

Anca FLOREA

**Întoarcerea la filosofia
educației**

Fundamente axiologice și semiotice
în abordarea paradigmelor și politicilor
educaționale

Prefață de Oana ȘERBAN



SUMAR

Prefață.....	5
Introducere.....	9
Capitolul 1. Un context kuhnian pentru analiza schimbărilor paradigmatelor educaționale. Cum facem reformă educațională în postmodernitate?.....	33
1.1. Expunerea conceptelor kuhniane de „paradigmă” și de „schimbare de paradigmă” (paradigm shift) din perspectiva filosofiei educației.....	33
1.1.1. Despre posibilitatea aplicării modelului kuhnian în filosofia educației.....	33
1.1.2. Rigori epistemice aplicate filosofiei educației – O abordare a filosofiei educației din perspectiva unei analize epistemologice.....	41
1.2. Paradigma educațională.....	46
1.2.1. Delimitări conceptuale.....	46
1.2.2. Modernism și postmodernism în structurarea paradigmatelor educaționale.....	52
1.3. Filosofia educației: principii, paradigme și teorii contemporane.....	59
1.3.1. John Dewey și viziunea pragmatistă asupra educației.....	59
1.3.2. J.P. Sartre și impactul viziunii existențialiste asupra educației.....	65
1.3.3. Repere ale perspectivei personaliste în educație. Emmanuel Mounier și Constantin Rădulescu-Motru.....	72
1.3.4. Filosofia analitică – reper pentru abordarea problematicii limbajului educației.....	78

1.3.5. Perspective critice asupra viziunii progresiviste a educației: Perennialismul, Esențialismul, Reconstrucționismul.....	84
Capitolul 2. O cercetare critică a fundamentelor axiologice ale paradigmelor educaționale	88
2.1. Direcții fundamentale în abordarea gnoseologiei valorilor	88
2.1.1. Două repere în analiza emoționalismului, Max Scheler și Nicolai Hartmann, versus intelectualismul lui Jacques Maritain.....	88
2.1.2. Perspectivă sintetică asupra mecanismului cunoașterii valorilor – abordare din punct de vedere psihologic.....	92
2.1.3. Gnoseologia valorilor, între „logica rațională” și „logica sentimentelor”. Concepția lui Théodule Ribot și impactul asupra axiologiei	97
2.2. Accente axiologice în cercetarea noilor paradigme educaționale	102
2.2.1. Premise axiologice în demersul de deconstrucție și reconstrucție a paradigmelor educaționale.....	102
2.2.2. Tematizări și problematizări în fundamentarea axiologică a paradigmelor educaționale: referențial axiologic și competență axiologică.....	112
2.2.3. Perspectiva funcționalistă în educație și fundamentarea ei axiologică	120
Capitolul 3. Semiotica și axiologia, pilonii filosofiei educației?	131
3.1. Limbajul, instrument de cercetare a orizontului axiologic.....	131
3.1.1. Ipoteze critice în cercetarea teoriilor asupra limbajului.....	131
3.1.2. Paradigmele educaționale din perspectiva unei abordări formale a limbajului educațional	135
3.1.3. Tehnici specifice de problematizare în analiza limbajului paradigmelor educaționale.....	140
3.2. Întemeieri teoretice și metodologice în abordarea conceptului de referențial educațional	146

3.2.1. Referențial cultural – referențial educațional, un binom organic	146
3.2.2. Condiții de posibilitate în dinamica referențialelor educaționale	151
3.3. Ipoteze critice în cercetarea limbaj educațional-valori în educație. Rigori în construcția limbajului și a discursului educațional	158
Capitolul 4. Filosofia educației și reforma educațională, încotro?	164
4.1. Înțelepciunea practică și experiența, două concepte-cheie uitate în procesele de construcție a politicilor educaționale contemporane	164
4.2. Deschideri ale proiectului: Imperative axiologice pentru elaborarea politicilor educaționale în funcție de paradigmele educaționale	170
4.3. Concluzii finale	180
Bibliografie	187
Index de nume și termeni	199

INTRODUCERE

În orizontul istoriei ideilor filosofice, acest subiect își are punctul originar în analiza modelelor paideice și a tradițiilor educaționale, respectiv culturale, constituite în Grecia Antică și în spațiul latin european (Grosch, 2000, pp. 229-238), distinse prin aportul spiritualității și al filosofiei asupra modurilor de viață și rolurilor sociale, politice sau morale ale indivizilor în cadrul societății (polisului). Analiza poate continua prin observarea ecoului conținuturilor axiologice ale acestor modele în perioada medievală, una de radicală reformă a învățământului sub influența monopolului confesional asupra instituțiilor educaționale, sau în perioada modernă, care suportă un proces de reformă radicală, prin angajarea individualismului în toate aspectele vieții cotidiene (Weber, 1993).

Astăzi, păstrând aceeași metodă a genealogiei istorice de investigare a succesiunii modelelor paideice, constatăm că tendința de normativizare a politicilor educaționale ne confruntă cu abandonarea dimensiunii axiologice tradiționale în favoarea unui relativism moral. Ideea reformei, detașată de sensurile ei moderne, a devenit intim corelată politicilor arbitrare ale unor factori de putere și control care renunță la perspectiva paideică asupra unui sistem educațional competitiv, însă atent la forma în care educabilii gestionează devenirea lor în termenii autenticității, pentru un sistem educațional *progresist, reformist*. Abordarea genealogică funcționează în acest context pentru a constata mai simplu că există elemente trans istorice asupra cărora, într-o formă fidelă sau împotrivită, politicile educaționale și modelele paideice aferente lor revin. În acest sens, este necesară completarea acestei analize cu o perspectivă menită

a permite evaluarea pe orizontală, nu pe verticală – ca în metoda genealogică – a manierei în care conținuturile axiologice ale modelelor paideice și ale politicilor educaționale s-au propagat în funcție de diferite toposuri culturale, de particularitățile morale și economice ale diferitelor societăți sau de tendințele instituționalizării învățământului și liberalizării lui.

Pentru a ne îndepărta de riscul acceptării unui sistem educațional anacronic, argumentul schimbării paradigmei culturale, des invocată astăzi pentru a justifica ideea necesității reformei, trebuie corelat cu cel potrivit căruia criza unei societăți, indiferent de rațiunea politică, economică sau socială antrenată, se rezumă la un conflict valoric. Apar astfel câteva întrebări legitime: Pe ce bază fundamentăm reinventarea valorilor? Cine evaluează competența în multiplele ei coordonate axiologice și epistemice?

Pornind de la constatarea și asumarea a două realități izbitoare ale societății actuale – *educație morală precară și confuzie de valori* – apare evidentă necesitatea reinventării elitelor, chiar dacă tendința actuală este de relativizare a valorilor. Este rolul sistemelor educaționale de a promova elitele și de a fundamenta ideea potrivit căreia menirea lor este de a constitui un reper coagulant al societății. Unul dintre pericolele existente astăzi este acela de a plasa școala exclusiv sub imperiul informației, relevantă în planul *societăților bazate pe cunoaștere* (McCurry, 2010, pp. 45-52), dar probabil uneori mult prea puțin inserată în planul devenirii individului. Într-un asemenea context, misiunea școlii este de a promova valorile intelectuale și morale ca un răspuns pragmatic la dislocări sociale evidente.

Relevanța practică a problemei astfel semnalate constă în configurarea unor modele explicative capabile să legitimeze ideea conform căreia întregul demers axiologic al conturării strategiilor de management educațional, modalitatea analitică de cercetare a interogațiilor specifice prefigurează, dar și limitează, în același timp, procesul laborios prin care se obțin răspunsurile, ceea ce ne obligă în plan cognitiv să stabilim o relație de cauzalitate, un determinism evident în geneza ideilor, a conceptelor sau a politicilor

educaționale. Prin aceste elemente, politica sau strategia educațională asumată în mod declarativ este și conștientizată întotdeauna, în timp ce tehnica internă de configurare a interogațiilor – aproape niciodată. Așa se explică faptul că, în foarte multe cazuri, natura și structura internă a interogațiilor sunt abordate în manieră analitică, iar acest demers, dacă există, se desfășoară exclusiv în cadrul unor comunități științifice de cercetare ale căror rezultate teoretice sunt inaccesibile simțului comun.

Câteva ipoteze de lucru antrenate în acest demers configurează cadrul interogațiilor reflexive cu privire la structura și evoluția paradigmatelor educaționale în succesiunea lor generatoare de multiple reforme ale sistemului de învățământ. Prelucrând deopotrivă conținuturi din filosofia educației și din teoria filosofică a valorilor, acestea se rezumă la următoarele aspecte:

I.1. Diferitele paradigme educaționale aplicate astăzi conțin, la nivel teoretic și metateoretic, o confuzie între *experiența axiologică* și așa-numitul *empirism axiologic*, în sensul că stabilesc în mod nelegitim o relație de sinonimie între acestea. Consecințele unei astfel de echivalări incorecte apar evidente în contextul în care diferitele paradigme educaționale reduc orizontul gnoseologic la două dimensiuni: la sensibilitate și la gândire. Dar valorile nu pot fi cuprinse, înțelese și asimilate doar prin experiență sensibilă și rațiune. În absența *trăirii* și a *expresiei*, orizontul valorilor devine incognoscibil. Apare însă întrebarea: Care este raportul dintre *trăire* și *înțelegere* în lumea valorilor, având în vedere că trăirea este una personală, iar înțelegerea se exercită asupra manifestărilor obiective ale spiritului? Experiența axiologică apare astfel, așa cum considera W. Dilthey (2010), diferită de cea senzorială și asimilată celei spirituale.

I.2. Asistăm astăzi la imposibilitatea comunicării în plan educațional între interlocutori care nu împărtășesc aceeași structură sau organizare mentală. Unul dintre momentele de referință în conturarea acestei perspective îl constituie configurarea teoriei al cărei obiectiv epistemic este demonstrarea ideii că fiecare orizont cultural și,

implicit, simbolic generează o forță mentală colectivităților umane. Extrapolând o asemenea perspectivă, putem afirma că un anumit orizont educațional este generat, dar și generează o strategie specifică de problematizare, un algoritm bine definit de construcție a interogațiilor referitoare la geneza, obiectivele și configurația politicilor educaționale.

Argumentele și explicațiile aduse în favoarea susținerii acestei interpretări converg către configurarea următoarei teze: în proporție covârșitoare, politicile educaționale care configurează astăzi învățământul românesc sunt rezultatul aplicării anacronice a unor paradigme educaționale incommensurabile, ceea ce conduce la imposibilitatea unei comunicări autentice, întrucât este afectat însuși fundamentul *axiologic* al acestora. În cele ce urmează, voi discuta pe larg conceptul de paradigmă educațională, mai cu seamă din perspectiva orizontului axiologic integrat, încercând să punctez pe alocuri felul în care acest termen-cheie al cercetării rămâne tributar perspectivei originare kuhniene, suportând totuși inovații în filosofia educației.

Științele educației abordează astăzi diferitele perspective asupra psihologiei educației, sociologiei educației, managementului educațional etc. prin raportare la conceptul de *teorie*, adică prin raportare la un sistem de propoziții care satisface cel puțin condiția noncontradicției; ceea ce face ca o asemenea fuziune să fie una extrem de simplificată este absența soluțiilor sau a răspunsurilor la problemele survenite în câmpul de cercetare din sfera educației. Contextul epistemologic al fenomenelor de reformă educațională impune utilizarea conceptului de *paradigmă*. Opțiunea teoretică pentru conceptul de *paradigmă*, în defavoarea celui de *teorie*, are, de asemenea, ca fundament, necesitatea apărării distincției dintre termenul de *comunitate de cercetare* și termenul de *grup de cercetători*. *Comunitatea de cercetare* își asumă întotdeauna același fundament al demersului de investigare: ipoteze comune de cercetare, metode de analiză unanim acceptate, criteriile comune în aprecierea rezultatelor, modele exemplare evaluate și discutate în baza acelorași interese epistemice. Asumarea conceptului de *comunitate de cercetare* este cu atât mai oportună, cu cât

problema cercetată, respectiv cea a paradigmatelor educaționale, se înscrie în câmpul vast al filosofiei educației care antrenează reflecții, viziuni, proiecții asupra unui model paideic valabil la un anumit moment. Mai mult decât atât, problemele supuse cercetării în cadrul filosofiei educației (precum forma idealului educațional, dinamica valorilor într-un sistem educațional, varietatea metodelor, constituirea și definirea finalităților educaționale etc.) conferă domeniului, în contextul noilor epistemologii, un caracter eminent metateoretic¹.

Vorbim, prin urmare, despre un demers complex prin care se depășește viziunea Cercului de la Viena, viziune conform căreia științele în general (prin urmare și științele educației în particular) ar trebuie să se debaraseze de factori și contexte filosofice, istorice, sociale. Analizele actuale realizate în funcție de repere istorico-critice și logico-metodologice consolidează necesitatea dimensiunii filosofice metateoretice în studiul științelor în general.

O viziune metateoretică aplicată științelor educației face posibilă înțelegerea și interpretarea corectă a ipotezelor, a argumentelor și a predicțiilor pe care domeniul vast al educației le vehiculează.

Este de remarcat, de asemenea, faptul că o abordare metateoretică a științelor educației imprimă o reconstrucție a modului în care sunt configurate evoluția și dinamica teoriilor în domeniul educației, prin renunțarea la modelele explicative de tip empirist, care derivau aserțiunile teoretice exclusiv prin inducție și prin aplicarea unui sistem probabilistic pornind de la simplele observații empirice. Teoriile specifice științelor educației nu pot fi privite ca simple succesiuni lineare de propoziții, presupoziții sau ipoteze de lucru. Orice trecere de la o teorie la alta implică modificări și restructurări la nivel superior prin introducerea unui nou tip de teoretizare, de conceptualizare și de problematizare,

¹ În cadrul filosofiei educației se disting cel puțin șase domenii de cercetare: ontologia educației, praxiologia educației, epistemologia educației, axiologia educației, normativitatea educației, dialectica educației.

iar o asemenea evoluție a dimensiunii epistemice a științelor educației nu poate fi înțeleasă decât prin aplicarea instrumentelor metateoretice, context în care conceptele kuhniene de *paradigmă* și de *schimbarea de paradigmă* devin esențiale.

Termenul de *paradigmă* s-a impus în filosofia științei prin contribuția lui Thomas S. Kuhn, profesor de filosofie și istorie a științei la Princeton University, care în 1962 a publicat lucrarea *The Structure of Scientific Revolutions*, lucrare a cărei problematică avea să constituie, trei ani mai târziu, tema centrală a *Colectivului internațional de filosofie a științei*.

Prin *paradigmă*, afirmă Thomas Kuhn înțelegem acele „realizări științifice exemplare care, pentru o perioadă, oferă probleme și soluții model unei comunității de practicieni” (Kuhn, 1976, p. 14). Paradigma este depozitara nu a unei cunoașteri abstracte, ci a unei *cunoașteri tacite*, respectiv a unei cunoașteri în stare practică². Paradigmele au rolul de a orienta comunitatea științifică în soluționarea unor probleme noi, fără ca demersul să fie unul asumat întotdeauna în mod conștient. Orientând un grup de cercetători, paradigma dobândește o dimensiune colectivă care asigură atât posibilitatea comunicării eficiente în cadrul aceleiași paradigme, precum și formularea unor judecăți unanim recunoscute și acceptate de către membrii aceluiași grup de cercetare. Privită ca o construcție mentală, acceptată în cadrul unei comunități științifice, paradigma asigură o anumită identitate activității de cercetare (identitate în plan epistemologic) prin definirea problemelor care trebuie soluționate, prin configurarea mijloacelor prin care acestea pot fi tratate. Această identitate în plan epistemologic se adaugă identității în plan sociologic, prefigurate de însăși existența comunității savanților.

Dacă în cadrul aceleiași paradigme se poate vorbi despre posibilitatea comunicării depline între membrii

² Distincția dintre cunoașterea tacită și cea propozițională a fost analizată de filosoful român Mircea Flonta în lucrarea *Cogniție*, Secțiunea I, Conceptul de cunoaștere.

grupului disciplinar, în ceea ce privește exponenții unor paradigme diferite, trebuie remarcat faptul că ei se află în imposibilitatea de a „schimba” judecăți profesionale, dat fiind caracterul incomensurabil pe care îl au diferitele paradigme științifice.

Vorbim, prin urmare, despre imposibilitatea de a evalua comparativ și de a sintetiza, utilizând exigențe și criterii logice, paradigme diferite.

Stadiul în care se află cercetarea dintr-un domeniu, la un moment dat, reprezintă un criteriu hotărâtor pentru a distinge între așa-numita *știință preparadigmatică* și *știința matură*.

Astfel, în condițiile în care există mai multe școli concurente având fiecare pretenția că se află în posesia unei paradigme, putem vorbi despre o etapă preparadigmatică, etapă în cadrul căreia nu se poate vorbi de un progres științific relevant. În condițiile în care în cadrul cercetării, prin adâncirea unei paradigme, școala care o susține obține programe teoretice evidente care determină consecințe teoretice negative în cadrul altor școli concurente, se poate afirma că cercetarea va trece din etapa preparadigmatică în cea de știință matură.

Reflecțiile kuhniene evidențiază o distincție fundamentală pentru logica internă a teoriei sale, respectiv deosebirea dintre *știința normală* și *știința extraordinară*. În *știința normală*, Kuhn include întreg demersul de cercetare al unei comunități științifice care se orientează după o singură paradigmă, fără a se raporta la teorii alternative elaborate în contextul altor paradigme. În această etapă a cercetării, paradigma care orientează demersul științific pare a oferi perspective mulțumitoare, atât din punct de vedere teoretic cât și experimental, permițând formularea de probleme concrete, dar și de soluții satisfăcătoare în funcție de idealul epistemic asumat. În cadrul științei normale, demersul realizat urmărește trei obiective: obținerea de date concrete relevante pentru cercetare, construirea de metode și de instrumente care să permită trecerea de la nivelul teoretic la nivelul practic, elaborarea teoriei paradigmatică. Kuhn

accentuează asupra ideii că trebuie să existe o concordanță evidentă între planul teoretic și cel experimental.

Modelul explicativ kuhnian admite câteva trăsături esențiale ale paradigmelor. Vorbim, spre exemplu, despre faptul că asumarea unui context teoretic determină o anumită modalitate de configurare a datelor de observație: ceea ce într-o paradigmă poate reprezenta o structură observațională relevantă, poate fi abordată ca ne semnificativă în contextul altei paradigme. Această idee a condus la admiterea caracterului incomensurabil pe care îl au paradigmele, respectiv la imposibilitatea de a compara în mod direct două sau mai multe paradigme. Cu toate acestea, Kuhn consideră că, deși nici o propoziție observațională nu este independentă de contextul teoretic specific fiecărei paradigme, totuși pot fi identificate situații în care exponenții unor paradigme rivale pot admite în același timp anumite propoziții observaționale, prim urmare, poate exista un anumit nivel descriptiv asumat în mod deliberat de cercetătorii care împărtășesc paradigme alternative.

O altă caracteristică importată a paradigmelor este aceea că ele rezistă la falsificări. Introducem, prin urmare, în discuție, concepția kuhniană referitoare la modul în care teoriile specifice unei paradigme se raportează la datele observaționale discordante care se pot acumula la un moment dat în cercetare. Teoriile specifice și, implicit, paradigmele care le structurează manifestă tendința de a rezista contextului observațional care poate deveni contradictoriu sau disonant în raport cu asumțiile conceptuale, dar și metodologice.

În această situație vorbim despre posibilitatea adaptării datelor disonante fie prin ajustarea unor premise auxiliare, fie prin acceptarea unor ipoteze de lucru particulare. În cazul în care aceste posibilități nu există, atunci datele observaționale discordante vor fi marginalizate, admitând faptul că ele nu pot fi explicate în contextul paradigmei existente. Analiza acestor posibilități nu anulează însă rolul pe care datele de observație îl au în cadrul paradigmei; mai mult decât atât există un anumit rol pe care ele îl exercită în practica științifică. În virtutea acestui control se poate

dobândi dimensiunea obiectivă pe care o are cunoașterea de tip științific.

Alegerea unei paradigme este un demers asumat și motivat, ceea ce face ca actul în sine să fie unul rațional, bazat pe criterii și valori unanim recunoscute de comunitățile științifice. Ceea ce face posibilă opțiunea personală este strict judecata individuală. Totuși, schimbarea de paradigmă este rezultatul unui proces de *convertire* care îmbracă forma unei *revoluții științifice*. Vorbim în acest caz despre faza științei extraordinare care apare atunci când activitatea de cercetare specifică științei normale intră în criză. Dacă în etapa științei normale rezolvarea de probleme este asemănătoare rezolvării de *puzzle*, în etapa cercetării extraordinare vorbim despre acumularea unor anomalii, respectiv a unor fenomene care nu sunt în concordanță cu paradigma existentă. Dacă aceste anomalii nu pot fi date la o parte, atunci ele amenință însuși fundamentul paradigmei. În această etapă a cercetării extraordinare, scopul este suprimarea anomaliilor printr-un demers critic și printr-o analiză filosofică a conceptelor fundamentale, a asumpțiilor dominante. Demersul comunității științifice este îndreptat către formularea de noi teorii care să câștige noi adepți, astfel încât să se formeze o nouă comunitate științifică. Dacă acest demers este unul reușit, atunci se poate afirma că există o schimbare de paradigmă, respectiv că s-a produs o revoluție științifică. Confirmarea existenței unor revoluții științifice vine odată cu îndeplinirea simultană a câtorva caracteristici:

- în cadrul comunității științifice este acceptată o nouă teorie în defavoarea uneia existente, cele două perspective fiind însă incompatibile;

- maniera de a analiza, cerceta și înțelege pe coordonate științifice existența sau lumea în ansamblul ei se modifică radical, ceea ce corespunde unui nou mod de „a vedea lumea”;

- se conturează o nouă modalitate de a selecta problemele și de a identifica metodele de soluționare a acestora.

Aceste elemente sau caracteristici fac posibilă înțelegerea incomensurabilității paradigmatelor. Faptul că o paradigmă reflectă o viziune specifică de a „vedea lumea” conduce