, alergare, curs, interval de timp. Alți termeni, înrudiți - cum ar fi *curro, ere, cucurri, cursum* (a alerga, a străbate), *cursor, oris* (alergător, curier mesager), *cursus* (fugă, goană); accentuează asupra sensului de *cursă, alergare* (cf.V.Ionescu, 2001)

În unele dicționare găsim și alte semnificații ale termenului curriculum, în limba de origine, cum ar fi cele de *scurtătură și înconjur*.

Doar aparent aceste sensuri nu au nimic comun cu educația. Pentru antici, educația însemna o scoatere a copilului din starea de natură și conducerea sa spre starea de cultură. Acest sens al educației, în bună măsură valabil și astăzi, include în semnificația sa, ideea unui *traseu*, sau *parcurs* optim, pe care, copilul - inițial tributar stării de natură - este angajat prin educație, pentru a accede, într-un interval de timp determinat, la starea de cultură, specifică adultului. Termenul grecesc *paideea* – desemnând copilărie, educație și cultură. sugerează un *traseu ciclic*, o relație *circulară*, pe care educația o instituie între generații. Este unul dintre adevărurile profunde pe care ni-l dezvăluie cunoscutul mit al peșterii a lui Platon (v. “Republica”, 1986). Potrivit lui O. Reboul acest mit ne “plasează în chiar centrul vieții pedagogice”: “să ieșim din cavernă și să ajungem să contemplăm “cu tot sufletul” lumina adevărului și binelui acesta să fie scopul educației ? Se cunoaște răspunsul lui Platon: nu. Pentru el, ieșirea din peșteră nu e decât *un lung ocol* care trebuie să fie urmat de reîntoarcerea în peșteră, adică în cetate” (Reboul, 1990, pg.66, s.n.).

Întoarcerea repetată - cu răbdare, toleranță și încredere - spre starea de neștiință a copilului pe care am experimentat-o cu toții, pentru a-l conduce spre adevăr, refacerea neobosită a acestui traseu circular pe care fluxul neîntrerupt al generațiilor îl revendică - iată una dintre responsabilitățile majore ale educației. Ea este, oriunde și oricând, o “prioritate a cetății”.

Raportând traseul individual instituit prin educație, la traseul pe care umanitatea l-a străbătut de-a lungul istoriei pentru a produce ceea ce face astăzi obiectul predării/învățării (cunoștințele, priceperile, deprinderile, valorile) e lesne de constatat că educația este o veritabilă “*alergare*”, sau “*scurtătură*”. Ea presupune încadrarea în intervale temporale limitate, elimină experiențele care nu au dus nicăieri, selectând, pe criterii valorice, experiența de mii de ani a umanității.

Vom conchide că ideile de curs, parcurs, traseu, străbatere, scurtătură, cursă, alergare, înconjur pot sugera reconstituirea, prin educație, a unui traseu, care este cel al istoriei culturale a umanității, și că, în acest sens, etimologia termenului curriculum sugerează metaforic travaliul complex al educației.

2.b Premise istorice ale constituirii conceptului

- Termenul curriculum - cu sensul de *program de studii* - începe să fie utilizat întâi în referirile la educație ale unor filosofi englezi ai secolului XVII (J.Locke, D.Hume). În mod tradițional, un program de studii înseamnă un repertoriu de discipline de învățământ – având raporturi determinate cu cultura, respectiv cu disciplinele academice – care, includ un conținut informațional selectat, organizat, sistematizat.

- În secolul XVIII, J.J. Rousseau avea să formuleze, în “Emil sau despre educație” problema traseului educațional al copilului spre maturitate într-o manieră surprinzătoare în raport cu tradiția. Potrivit gânditorului francez:

- ceea ce contează este *experiența proprie a copilului*, mai puțin cultura al cărei purtător este adultul;

- sunt importante *capacitățile* pe care urmează să le dobândească copilul și nu cunoștințele; ca urmare, dascălul nu poate fi un transmițător de cunoștințe, ci, eventual, scenaristul, regizorul din umbră al unor situații experiențiale cu valoare formativă pentru copil;

- *natura nu este opusul culturii*, ci aliatul intern și extern al educației;

- *educația, trebuie să respecte natura copilului*, să creeze oameni liberi și nu indivizi aserviți instituțiilor;

- *maturitatea* la care țintește educația înseamnă, în primul rând, *autonomie*, iar o educație nefastă poate distruge chiar ceea ce-și propune să formeze.

- La începutul secolului XX, pe fondul controverselor dintre primatul culturii și primatul intereselor copilului în decizia cu privire la conținutul programelor de studiu, J.Dewey va scrie cunoscuta sa lucrare “Copilul și curriculum-ul”. Aici J.Dewey dezvoltă, în esență, teza conform căreia, dacă “factorii fundamentali în procesul educativ sunt: o ființă imatură, încă nedezvoltată și anumite scopuri, sensuri, valori sociale încorporate în experiența matură a adultului.” atunci “procesul educativ constă în interacțiunea legitimă a acestor forțe”(Dewey, J.,1972, pg.67). A valoriza unilateral conținuturile culturale în alcătuirea curriculumului, punând accentul pe ordonarea logică – clasificări, principii abstracte, etc.- străine experienței copilului, sau, dimpotrivă, a valoriza unilateral psihologia copilului – spontaneitatea, individualitatea, interesul său – și a opune cele două, făcându-le să pară ireconciliabile, e la fel de greșit, crede Dewey. De fapt,*logicul și psihologicul sunt două fațete ale aceleiași realități: experiența* (Dewey, J.,1972, pg.122).

După cum un călător esențializează la nivelul unei hărți *experiența* itinerariului său, punând la dispoziția altor potențiali călători un mijloc de orientare logic și totodată eficient în vederea propriilor lor experiențe, *la fel curriculumul esențializează experiența de secole a umanității iar rolul său este acela de-a orienta traseul experiențial al copilului, pe căi scurtate, scutindu-l de tatonările și erorile predecesorilor săi.* Curriculum-ul nu trebuie nici impus, nici opus copilului ci trebuie *psihologizat*, adică *tradus în termenii experienței sale.* Valoarea curriculum/ului nu stă în sine, ci în faptul că trasează repere, perspective, metode utile, capabile să orienteze experiența celui ce învață. El intervine “între experiențele întâmplătoare, ipotetice și ocolite ale trecutului și experiențele controlate și ordonate ale viitorului” (Dewey, 1977,pg.77). Curriculum/ul orientează întâi activitatea profesorului permitându-i să “*determine mediul copilului și, indirect, să-l direcționeze*” (idem,pg.83,s.a.) Dar, adaugă Dewey, “*procesul este al copilului.*” Căci “potențele lui actuale trebuie să se manifeste; capacitățile lui actuale

trebuie să fie exersate; atitudinile lui actuale trebuie înțelese. *Dacă profesorul nu cunoaște în mod înțelept și temeinic noțiunea fundamentală care este conținută în acel lucru pe care îl numim Curriculum, profesorul nu va ști nici care este potențialul, capacitatea sau atitudinea actuală și nici cum pot fi acestea afirmate, exersate și împlinite*” – scrie Dewey (ibidem). Să observăm că, încă în acest text clasic, care avea să consacre, acum un secol termenul curriculum, sensul termenului *nu* este acela de conținut informational al învățămîntului, un fel de rezumat prescurtat al culturii. Dimpotrivă, Dewey încearcă să argumenteze că înțelesul curriculumului ca simplu conținut logic, care transcrie cultura nu este corectă. Teza lui Dewey este următoarea: *cultura este sinteza unei experiențe, prin urmare, pentru a fi asimilată de către copil, cea mai adecvată cale este experiența însăși.*

Educația nu este o simplă transmitere a informațiilor prin care se produce o “acomodare a viitorului la trecut” ci, o perpetuă reconstrucție a experienței umanității, în cadrul căreia “trecutul este folosit “ca resursă pentru un viitor în curs de dezvoltare” (Dewey,1972, pg.69).

- Curentele pedagogice din prima jumătate a secolului XX au adâncit această tendință de-a situa în centrul demersului pedagogic activitatea celui ce învață. De aici, rolul dobândit de termeni și expresii precum “metode active”, “activizare”, “mutarea accentului de pe predare pe învățare” - în timp ce, în psihologie, gândirea a fost explicată ca *activitate interiorizată*, decompozabilă în operații mentale (v. teoria J.Piaget).

Astfel, programul de studii – curriculumul – nu mai putea să însemne un conținut *de predat* pentru profesor și de ascultat/înmagazinat pentru elev. Curriculumul începe să fie înțeles ca un traseu al *experiențelor de învățare* pe care le parcurge elevul, sub îndrumarea profesorului. *Sarcina profesorului este aceea de-a amenaja condițiile în care experiența de învățare a copilului să fie posibilă. Rezultă că strategiile de instruire (predare/învățare) pe care dascălul le instituie generând situații educaționale se constituie în tot atâtea provocări experiențiale pentru cel ce învață. În consecință, strategiile sunt susceptibile să facă ele însele parte din traseul/parcursul școlar, numit curriculum.*

- Două dintre marile inovații pedagogice ale secolului XX - e vorba, în primul rând, de crearea docimologiei, la început de secol, de către H.Pieron și, în al doilea rând, de punerea, la mijloc de secol, de către B.S.Bloom, a bazelor acelei orientări, din care a derivat teoria obiectivelor educaționale – aveau să influențeze sensul și semnificația conceptului de curriculum.

Teoria la originea căreia stau cercetările lui B.S. Bloom și ale colaboratorilor săi a făcut posibilă *marcarea traseului educațional prin performanțe precise*, pe care, cel educat și le apropiază succesiv. Delimitarea nivelelor succesive de performanță, prin *obiective*, face posibilă decizia mai precisă cu privire la modul în care trebuie ordonate, exprimate, și mai ales, *activate conținuturile la nivelul strategiilor de instruire transformându-le în experiențe* ale celui ce învață.

Teoria obiectivelor educaționale a deschis noi perspective nu numai pentru proiectarea *conținuturilor și strategiilor instruirii*, ci și pentru stabilirea *strategiilor de evaluare* prin raportare la obiective.

Pe scurt, pentru a stabili cu un plus de precizie traseul pe care îl are de parcurs copilul în drumul său spre maturitate, trebuie desemnate, așezate într-o ordine a

sucesiunii și evaluate performanțele pe care ne așteptăm, ca el să le atingă în diferite etape ale dezvoltării sale.

3. Conceptul de curriculum – sferă și conținut

3.a. Definiția conceptului

Istoria schițată mai sus a evoluției termenului curriculum poate explica de ce acest termen *este astăzi unul dintre cele mai controversate ale limbajului pedagogic*. Fiind utilizat de autori diferiți cu sensuri diferite, în jurul său au fost create numeroase confuzii.

În acest context vom defini curriculum-ul ca un ansamblu structurat de finalități, conținuturi și strategii ce se prezintă în forma unor documente școlare (planuri, programe, manuale, proiecte de lecție) care circumscriu parcursul școlar în raport cu factorul timp.

Într-un studiu de referință privind conceptualizarea curriculum-ului, D. Potolea (2002) pleacă de la trei surse: etimologia, lucrările de referință și studiile monografice. În raport cu semnificația sa etimologică, aplicarea termenului curriculum în domeniul educațional, poate sugera, consideră autorul, *“un traseu de învățare bine definit”* (D.Potolea, 2002, pg.72). Trecând în revistă câteva definiții ale conceptului așa cum se găsesc în lucrările de referință (dicționare) D. Potolea constată că ele *“se raportează la programul de studiu și la disciplina școlară ca la elemente ale nucleului dur al curriculum-ului”* (idem, pg. 73). Analizând nouă definiții date conceptului curriculum în monografii, manuale de profil și studii de autor, D. Potolea constată că, spre deosebire de definițiile de dicționar, în care accentul cade pe disciplina de învățământ, la nivelul monografiilor termenul de referință al definirii curriculumului este cel de *“experiență de învățare”*.

În concluzie, D. Potolea sugerează următoarele premise, ca punct de plecare în conceptualizarea curriculum-ului :

- noțiunea de curriculum este *multidimensională*, definirea esenței sale e posibilă prin intermediul unei *familii de termeni*, fără ca o singură perspectivă, luată separat, să poată surprinde această esență. Abordarea multidimensională a curriculum-ului propusă de autor antrenează *trei perspective*:
 - *configurația* curriculum-ului;
 - *procesualitatea* curriculum-ului;
 - *produsele* în care se obiectivează curriculum-ul.

- noțiunea de curriculum este o noțiune *dinamică*: ea a cunoscut și cunoaște încă dezvoltări și resemnificări, ca reflex al cercetării curriculare, în plin avânt astăzi.

3.b. Configurația curriculum-ului: obiective, conținuturi, timp alocat, strategii

În studiul menționat, D. Potolea propune un model *pentagonal* al curriculum-ului:

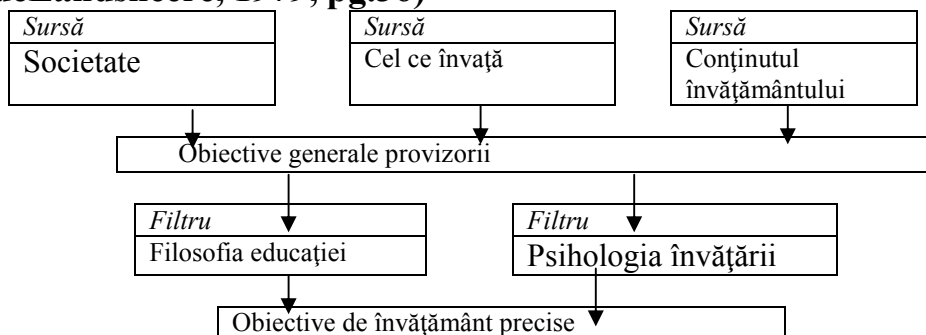
- *obiective*;
- *conținuturi*;
- *timp alocat*;
- *strategii de instruire* (predare/ învățare);
- *strategii de evaluare*.
-

În cele ce urmează vom prezenta, pe scurt, sensul și semnificația termenilor pe care îi implică structura menționată a curriculum-ului. Deși toți acești termeni fac obiectul unor capitole separate ale pedagogiei, am simțit nevoia acestei sumare prezentări de dragul coerenței și clarității discursului despre curriculum.

Obiective

Potrivit lui Tyler (v.fig de mai jos) obiectivele sunt o expresie sintetică a interacțiunii dinamice dintre comandamentele socioculturale și limitările pe care le impune psihologia copilului. De aceea, în formularea obiectivelor trebuie corelați trei categorii de factori: factori ce țin de societate, factori ce țin de cel ce studiază și factori ce țin de conținuturi. Prima categorie de factori presupune corelarea școlii cu viața, a doua corelarea primelor cu trebuințele intelectuale, afective și fizice ale celui educat, iar a treia corelarea tuturor acestor factori cu nivelul de dezvoltare al științei în raport cu care, se impune o decizie cu privire la ceea “*ce ar trebui să știe toți membrii societății și ce cunoștințe vor fi rezervate specialiștilor*” (apud.V.și G.de Landsheere, 1979, pg. 34.).

Fig.1. Modelul lui Tyler pentru selectarea finalităților (cf. V și G. deLandsheere, 1979, pg.36)



Conținuturi

Conținutul învățământului este cultura convertită în cultură școlară.

Aceasta presupune o suită de procese cum sunt. selecția și redistribuirea informațiilor, prelucrarea acestora – sistematizarea, ordonarea, accesibilizarea, organizarea ș.a.m.d.

Se știe că astăzi dispunem de un asemenea stoc informațional la nivelul culturii și civilizației încât nici un individ sau grup restrâns nu-l mai poate asimila. Idealul formației enciclopedice al societăților premoderne și moderne timpurii este azi depășit nu pentru că a avea cunoștințe temeinice și priceperi în cele mai diverse domenii ar fi un lucru rău ci pentru că un astfel de ideal nu mai este realizabil. Pe de altă parte, conținutul privilegiat al învățământului îl reprezintă cunoștințele și comportamentele umane purtătoare de valori. Toate acestea înseamnă că ceea ce urmează a face obiectul instruirii trebuie *selectat* așa încât, prin caracteristicile lor, conținuturile să merite osteneala de-a fi predate și, respectiv, învățate.

Selecția informațiilor și competențelor care vor fi convertite în curriculum școlar implică *alegerea, transmiterea și fixarea prin educație* a unor conținuturi culturale în *detrimentul altora*. Dar, ceea ce astăzi pare a fi lipsit de utilitate sau interes poate deveni foarte important mâine. Societatea trebuie să se asigure că reproducția cunoștințelor și priceperilor la nivelul stărilor mentale ale generației viitoare este principial garantată.

Pentru a reproduce la nivelul stărilor mentale ale generației viitoare o mare cantitate și diversitate de cunoștințe, priceperi, și deprinderi, ele trebuie transmise *diferențiat*. Astfel, un rezultat important al selecției informațiilor este despărțirea *culturii generale* de *cultura de specialitate* adică, decizia cu privire la *“ce ar trebui să știe toți membrii societății și ce cunoștințe vor fi rezervate specialiștilor”*.

Cunoașterea nu poate fi, transmisă în forma sa de produs al creației savantului ci trebuie supusă unei *prelucrări* complexe. Astfel, separarea unor cunoștințe din ansamblul care le dădea sensul revendică restabilirea *coerenței* și clarității cunoașterii. Dobândirea unor concepte clare presupune ca ele să fie învățate într-o *ordine* care să le facă comprehensibile - făcând posibile transferuri și conexiuni între cunoștințele și deprinderile celui care învață. Această *ordine e, cel puțin la început, mai degrabă inductivă, spre deosebire de logica deductivă a savantului*. Savantul pleacă, totdeauna, de la o stare dată a cunoașterii științifice, în timp ce în educație, starea științei e raportată la starea cunoașterii și experienței celui ce învață: “nu se poate face chimie fără o bază matematică, nici literatură fără o competență lingvistică și retorică, nu se poate vorbi de învățământ fără o programă care să precizeze ceea ce este mai întâi necesar să se știe, altfel spus, ceea ce trebuie știut deja pentru a merge mai departe. Cineva care n-a făcut niciodată astronomie și deci matematici superioare, va putea vizita un observator dar va vedea aparate și poate stele va afla despre numere imense, despre relativitate... dar nu va ști niciodată astronomie” (Reboul,O, 1991, pg. 40).

Potrivit lui J.Bruner ceea ce ar trebui transmis prin școală este *structura fundamentală* a disciplinei - adică acele cunoștințe care sunt suficient de generale pentru a fi transferabile și care fac totodată comprehensibile raporturile dintre cunoștințe și modul în care se produc cunoștințele în știința respectivă.

Savanții tuturor timpurilor au relevat faptul că, prin natura sa, cunoașterea este procesuală și inepuizabilă. Cultura este produsul unui proces de creație colectivă niciodată încheiat. Din acest motiv cultura nu poate fi transmisă ca produs fără a păstra

viu *procesul, creația* mecanismul capabil să o propulseze din chiar lăuntruul său.. Prin urmare, o cerință fundamentală în selectarea și prelucrarea conținuturilor ca parte a curriculum-ului este *predarea științei ca proces și nu ca produs*.

Reforma curriculară realizată la nivelul sistemului de învățământ românesc în intervalul 1998-2000 a favorizat *interdisciplinarizarea* instruirii prin trecerea de la organizarea curriculară exclusiv pe discipline de învățământ la organizarea pe arii curriculare. Astfel au rezultat cele 7 arii curriculare - **limbă și comunicare, matematică și științe, om și societate, arte, tehnologii, sport, consilere** – care conțin grupaje de discipline înrudite, iar profesorii care predau aceste discipline conlucrează în cadrul acelorași catedre constituite la nivel de școală. Astfel, anumite conținuturi pot fi predate în echipă.

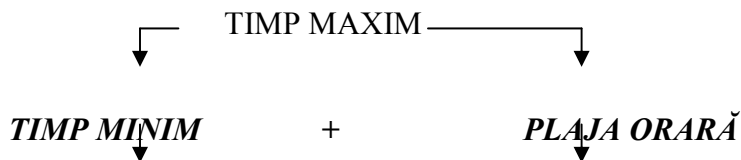
Timpul alocat

Orice proces - prin urmare și procesul de învățământ - presupune o *desfășurare în timp*. Dezvoltarea copilului, pe de-o parte, - predarea, învățarea, evaluarea - pe de altă parte, sunt procese complexe care se desfășoară în raport cu anumite coordonate temporale cum sunt: *durata, ritmul, succesiunea, simultaneitatea*.

În proiectarea, implementarea și realizarea unui curriculum trebuie să se țină cont de atribute temporale cum sunt:

- *stadiile dezvoltării psihice* (durala și succesiunea acestora);
- *jalonarea intervalelor instruirii* (cicluri școlare, ani de studii, durata învățământului obligatoriu și nonobligatoriu, timpul alocat unor discipline de studiu și în cadrul acestora, unor conținuturi concrete.)
- *stabilirea caracterul fix sau flexibil al timpului alocat* unei discipline, sau arii curriculare (timp determinat, timp maxim/ timp minim).

Fig. nr.. Flexibilizarea timpului alocat de reforma curriculară în raport cu tipurile de curriculum



CURRICULUM NUCLEU + CURRICULUM LA DECIZIA ȘCOLII

- *decizia privind ordinea și succesiunea activităților* (de pildă ce trebuie predat mai întâi și ce trebuie predat pe urmă pentru a facilita comprehensiunea; decizia cu privire la activitățile ce se vor desfășura *simultan* (ceea ce poate fi predat, respectiv învățat în aceeași perioadă a anului școlar pentru a face posibile conexiunile interdisciplinare);
- predarea concomitentă a disciplinelor (v. învățământul tradițional) sau predarea lor comasată și exclusivă (v. *predarea pe epoci* în sistemul Waldorf) ;

- stabilirea *orarului școlii*, a *duratei* activităților instructiv educative și a pauzelor etc. Așa de exemplu, în majoritatea sistemelor de educație ora la clasă este de 50 de minute, iar între două ore consecutive este prevăzută o pauză de cel puțin 10 minute. În alternativa Waldorf, între primele două ore, *nu există pauză*.
- factorul timp trebuie luat în considerare și în dozarea volumului și a complexității temelor pentru acasă;
- coordonarea tendinței de *accelerare a ritmului vieții* contemporană cu ritmurile obiective impuse de psihologia dezvoltării, armonizarea nevoilor socio-economice cu nevoia individului de-a se implini prin cultură, ș.a.

Elementele fundamentale ale gestiunii timpului în învățământ (cu trimitere la învățământul românesc contemporan) sunt redate în tabelul de mai sus. Aici am arătat dependența organizării timpului școlar de stadiile obiective ale dezvoltării psihice.

Tabel nr. Ritmul și succesiunea instruirii în sistemul de învățământ românesc în raport cu stadiile dezvoltării intelectuale (J.Piaget) și stadiile formării omului cult conemporan (G.Mialaret).

Treapta de învățământ	Clasa	Ciclu curricular	Vârsta	Stadiile dezvoltării (J.Piaget)	Stadiile formării omului cult contemporan (G. Mialaret)
<i>Învățământ preșcolar</i>			3-7 ani <i>6-7 ani</i>	Stadiul preoperațional	
	An pregătitor	Achiziții fundamentale	7-12 ani	Stadiul operațiilor concrete	Stadiul însușirii culturale instrumentale (scris, citit, socotit, solfegiere)
I					
II					
III					
<i>Gimnaziu</i>	IV	Dezvoltare	12-18 ani	Stadiul operațiilor formale	Stadiul operațional cuprinzând 2 nivele: 1-aplicarea teoriei în rezolvarea problemelor 2-alegerea din mai multe posibilități a celei mai adecvate
	V				
	VI				
	VII				
<i>Școală de ucenici</i>	VIII	Observare și orientare			
	IX				
	X				
<i>Liceu de specialitate</i>	XI	Aprofundare			
	XII				
<i>Liceu theoretic</i>					

Strategii

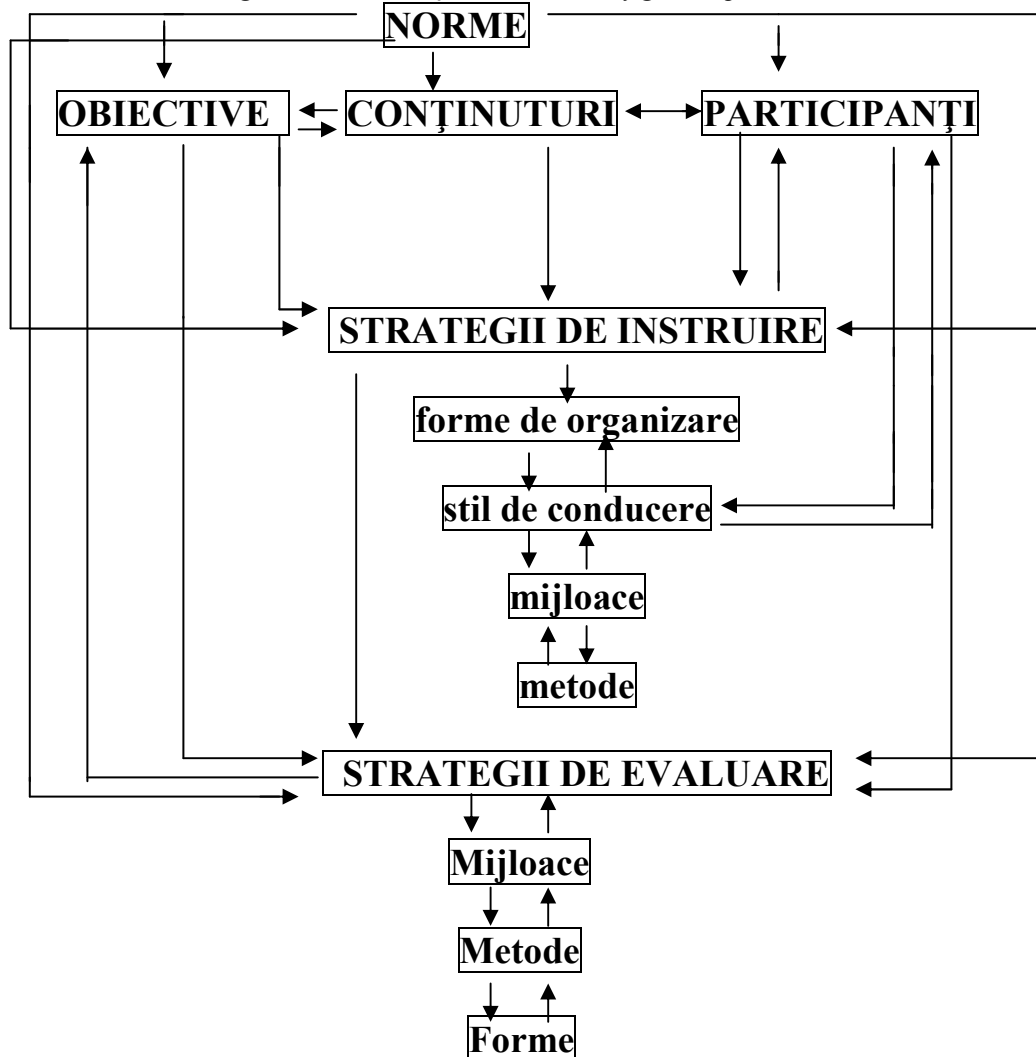
Partea cea mai flexibilă a procesului de învățământ sunt strategiile: aceleași obiective și conținuturi pot fi realizate/predare/învățate prin multiple strategii, după cum, în condițiile acelorași obiective, conținuturi, strategii de instruire și a acelorași participanți, pot fi proiectate diferite strategii de evaluare a performanțelor.

Strategia este, în primul rând, un proiect de acțiune, ea precede un demers pe punctul de-a fi realizat și încarnează o concepție cu privire la modul în care ar putea fi atins, în

condițiile date, un obiectiv. Ea începe cu conștientizarea acestui obiectiv, numit obiectiv *strategic* și a contextului în care el trebuie realizat. Incluzând evaluarea resurselor, stabilirea succesiunii obiectivelor de etapă (subordonate obiectivului strategic) și a operațiilor aferente acestora, selecția și pregătirea mijloacelor și căilor de acțiune, strategia înseamnă proiectarea și *organizarea/amenajarea condițiilor prealabile* ale acțiunii.

Realizarea efectivă a acțiunii în spațiul școlar nu merge însă de la sine, întrucât, aici este vorba de întrepătrunderea scopurilor noastre cu atitudini, decizii, relații, preferințe, temeri, obiectivate în comportamentul impredictibil al unor ființe umane. Pe scurt, spațiul școlar este populat de *câmpuri probabilistice*. Transpunerea proiectului în acțiune reală necesită *evaluarea continuă a situației din mers*, compararea rezultatelor de etapă cu cele scontate pentru intervalul parcurs și *capacitate de reorganizare*.

Tab nr. Locul strategiilor de instruire și evaluare în configurația procesului de învățământ



Sub raport *tehnic*, strategia include *tactici*. Termenul tactică face referință la latura executivă, desemnând structuri sau forme operaționale, mijloace, procedee, metode puse

în joc, într-un anumit moment, pentru atingerea unui obiectiv de etapă. În moduri diferite, atât strategia cât și tactica presupun exercițiul *creativ*, ceea ce i-a făcut pe antici, să le desemneze drept “arte”. Prin urmare, tactica presupune nu numai execuția unei proiect ci și o creativitate operatorie spontană, capacitatea de-a *re-acționa* prompt, inovativ la o situație neașteptată.

Strategia pedagogică este o acțiune de rezolvare creativă a unei situații problematice tipice educației - cuprinzând un ansamblu de secvențe, tactici (metode, forme de organizare, mijloace și tehnici de intervenție) - coerent articulate (inductiv, deductiv, analogic), integrate unui stil de conducere și subsumate obiectivului educațional.

În literatura pedagogică pot fi identificate mai multe criterii de clasificare a strategiilor educaționale din care am ilustrat câteva în tabelul de mai sus.

Tabel nr. Clasificarea strategiilor educaționale

Nr Crt	CRITERIU TAXONOMIC	CLASE
1	Criteriul systemic	Strategii de nivel macrosistemic (național), intermediar (nivel regional, local), microsistemic (didactice).
2	Criteriul finalității	Strategii aferente obiectivelor taxonomice, strategii de diferențiere, strategii aferente dimensiunilor educației
3	Criteriul ordonator-logic	Strategii de tip inductiv, deductiv, analogic, Strategii liniare, circulare, spiralate, strategia ordonării cursive inverse Strategii de argumentare
4	Criteriul formei de organizare	Strategii frontale, grupale, individualizante, Strategii ale activității școlare, parașcolare, perișcolare
5	Criteriul relațional	Strategii dirijist algoritmice, strategii euristice, Strategii activizatoare, de rezolvare a conflictelor, de motivare Strategii enunțiative, strategii exploratorii
6	Criteriul procesual	Strategii de predare, strategii de învățare, strategii de evaluare
7	Criteriul paradigmatic	Strategii asociaționiste, strategii behavioriste, strategii operaționaliste, strategii funcționaliste, strategii bazate pe teoria învățării prin descoperire

Strategia educațională are în vedere un partener ce trebuie câștigat pentru o acțiune comună - aceea de învățare - acțiune care, devenind cu timpul un mod de a fi, o a doua natură a celui educat, să stea ca temelie solidă al devenirii sale permanente, libere și autonome.

După cum arată D. Potolea în studiul său despre curriculum, multe reforme de învățământ au eșuat, pentru că, plecând de la un model triunghiular (*obiective, conținuturi, timp* alocat și relațiile dintre acestea) s-a considerat, în mod greșit, că dascălii știu să-și proiecteze singuri strategiile de instruire-evaluare în conformitate cu noile obiective și noile conținuturi. Dacă luăm în considerare faptul că termenul curriculum se referă la “*experiența de învățare a elevului*”, rezultă că și strategiile (*de instruire și de evaluare*) sunt elemente constituționale ale curriculum-ului.

Dar, experiența elevului - chiar și cea de învățare - ține de subiectivitatea acestuia, ea nu poate fi, în sens propriu, nici anticipată, nici proiectată. Tot ce se poate proiecta și realiza în mod obiectiv sunt *situațiile de învățare* considerate adecvate realizării obiectivelor – iar *strategiile constituie tocmai anticiparea, proiectarea și regizarea unor astfel de situații*.

Tab. Nr. Conceptualizarea curriculum-ului (adaptare după D. Potolea)

CURRICULUM			
CUM SE PRODUCE?	CE ESTE?	CARE SUNT OBIECTIVĂRILE SALE?	
Cercetare	Ansamblu structurat de : Obiective Conținuturi Timp alocat Strategii de instruire Strategii de evaluare	Principale	Plan de învățământ
Proiectare			Programă școlară
			Manual școlar
		Planificare calendaristică	
Implementare		Secundare	Planificarea unităților de învățare
	Proiect de lecție		
Evaluare			Ghiduri metodice pentru profesori
			Caiete de muncă pentru elevi
PROCES	CONFIGURAȚIE	PRODUS	

În unitatea și interacțiunea lor, componentele analizate mai sus, ale curriculum-ului circumscriu *programul de studiu*. După cum se știe, elementul de bază al oricărui program de studiu este *disciplina de învățământ*. Acest fapt a generat, potrivit lui D.Potolea, confuzia între conținutul învățământului și curriculum.

Dar, menționează autorul, *termenul de disciplină de învățământ nu a rămas la nivelul aceluiași semnificații care-i erau atribuite în calitate de componentă tradițională a conținutului învățământului, ci a cunoscut metamorfoze profunde*.

După cum structura modernă a unei programe școlare depășește considerabil reduționismul programei tradiționale, centrate pe probleme de conținut”, nici disciplinele de învățământ “nu mai au aceeași “fizionomie” ca cele produse în urmă cu câteva decenii” (Potolea, op.cit., pg.77); ele nu se mai referă *doar la conținuturi ci, cel puțin la obiective, conținuturi, timp alocat și relațiile dintre toate acestea*.

3.c. Tipuri de curriculum

Una dintre cele mai mari realizări ale *reformei curriculare* din țara noastră (perioada 1998- 2000) a fost *flexibilizarea* curriculum-ului. Unele măsuri, cum a fost structurarea disciplinelor școlare pe șapte *arii curriculare* (limbă și comunicare, matematică și științe, om și societate, educație fizică și sport, tehnologii, arte, consiliere) au permis *interdisciplinarizarea instruirii* și crearea condițiilor pentru predarea unor structuri curriculare de către o echipă de profesori (team teaching).

Alte măsuri cum au fost introducerea *manualelor alternative și descentralizarea parțială a deciziei cu privire la curriculum* au creat cadrul adecvat *diferențierii instruirii, inclusiv prin programul de studii*.

Astfel, Curriculum-ul Național Formal s-a scindat în două componente de bază: partea de curriculum care conține programele naționale unice și obligatorii se numește *curriculum nucleu (core curriculum, sau trunchi comun)* și i se rezervă, în mod obișnuit, un interval de timp minim.

Partea de curriculum care este decisă la nivel local (*de aprofundare, de extindere, opțional*) este factor de diferențiere, are un timp alocat variabil și se numește *curriculum la decizia școlii (curriculum diferențiat)*.

O asemenea inovație n-ar fi fost posibilă decât prin flexibilizarea *timpului* însuși, care glisează între o limită minimă și una maximă.

Curriculum-ul nucleu al unei discipline de învățământ este predat, în mod obișnuit, într-un timp minim, dar el poate fi predat, la decizia școlii, într-un timp maxim, numindu-se în acest din urmă caz, *curriculum aprofundat*. Întrucât curriculum-ul nucleu stă la baza *curriculum-ului testat* prin examenele naționale, alegerea *curriculumul-ului aprofundat* în cazul unei clase slabe, este foarte importantă ea permițând unor elevi cu un ritm lent de învățare să asimileze programa obligatorie.

Curriculum-ul extins este ales de către școală în cazul unei clase bune. În alternativa curriculum-ului extins se vor studia, la disciplina respectivă, într-un interval temporal mai mare, conținuturi suplimentare, se vor forma deprinderi și priceperi ce depășesc cerințele curriculum-ului nucleu.

Disciplinele opționale se decid la nivel local, în raport cu oferta școlii și cu alegerea elevilor.

Diferența dintre timpul maxim și timpul minim alocat unei teme, discipline, sau arii curriculare se numește *plajă orară* și se stabilește la nivelul școlii, în raport cu nevoile de educație ale elevilor.

În tabelul de mai jos sunt redate tipurile de curriculum.

Tab. nr. 5. Modalități ale curriculum-ului . Timpul alocat

1. CURRICULUM NAȚIONAL FORMAL	a. CURRICULUM NUCLEU (TRUNCHI COMUN)	<ul style="list-style-type: none"> - segment al Curriculum-ului Național Formal elaborat la nivel central, având caracter unic , obligatoriu - se mai numește trunchi comun <i>sau core curriculum</i> - constituie bază pentru curriculum predat, învățat și testat - e conceput pentru a fi predat într-un <i>timp minim</i> dar poate fi predat și într-un <i>timp maxim</i> (curriculum aprofundat) - cuprinde acea parte a culturii școlare care reprezintă nucleul tare al culturii generale 			
	b. CURRICULUM DIFERENȚIAT (CURRICULUM LA DECIZIA ȘCOLII)	A P R O F U N D A T	<ul style="list-style-type: none"> - parte a curriculum-ului la decizia școlii constând în studierea într-un <i>timp maxim</i> a unui conținut echivalent cu cel prevăzut în core curriculum - e element de diferențiere a instruirii fiind ales în cazul claselor slabe 		
			E X T I N S	<ul style="list-style-type: none"> - parte a curriculum-ului la decizia școlii ce conține pe lângă trunchiul comun și alte elemente de conținut de realizat împreună într-un <i>timp maxim</i> - e element de diferențiere fiind ales în cazul unei clase foarte bune 	
				O P T I O N A L E	<ul style="list-style-type: none"> - parte a curriculum-ului la decizia școlii constând în discipline ce se constituie pe bază de cerere și ofertă; (e vorba de cererea elevilor în baza unei oferte prezentate de școală); -o disciplină opțională poate detalia elemente ale curriculum -ului formal într-o manieră în care acesta n-o face sau poate propune elemente ale curriculum-ului latent; - <i>timpul alocat</i> este la decizia școlii;
2. CURRICULUM INFORMAL	a. VIRTUAL	<ul style="list-style-type: none"> - se referă la conținuturile oferite de programele mass-media și internet, care au un caracter informal, aleatoriu, neselectat valoric; <i>timpul alocat</i> e la decizia utilizatorului (elevului); 			
	b. ASCUNS	<ul style="list-style-type: none"> - are caracter implicit, aleatoriu, involuntar-comportamental și totodată permanent fiind implicat în toate tipurile de curriculum - Presupune infuzie de atitudini și mentalități - <i>timpul e nealocat dar permanent;</i> 			
3. CURRICULUM LATENT	ABSENT	<ul style="list-style-type: none"> - parte componentă a culturii care, în urma selecției conținuturilor rămâne în afara curriculum-ului formal: - <i>nu există timp alocat</i> în curriculum formal. 			

După cum rezultă din acest tabel, implementarea reformei curriculare în sistemul de învățământ din țara noastră a îmbogățit limbajul pedagogic producând, în jurul conceptului de curriculum, o adevărată familie de concepte.

4. Procesualitatea curriculum-ului

Întrebarea cu privire la modul în care trebuie alcătuit traseul celui ce învață, pentru a fi funcțional în sens educativ, și-au pus-o, probabil, pedagogii tuturor timpurilor. Pe de-o parte, este evident că, plecând de la același depozit cultural pot fi derivate trasee educaționale sau programe de studii diferite. În alcătuirea acestor programe se poate pleca, de pildă, de la aprecierea că unele discipline sunt mai importante decât altele, sau că deținerea anumitor cunoștințe asigură succesul adaptării sociale a individului și, li se va acorda, în consecință, timp de studiu, din totalul disponibil; sau, poate fi privilegiată unitatea cunoașterii punând accent pe relațiile dintre discipline, ori, dimpotrivă, cunoașterea poate fi prezentată sub forma unui repertoriu de informații strict ordonate pe discipline specializate; se pot opera sau nu distincții între ceea ce se știe și ceea ce face obiectul opiniilor și convingerilor, sau, dimpotrivă, se poate cultiva o confuzie între acestea așa încât, intenționat sau nu, o subterană ideologizant îndocrinatoare poate străbate întregul program de studii, ș.a.m.d.

În epocile de schimbări profunde, au fost formulate idei înnoitoare cu privire la modul de articulare al programelor de studii. Așa, de pildă, în secolul al XVII-lea, fondatorul pedagogiei moderne, J.A. Comenius, era preocupat, în "Pampaedia" de schimbări care aveau să aștepte câteva secole pentru a deveni, abia azi, actuale: de pildă, alcătuirea unui traseu al educației care să ofere o imagine unitară și armonioasă asupra lumii (astăzi vorbim despre organizarea inter și transdisciplinară a conținutului învățământului) sau extinderea timpului educației la durata întregii vieți, incluzând maturitatea și bătrânețea (astăzi vorbim despre educația permanentă).

Cercetările ultimelor decenii au arătat că realizarea curriculum-ului presupune patru procese succesive:

- *cercetarea* - având rol de diagnoză a stării de fapt și de testare a proiectelor de inovare a sistemului curricular existent; într-o lume dinamică cum este cea în care trăim, cercetarea curriculară ar trebui realizată permanent, ea fiind însăși condiția dezvoltării curriculare în acord cu explozia informațională și cu ritmul schimbărilor sociale. Astăzi, există tendința de-a antrena cadrele didactice în activitățile de cercetare, alături de specialiștii cercetători, valorificând experiența și capacitatea acestora de-a testa practic valoarea inovațiilor (Negreț-Dobridor, I. 2001, pg. 21);

- *proiectarea* presupune elaborarea unui nou curriculum plecând de la diagnoza stării de fapt; ea înseamnă elaborarea curriculum-ului prin formularea finalităților, selecția conținuturilor/ experiențelor de învățare și a strategiilor în raport cu factorul timp;

- *evaluarea* proiectului poate fi realizată, potrivit lui Negreț -Dobridor în două moduri : “*in vitro*” (proiectul curricular este supus aprecierii beneficiarilor) și “*in vivo*” (experimentarea proiectului pe un eșantion riguros determinat); evaluarea permite identificarea și corectarea erorilor (idem, pg. 25);

- *implementarea* sau aplicarea propriu-zisă marchează trecerea de la proiect la realitate în dezvoltarea curriculară și are efecte sociale pe termen lung.

Atunci când implementarea are ca obiect un nou Curriculum Național Formal, cum s-a întâmplat în țara noastră în perioada 1998-2000, vorbim de o reformă curriculară în care sunt antrenati toți actanții sistemului de învățământ.

Cunoașterea procesualității curriculum-ului de către cadrele didactice este foarte importantă în condițiile de astăzi când profesorii sunt chemați să devină coautori ai inovării și dezvoltării curriculare. În mod tradițional profesorii participă la constituirea curriculum-ului prin realizarea unor produse curriculare cum sunt planificările și proiectele de lecție. Astăzi se vorbește de parteneriate de cercetare în care sunt integrați profesori și de crearea de către aceștia a unor produse curriculare complexe – cum sunt programele disciplinelor opționale și manualele corespunzătoare lor.

5. Produse curriculare

Produsele curriculare sunt documente elaborate central sau local care obiectivează, curriculum-ul (obiectivele, conținuturile, timpul alocat, strategiile de instruire și evaluare) la diferite nivele ale sistemului de învățământ.

1. *Planul de învățământ* este un produs al proiectării centrale a sistemului instituțional al educației. La baza acestui document stă scopul învățământului și un sistem de obiective generale vizând: tipurile de școli, specializările din cadrul acestora, nivelele și ciclurile școlare, modulele de profesionalizare. etc.

Planul de învățământ precizează, în fiecare caz:

- obiectivele generale (ale tipului de școală, profilului, ciclului, modului, etc);

- disciplinele de învățământ studiate, în cadrul fiecărei arii curriculare, pentru a realiza obiectivele propuse ;

- timpul (numărul de ore săptămânal și anual) alocat fiecărei discipline.

Planul de învățământ este un document de bază pentru organizarea activității – încadrarea personalului, formarea catedrelor, alcătuirea orarului școlii - la nivelul fiecărei instituții de învățământ.

2. Programele școlare sunt documente centrale în alcătuirea cărora intră obiectivele generale, o listă de conținuturi (teme, capitole, subiecte) obligatorii și facultative ce urmează a fi studiate la o disciplină dată, pe durata unui an școlar; ele indică timpul minim și timpul maxim alocat fiecărei unități de conținut și includ sugestii metodice privind instruirea și evaluarea.

În alcătuirea programelor școlare se pleacă de la *obiectivele cadru* și *obiectivele de referință*. Obiectivele cadru reprezintă obiectivele generale urmărite prin predarea unei discipline pe întreg parcursul școlar, iar obiectivele de referință concretizează obiectivele generale ale disciplinei la nivelul unui an de studiu determinat.

În alcătuirea obiectivelor de referință se ține cont de specificul disciplinei (logica științei), dar mai ales de nivelul de vârstă al celui ce învață (v. principiul accesibilității și logica didactică), de ceea ce s-a învățat în clasele precedente, și de ceea ce urmează să se învețe la disciplina în cauză (v. principiul unității și continuității). Există tot atâtea programe școlare câte discipline de învățământ se predau în școli.

Programele școlare sunt documente indispensabile profesorului, în baza cărora el își proiectează întreaga activitate pe durata unui an școlar.

3. Manualele școlare sunt cărți de studiu explicative adresate elevilor, care obiectivează programele școlare prezentând capitolele, temele și subiectele într-o formă discursivă, atractivă, ilustrativă și accesibilă celui ce învață.

În mod evident, în baza aceleiași programe se pot realiza mai multe manuale. Începând cu reforma curriculară din anii 1998-2000 din țara noastră s-a renunțat la manualele unice și s-a trecut la manualele alternative.

În pofida criticilor care s-au adus de-a lungul anilor manualelor alternative (care trebuie raportate modului de aplicare și nu inovației în sine), rațiunile pedagogice care au stat la baza instituirii acestora sunt solide:

a. manualele alternative transformă profesorul din simplu executant al unui mod unic de interpretare a programei, într-o persoană cu liber arbitru, capabilă să se documenteze și să opteze în cunoștință de cauză pentru acel manual care răspunde cel mai bine necesităților de educație ale elevilor săi;

b. manualele alternative creează condițiile unui învățământ diferențiat, introducerea lor fiind coerentă cu alte măsuri ce vizează diferențierea instruirii cum sunt, de pildă, introducerea curriculum-ului extins și a curriculum-ului aprofundat;

c. instituirea acestei măsuri asigură o reală democratizare la nivelul creației de manuale școlare. În acest cadru, fiecare profesor poate candida cu un manual propriu la concursul național de validare a manualelor școlare alternative organizat de MEdC;

d. datorită faptului că profesorii sunt cei care lucrează în mod nemijlocit cu elevii, antrenarea lor în procesul de elaborare al manualelor școlare poate duce la o mai bună adaptare a modului de prezentare a conținuturilor științei la cerințele beneficiarilor

e. nu în ultimă instanță introducerea manualelor alternative a fost o măsură care, în contextul primului deceniu post-totalitar a ajutat la eradicarea unor procedee de învățare și evaluare absolut incorecte din punct de vedere pedagogic, cum au fost învățarea pe de rost a comentariilor de texte și chiar a unor manuale întregi pentru a promova examene decisive pentru viitorul candidaților (admiterea la liceu și la facultate, de exemplu); măsura introducerii manualelor alternative a demonstrat că nu există un singur mod de-a gândi și cu atât mai puțin un mod unic de-a vorbi asupra acelorași conținuturi și că dimpotrivă ideile pot fi exprimate, ilustrate, comentate diferit, fără a prejudicia adevărul științific.

4. *Ghidurile metodice pentru profesori* oferă sugestii strategice și tactice pentru aplicarea programelor școlare și utilizarea creativă a manualelor în munca la clasă.

5. *Caietele de muncă* se adresează elevilor și propun exerciții, probleme, jocuri, diverse aplicații în vederea formării și consolidării priceperilor și deprinderilor specifice disciplinei de studiu. Caietele de muncă pentru elevi au la bază obiectivele de referință și subiectele din programa școlară.

Planificările calendaristice (anuale, semestriale, proiectul unui sistem de lecții, proiectul de lecție sunt documente școlare realizate la nivelul școlii și este datoria fiecărui profesor să știe să le întocmească. Tocmai din acest motiv ele vor face obiectul unei tratări separate în volumul de față (v. capitolul referitor la proiectarea pedagogică).

Taxonomia produselor curriculare

După cum rezultă din tabelul de mai jos, produsele curriculare pot fi clasificate după mai multe criterii:

Nr. Crt	Criterii de clasificare produselor curriculare	Clase								
1	Criteriul sistemic/ierarhic	<p><i>Produse de nivel macro (produse ale proiectării sistemului instituțional: plan de învățământ, programe școlare obligatorii, planul de învățământ al unor module comune la nivel național)</i></p> <p><i>Produse de nivel intermediar: programe ale disciplinelor opționale propuse la nivel local, etc, planificarea anuală, planificarea semestrială, proiectarea săptămânală</i></p> <p><i>Produse de nivel micro: proiecte de lecții</i></p>								
2	Criteriul importanței în desfășurarea procesului de învățământ	<p>Principale</p> <ul style="list-style-type: none"> - plan de învățământ (program de studii) - programă școlară - manual școlar - planificarea calendaristică - planificarea unităților de învățare - proiectul de lecție <p>Secundare</p> <ul style="list-style-type: none"> - ghiduri metodice pentru profesor - caiete de muncă pentru elevi 								
3	Criteriul paradigmatic (paradigma clasică și modernă)	<p><i>Planuri și proiecte tradiționale (didacticiste, centrate pe conținuturi, pe activitatea profesorului și pe obiective informative)</i></p> <p><i>Produse curriculare moderne (centrate pe activitatea elevului, pe obiective formative, pe proiectarea unor situații de învățare și strategii)</i></p>								
4	Criteriul temporal	<p><i>Produse rezultat al proiectării globale pe mai mulți ani de studiu (sistem, ciclu de învățământ)</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 60%;"><i>Produse rezultat al proiectării eşalonate</i></td> <td><i>Planificare anuală</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td><i>Planificarea semestrială</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td><i>Planificarea săptămânală</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td><i>Proiectarea lecției</i></td> </tr> </table>	<i>Produse rezultat al proiectării eşalonate</i>	<i>Planificare anuală</i>		<i>Planificarea semestrială</i>		<i>Planificarea săptămânală</i>		<i>Proiectarea lecției</i>
<i>Produse rezultat al proiectării eşalonate</i>	<i>Planificare anuală</i>									
	<i>Planificarea semestrială</i>									
	<i>Planificarea săptămânală</i>									
	<i>Proiectarea lecției</i>									
5.	Criteriul destinației lor	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 40%;">destinate managerilor de școli</td> <td>Planul de învățământ</td> </tr> <tr> <td>destinate profesorilor</td> <td>Programe școlare, ghiduri metodice pentru profesori</td> </tr> <tr> <td>destinate elevilor</td> <td>Manuale școlare, caiete de muncă</td> </tr> </table>	destinate managerilor de școli	Planul de învățământ	destinate profesorilor	Programe școlare, ghiduri metodice pentru profesori	destinate elevilor	Manuale școlare, caiete de muncă		
destinate managerilor de școli	Planul de învățământ									
destinate profesorilor	Programe școlare, ghiduri metodice pentru profesori									
destinate elevilor	Manuale școlare, caiete de muncă									

Aplicații, sarcini de lucru, teme de reflecție

1 În raport cu perspectiva ingineriei genetice de-a întreprinde selecția/ schimbarea patrimoniului genetic al umanității, unii gânditori îndeamnă la prudență: *“dacă vrem ca specia să-și conserve capacitatea de adaptare la condiții ce se schimbă din ce în ce mai rapid, trebuie să avem în rezervă o mare diversitate de gene poate în prezent inutile sau chiar ușor defavorabile, care ar putea însă, în împrejurări noi, să-i ofere șanse mai bune de supraviețuire”* (Dobzansky, apud J.Larmat, 1977, pg.164).

Formulați, prin analogie, un argument care să susțină necesitatea de-a evita pierderea unor cunoștințe, priceperi și deprinderi, de către umanitate, prin greșita gestionare a curriculum-ului.

2. . Potrivit lui O. Reboul, universitatea - în calitatea ei de memorie intelectuală și critică a societății - conservă valorile trecutului, nu neapărat datorită utilității lor ci, în mod dezinteresat, pentru a reflecta asupra lor: *“ni se pare normal, de exemplu – scrie Reboul - ca într-o universitate să se predea o limbă pe cale de dispariție nu pentru că ea este utilă ci, dimpotrivă, pentru că, fiind inutilă, ea riscă să se piardă pentru totdeauna.”*(1990, pg.46). **Alcătuți un eseu** în care să arătați că învățarea unei limbi dispărute înseamnă, între altele, conservarea capacității noastre de-a citi documente, pe care, în absența unui astfel de demers, umanitatea ar înceta să le înțeleagă sau le-ar putea înțelege abia peste 500 de ani.

3. Din perspectiva filosofiei contemporane, cu deosebire sensibilă la problematica *individului*, P.Ricoeur ajunge la concluzia că înțelegerea de sine și găsirea de către individ a sensului vieții sale ca adult nu e posibilă decât ca rezultat al *“ocolului prin cultură”*, ceea ce înseamnă apropierea și resemnificarea simbolurilor, operelor, instituțiilor care există, inițial, în afara individului. Cultura, consideră filosoful, obiectivează viața spiritului. Dar spiritul nu poate exista decât *revenind reflexiv, prin fiecare individ la sine, interpretând perpetuu propriile sale produse, acordând sensuri și semnificații*.

Comentați din punct de vedere pedagogic teza lui P.Ricoeur. **Argumentați**, plecând de la această teză, ideea potrivit căreia strategiile de instruire fac parte din curriculum.

4. În *“Minima moralia”* A. Pleșu comentează - după C.Noica – șapte motive pentru care merită să faci cultură.

Potrivit lui Noica, citat de autor, cultura:

- este sursa unei bucurii permanente
- este adevărata formă de maturitate a spiritului
- e funciarmente eliberatoare
- e o formă necesară de igienă pentru minte
- face să primeze posibilul asupra realului
- face posibilă cunoașterea individualului.

- oferă un refugiu împotriva obsesiei iubirii
- a. **Lecturați** individual textul lui A.Pleşu. (“Minima moralia”, Cartea Românească, 1988, pg.95-110).
 - b. **Alcătuți șapte grupe.** Fiecare grupă va primi , prin tragere la sorți, ca sarcină să dezvolte - cu ilustrări și argumente - unul dintre cele șapte motive pentru care merită să faci cultură. **Dezbateți** în cadrul grupelor, timp de 7 minute, ideile pe care le-ați găsit.
 - c. **Reuniți**, din nou, **întreaga grupă** de cursanți. **Organizați o dezbatere** cu tema “Cum poate fi profesorul un om de cultură?”

5. **Analizați** următorul text: “*Încă ceva –continua Noica- cultura e singura zonă a cunoașterii în care te poți baricada împotriva matematicilor care cuceresc totul. Cultura face posibilă, încă rezistența la matematici. Matematicile sunt foarte bune dar nu pot explica și nici nu și-o propun individualul. Ori cultura dă socoteală de individual iar pe linia aceasta ea poate furniza încă lumii moderne o “mathesis”, o cunoaștere nematematică” (A. Pleșu, “ Minima moralia”, Cartea Românească, 1988, pg 101.)* **Inventariați**, utilizând dicționarele și internetul, **sensurile** în care poate fi folosit termenul de cultură. **Precizați** apoi în ce sens folosește, în acest text , C.Noica termenul.

d. **Alcătuți** individual câte **un eseu** cu tema “Cum pot fi eu om de cultură?”

6. Într-o lucrare a lui O. Reboul găsim următorul pasaj: “*dacă i se indică cuiva că strada pe care o caută este a treia la dreapta, i se dă o informație utilă în imediat dar care nu-i va mai folosi, probabil, niciodată. Dacă el este învățat să se orienteze cu o hartă, va fi dobândit o învățătură care-i va servi întotdeauna și în împrejurări din cele mai diverse. Acest gen de cunoaștere este cel pe care școala pretinde a-l transmite, cunoștințe pentru mai târziu, pentru a se orienta în viață. De fapt, noi am uitat cele mai multe fapte istorice învățate la școală, dar ele ne permit, la vârsta adultă, să citim o carte de istorie, să înțelegem un monument istoric. Am uitat elementele de engleză sau de matematică dar suntem capabili să le reînvățăm foarte repede, în caz de nevoie, să le învățăm în orice caz.” (Reboul, O.1991, pg 40, s.m.)*

Formulați, în baza textului de mai sus, câteva exigențe privind selecția curriculum-ului.

7. Cunoscutul epistemolog K.Popper considera că lumea în care trăim azi poate fi compartimentată în trei părți: lumea obiectelor fizice (lumea I), lumea stărilor mentale și de conștiință (lumea II) și lumea conținuturilor gândirii obiectivate în suporturi de informație (lumea a III-a). Sistemele teoretice, problemele, argumentele, bibliotecile, întregul univers al creațiilor spirituale - științifice, artistice, filosofice, - într-un cuvânt, “locuitorii lumii a treia”, dobândesc, în condițiile contemporane, un statut ontic cu totul special. Pentru a demonstra acest lucru Popper sugerează următorul experiment mental: presupunând că ar fi distruse elementele civilizației materiale, ar fi suficientă supraviețuirea cărților, a bibliotecilor și a capacității noastre de-a citi pentru a reconstitui, în scurt timp, civilizația contemporană. În schimb, dacă ar fi distrusă lumea a III-a, ar trebui să se aștepte câteva milenii pentru a reface cursul civilizației contemporane.

Arătați în ce constă legătura dintre educație și fiecare dintre cele trei lumi popperiene.

Reformulați argumentul popperian plecând de la premisa că ar fi distrusă lumea a II.

8. În tratatul său de morală A.MacIntyre ne propune să ne imaginăm consecințele a două evenimente succesive:

a) o mișcare a ignorantilor ajunși la putere care ar distruge cărțile, ar linșa savanții și *ar interzice învățământul științific*;

b) o mișcare opusă, survenită după destul de mult timp, pentru ca efectele primului eveniment să se fi produs.

Într-o astfel de lume, știința ar fi reconstituită din amintiri fragmentare, iar noul ei discurs ar deveni inconsistent. În lumea imaginată de MacIntyre “copiii învață la școală pe dinafară ce a mai supraviețuit din tabelul elementelor și recită ca pe niște formule magice, câteva din teoremele lui Euclid...oamenii ar folosi expresii ca “neutrino” “masă” “gravitate specifică” “greutate atomică”...dar multe din convingerile pe care le presupun folosirea acestor expresii ar fi pierdute și ar apărea un element arbitrar și selectiv în aplicarea lor” (MacIntyre, 1998,pg.29).

Plecând de la ideea textului comentați faptul că regimul comunist a desființat, în 1977, specializările psihologie, pedagogie și sociologie din învățământul superior românesc.

9. Potrivit lui J. Dewey educația este o “reconstrucție sau reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței precedente și care mărește capacitatea de-a dirija evoluția experienței care urmează” (Dewey, J., 1977, pg.67).

Bazându-vă pe propria specialitate, ilustrați printr-un exemplu concret afirmația lui J. Dewey.

10. Ilustrați, prin exemple concrete, tipurile de curriculum menționate în curs.

11. Studiați o programă școlară identificând elementele structurale ale curriculum-ului.

12. Alcătuiți o schiță de proiect al unei discipline opționale pentru domeniul în care sunteți specialist. Precizați vârsta elevilor și asigurați-vă că ați inclus în proiectul dumneavoastră, chiar la nivel de schiță, toate elementele structurale ale curriculum-ului.

Bibliografie

Brunner, J.”Pentru o teorie a instruirii”, EDP, Buucurești, 1970

Dennett, D.”Tipuri mentale. O încercare de înțelegere a conștiinței”, Humanitas, București, 1998

Dewey, J. “Copilul și curriculum-ul”, EDP, București, 1977

Dewey,J., “Democrație și educație”, EDP, București, 1972

Dumitriu, E., “Finalitățile educației”, în Todoran, D. (coord) ”Probleme fundamentale ale pedagogiei”, EDP, București, 1982.

Ionescu, V., Dicționar latin român, Editura Orizonturi Lider, 2001 |

Landsheere, V. și G. “Definirea obiectivelor educației”, EDP, București, 1979

Negreț-Dobridor, I. “Teoria curriculumului” în Cerghit,I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor,I., Pânișoară, I.O. “Prelegeri pedagogice”, Polirom, Iași, 2001

Noveanu, E.P. "Probleme de tehnologie didactică" Caiete de pedagogie modernă nr. 6, EDP, Buc., 1977

Potolea, D. "Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională", în Păun, E., Potolea, D. "Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative", Polirom, Iași, 2002

Rousseau, J.J., "Emil sau despre educație", EDP, București, 1973

Notă: capitol publicat în "Prelegeri de didactică generală. În sprijinul candidaților la examenele de definitivat și gradul II din învățământ", Capitolul I, Editura Universității de Nord, 2009, 2010, ISBN, 978-606-536-026-6, 978-606-536-106-5