RECONCEPTUALIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI SUPERIOR ÎN SECOLUL AL XX-LEA

Parhomenco Lilia, doctorandă, USM

The 20th century can be justly considered as the new era in the field of higher education, as the starting point of an entire process of reformation and reorientation of university values and principles. The three European initiatives: "Humboldt University", "French University" and "civic university" have triggered significant changes in the core of an institution of higher education, which, together with the "American University" have launched the entire system of higher education towards a new era of modernization. This article tackles the problems and milestones encountered by the universities in the 20th centuries in their endeavor of setting themselves as the pillar for the development of society in an era of constant change and adaptation.

Secolul al XX-lea aduce universităţile, şi învăţământul superior, în general, pe un nou făgaş. Fiecare din cele trei iniţiative europene: „universitatea lui Humboldt", „universitatea Napoleonică" şi „universitatea civică[8, p16] au realizat schimbări semnificative: a fost consolidată relaţia dintre educaţie şi cercetare, educaţia a fost adaptată nevoilor administraţiei şi a cerinţelor economiei, pe cînd „universitatea Americană" a reuşit să producă o sinteză intre tradiţia colegiilor engleze şi ideile lui Humboldt, lansînd întregul sistem al învăţământului superior spre o nouă eră a modernizării [2, p48]. Perioada postbelică, oriunde în lume şi în toată Europa, devine acea epocă de aur a expansiunii universitare. Restructurarea geopolitică a lumii, precum şi reconceptualizarea rolului şi scopurilor instituţiilor de învăţământ superior produce acea masificare cantitativă a universităţilor şi a studenţilor admişi, fapt admirat şi lăudat la

moment, dar cu efecte prospective necalculate şi neprevăzute. Această expansiune educaţională a fost cea mai pronunţată din toate timpurile, catalizată de speranţele şi viziunile statelor nou create, a naţiunilor consolidate pe arena internaţională, a devenit un simbol al echităţii sociale şi a democratizării societăţii.

Anii 60 marchează o dublare a numărului studenţilor care beneficiau de formare iniţială în instituţii de învăţământ superior, cheltuielile pentru sectorul educaţional cresc semnificativ, iar educaţia devine o industrie la nivel naţional. Acest proces de dezvoltare nemaiîntîlnit, marcat de oamenii de ştiinţă ca fiind un climax al evoluţiei sociale este dur criticat, spre sfîrşitul anilor 60, la Williamsburg, Virginia, ca urmare a unei conferinţe internaţionale care avea ca focus disputarea unui articol controversat ce schiţase o realitate ce presupunea o inevitabilă criză a educaţiei, o stagnare iminentă, fapt ce necesita atenţia sporită a tuturor actorilor implicaţi întru încercarea soluţionării acesteia.

Philip Combs, în opera care a revoluţionat viziunea asupra educaţiei şi a marcat reconceptualizarea acesteia, *Criza mondială a educaţiei: analiză a sistemelor,* a fundamentat trei termeni ca fiind pilonii acelei profunde crize în educaţie ce caracteriza întreaga lume la acea etapă. Schimbarea, adaptarea, şi disparitatea devin acele elemente simbol ale crizei educaţiei în anii 60, materializate prin procesele de metamorfoză prin care au trecut toate statele lumii, adaptarea înapoiată a sistemelor educaţionale la noile cerinţe sociale şi producerea, astfel, a unei disparităţi dintre oferta şi cererea educaţională pe plan mondial-acest fenomen devenind, de fapt, esenţa crizei mondiale a educaţiei[3, p8]. Ulterior, această problemă este evidenţiată şi de către E. Faure în raportul UNESCO din 1972, care intervine cu termenul de „learning society" drept model prospectiv pentru remedierea crizei şi adaptarea sistemelor educaţionale la realităţile cotidiene ale societăţii[6].

Elementele-cheie ale crizei din mijlocul secolului al XX-lea au fost: neraportarea conţinutului curricular la nivelul crescînd al necesităţilor studenţilor, neraportarea educaţiei la realităţile sociale, inechităţile educaţionale în diverse grupuri sociale, creşterea raportului dintre investiţiile solicitate de educaţie şi costurile care puteau fi suportate de diferite state, precum şi neadaptarea sistemului educaţional la piaţa muncii [3]. Unii oameni de ştiinţă pledau pentru la acel moment pentru "recuperarea spiritului unviersităţii" lui Humboldt, întru prevenirea cedării universităţii acelor tendinţe funcţionaliste rezultate ale sistemelor economice [10, p31]. Alţii erau de opinia că modelul Humboldtian trebuia luat ca reper şi adaptat noilor condiţii [10, p33]. Totuşi, iniţiativa-cheie al acestei perioade a fost lansarea proiectului „universitatea-centru de cercetare", care ar avea trei misiuni: realizarea cercetării, formarea şi serviciul public, definită de către James R. Perkins ca „o organizaţie de oameni de ştiinţă angajaţi în descoperirea şi diseminarea cunoştinţelor, avînd responsabilitatea de a urmări ca aceste cunoştinţe să fie folosite întru îmbunătăţirea condiţiei umane [11].

Iniţiativa care a marcat, pe o scară largă, universitatea din zilele noastre, a fost proiectul „universităţii antreprenoriale", care îşi fundamentează esenţa pe modificarea atitudinii universităţii spre una proactivă, asociată cu intercalarea valorilor manageriale cu valorile academice tradiţionale [11, p16]. Deasemenea, elementele-cheie ale universităţii antreprenoriale constau în „finanţare diversificată", „o cultură a muncii care acceptă schimbarea", „transformarea departamentelor şi facultăţilor în unităţi antreprenoriale", precum şi se poziţiona drept o instituţie „în căutarea excelenţei şi a schimbării [2]. Cel mai recent model universitar propus, care succedează „universitatea antreprenorială" este ideea de „noua universitate". Aceasta propune reorganizarea specializărilor în baza problemelor şi nu a disciplinelor tradiţionale. Astfel, avem deja unele exemple de instituţii care au s-au reorganizat structural conform noilor criterii, astfel au apărut specializări noi: inginerie culturală sau inginerie sistemică, catedrele au fost înlocuite cu departamente, iar unele facultăţi s-au transformat în şcoli: e.g. Şcoala evoluţiei umane, Şcoala Ştiinţelor Pămîntului [4, p63]. O astfel de universitate este accesibilă unei categorii mari de persoane, şi devine selectivă în ciclurile superioare,

necesitînd specialişti de cea mai înaltă calitate, care pot fi obţinuţi doar în urma procesului de internaţionalizare care devine imanent în secolul 20.

Sorin Cristea, în numeroasele sale analize ale problematicii lumii contemporane şi a existenţei unor modele educaţionale valide pentru secolele 20-21, îl citează pe Coombs, şi propune existenţa la nivelul sistemelor de învăţământ din ţările cele mai dezvoltate a patru categorii de contradicţii fundamentale: a) contradicţia dintre cererea mare de educaţie de calitate şi imposibilitatea sistemelor de învăţământ de a oferi o educaţie de calitate (dincolo de reuşita „politică" a accesului formal la educaţie); b) contradicţia dintre investiţia în educaţie (care poate fi semnificativă în cazul ţărilor dezvoltate) şi rezultatele obţinute în timp, care nu confirmă investiţia angajată la scara socială sau comunitară (un exemplu evocat fiind cel al şomajului în rândul tinerilor absolvenţi); c) contradicţia dintre sistemele sociale (economic, politic, cultural, chiar religios), care devin din ce în ce mai flexibile în societatea modernă (industrializată, democratică), şi sistemele de învăţământ, care rămân extrem de rigide, tot mai rigide, tot mai conservatoare; d) contradicţia dintre nevoia celor educaţi de înnoire, de inovaţie şi „scleroza tradiţiei", caracteristică unor profesori, dar şi celor care proiectează educaţia.

Conştientizarea problemelor existente la acea etapă, cauzate de expansiunea lineară a sistemelor educaţionale presupunea soluţionarea acestora prin realizarea unor schimbări calitative, care ar spori eficienţa internă şi productivitatea externă a sistemelor de învăţămînt. Revizuirea modelelor universitare a fost, deasemenea, disputată de către Ph. Coombs în raportul său, care a menţionat efectul devastator al preluării acelor modele educaţionale de success din ţările dezvoltate şi implementării lor în statele slab dezvoltate, această copie mecanică cauzînd probleme mai grave decît se putea aştepta la acel moment. Nevoile şi circumstanţele total diferite ale societăţilor în dezvoltare nu necesitau nicidecum soluţii valide pentru ţările dezvoltate. Astfel, anume statele slab dezvoltate au devenit ţinta unui efect dublu al crizei, cauzat atît de problemele de ordin intern, cît şi de cele de ordin sistemic general.

Anii 70, 80 ai secolului al XX-lea conturează noi valori crizei, aceasta transformîndu-se dintr-o criză în educaţie în una a încrederii în educaţie, atunci cînd rezultatele oferite de către sistemele educaţionale din diferite state încetează a mai satisfice aşteptările oamenilor. Abundenţa persoanelor cu studii superioare neangajate în cîmpul muncii, recesiunea mondială şi scăderea ritmului de creştere al economiilor naţionale, precum şi avansarea tehnologiilor şi schimbările structurilor economice atît în ţările dezvoltate cît şi în cele în curs de dezvoltare au catalogat această situaţie drept o "metacriză" care continua pînă în zilele noastre, în pofida încercărilor comune de a remedia situaţia.

Soluţiile propuse pentru rezolvarea crizei mondiale a educaţiei au vizat două direcţii de *acţiune sociopedagogică*: o direcţie de critică distructivă şi o direcţie de critică constructivă.

a. direcţia distructivă a fost conturată de I. Ilici, la începutul anilor 1970, ca renunţare la instituţia şcolară. Astfel, şcoala nu îşi atinge obiectivele deoarece: costă prea scump, acaparează, stochează materialele didactice fără un efect formativ individualizat şi forţează obţinerea de diplome mai mult decât a face dovada unei competenţe.

b. direcţia constructivă a fost lansată de Ph. Coombs , continuată de Rapoartele şi Analizele efectuate de UNESCO după 1970. Critica constructivă oferă soluţii de tip reformator, ca răspuns la criza educaţiei, cu următoarele note esenţiale:

- globalizare, criza fiind la toate compartimentele sistemului de învăţământ, la toate structurile şi la toată tehnologia didactică;
- mondializare, criza manifestându-se în toate ţările fie bogate, fie sărace;
- decalaje şi disproporţii în cadrul sistemelor educative, ce „apleacă balanţe în favoarea copiilor care şi- au ales bine părinţii".

Aceste tensiuni au semnificaţii deosebite în societatea postmodernă, în care se caută remedii pentru efectele alienante ale societăţii de consum moderne, în care eobservăm o orientare

evidentă pentru acumularea de bunuri materiale, uneori în detrimentul valorilor morale şi spirituale. Individul postmodern doreşte să facă ceva semnificativ, munca este mai degrabă orientată de respectarea valorilor umane, de autorealizare, de dezvoltare a propriului potenţial, decât de obiective materiale; nu-i place controlul, ci autoexprimarea. Este motivul pentru care se consideră că *misiunea* educaţiei în secolul XXI este "de a permite fiecăruia dintre noi, fără excepţie, să-şi dezvolte talentul şi să-şi valorifice la maximum potenţailul creativ, inclusiv responsabilitatea pentru propria viaţă şi pentru atingerea scopurilor personale"[5, p12]

După unii specialişti, impasul învăţământului contemporan a provocat trei categorii de explozii: *explozia cunoştinţelor* (datorate dezvoltării ştiinţei şi tehnicii – imensa cantitate de informaţie depăşeşte posibilităţile de asimilare oferite de tehnicile de instruire din trecut), *explozia demografică* (cu toată extinderea structurală din ultimele decenii, învăţământul nu poate face faţă cererii de educaţie, ritmului de creştere a populaţiei) şi *explozia aspiraţiilor* (chiar şi oameni simpli aspiră la educaţie de nivel înalt, şi ca reflex al profilului ocupaţional cu competenţe tot mai complexe cerute de piaţa muncii; cu alte cuvinte reclamă egalitate de şansă, indiferent de mediul social sau geografic de provenienţă, nu numai egalitate de acces.

Încercarea de soluţionare a acestei crize continue a educaţiei în care se află toate sistemele universitare din lume vizează o triadă formată din trei factori interdependenţi: individul şi profilul său afectivo-cognitiv-factorul individual, domeniile cunoaşterii-factorul epistemologic, şi societatea cunoaşterii, or factorul social. Acest model transcende cadrul national şi devine nucleul profilului viitorului expert după completarea celor trei cicluri academice instaurate de către structurile Bologna drept model de restructurare şi reinovare a învăţământului superior în Europa. Logica relizării triadei prin intermediul celor trei cicluri ar consta în stabilirea interferenţelor dintre individ şi factorii interdependenţi gradual şi progresiv, astfel realizîndu-se acel „model competenţional" ecou al imaginii specialistului creat din perspectiva noilor abordări ale învăţământului superior. Astfel, un curriculum bazat pe competenţe devine ghidul formării unei societăţi a cunoaşterii.

Societatea cunoaşterii devine un nou stagiu în abordarea învăţământului superior în ultimele două decenii ale secolului 20, dar în calitate de concept, acest termen devine recunoscut şi cunoscut datorită lucrărilor lui Peter.

Denumirea de Societate a Cunoaşterii este utilizată, în prezent, în întreaga lume. Această denumire este o prescurtare a termenului de Societate bazată pe cunoaştere (Knowledge-based Society) care presupune:

Extinderea şi aprofundarea cunoaşterii ştiinţifice şi a adevărului despre existenţă;

- Utilizarea şi managementul cunoaşterii existente sub forma cunoaşterii tehnologice şi organizaţionale;
- Producerea de cunoaştere tehnologică nouă prin inovare;
- diseminare fără precedent a cunoaşterii către toţi cetăţenii prin mijloace noi, folosind cu prioritate internetul, cartea electronică şi metode de învăţare prin procedee electronice (e-learning);
- Societatea cunoaşterii reprezintă o nouă economie în care procesul de inovare (capacitatea de a asimila şi converti cunoaşterea nouă pentru a crea noi servicii şi produse) devine determinant şi în care, spre deosebire de vechea economie în care bunurile tangibile primau, în noua economie contează, în primul rând activele intangibile, nemateriale, greu de descris şi mai ales de cuantificat şi măsurat dar care au valoare şi generează valoare.

Ca urmare a analizei principiilor şi obiectivelor Bologna din perspectiva noilor provocări ale secolului 21, Paolo Blasi propune termenul de „societate a înţelepciunii", care ar înlocui „societatea cunoaşterii", or „cunoaşterea" ar semnifica doar „utilizarea conştientă a informaţiei", pe cînd „înţelepciunea" propune „selectarea unui comportament anumit în baza cunoştinţelor şi a valorilor comune, întru îmbunătăţirea bunăstării şi conştientizarea consecinţelor sociale ale acţiunilor proprii"[1, p407]. Deşi acesta este prea optimist atunci cînd propune „restaurarea

valorilor medievale, deschiderea spre nou şi unitatea cunoaşterii", Blasi este foarte precis atunci cînd consideră că universităţile în zilele noastre au responsabilitatea de a-şi propune scopuri mult mai largi decît producerea şi transmiterea cunoştinţelor, şi anume: elaborarea acelor viziuni care cuprind înţelepciunea.

Revenind la provocările secolului 21, Andrei Marga identifică un o serie de probleme acute ce ţin de capacitatea unviersităţilor de a se adapta la noile realităţi sociale, şi anume: globalizarea este percepută drept stimul pentru uniformitate, şi nu drept obligaţie penru a inova; relaţia dintre cunoaştere şi înţelepciune este afectată; deschiderea sistemelor naţionale spre competiţie este încă limitată; relaţia dintre formare şi cercetare este slab dezvoltată; adaptabilitatea universităţilor la cerinţelor pieţei bazate pe cunoaştere este încetinită; capacităţile de reformare ale universităţilor rămîn modeste.[9].

Mai mult de atît, pentru a înţelege situaţia universităţilor în lume la momentul actual, ar fi mai mult decît propice vizualizarea acestora din perspectiva a doi termeni:globalizarea şi internaţionalizarea, alte două elemente-cheie ale reconceptualizării învăţământului superior în secolul 21, acestea propunînd soluţii pentru ieşirea din criza educaţiei în postmodernitate, prevestită încă în anii 60, cînd factorii de decizie naţionali nu reuşesc să facă faţă rigorilor şi cerinţelor societăţii, internaţionalizarea şi globalizarea devenind dimensiuni imperative ale timpului şi ale condiţiilor geo-sociale.

Referințe bibliografice:

Blasi Paolo, The University towards a Wisdom-Based Society, in „Higher Education in Europe", vol31, nr4, 2006

2. Clark Burton, Creating Entrepreneurial Unviersities. Organizational Pathways of Transformation, Intern. Assoc. Of Univ. Press and Ergamon Elsevier Science, 1998

3. Coombs H. Philip, Criza mondială în educaţie: o analiză sistemică, Oxford University Press, 1968

4. Crowe Michael, Hope, Change, and Affirmation: New Values to guide Institutional Innovation in American Higher Education, College Board Forum, Houston, Texas, 2008

5. Delors J, Learning:The treasure within, Unesco Publishing, coord. 2000

6. Faure E, A învăţa să fii: un raport al UNESCO, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974

7. Jaspers Karl, Rosemann Karl, Die Idee der Unviersitat, Springer, Berlin, 1961

8. Marga Andrei, Challenges, Values and Vision: the University of the 21st century, Cluj 2009

9. Marga Andrei, Universitatea în Tranziţie, Cluj, 1996

10. Mikat Paul, Schelsky Helmut, Grundzuge einer neue Universitat, Guterslah, 1966

11. Perkins r. James, The University in Transition, Princeton University Press, 1965