

Constantin Cucos

FILOSOFIA EDUCAȚIEI

Statut, dimensiuni, configurări

POLIROM
2022

Cuprins

<i>Cuvânt-înainte</i>	9
Capitolul 1. Filosofia educației. Statut, importanță, ipostaze	13
1.1. Introducere	13
1.2. Filosofia educației – vector și predictor al acțiunii formative	13
1.3. Componente ale filosofiei educației	16
1.4. Antecedente și puncte de plecare în reflecția filosofică asupra educației	20
1.5. Căutări și tematizări contemporane	24
1.6. Specificări ale interogațiilor legate de filosofia educației în contextul experienței învățământului online	28
Capitolul 2. Dimensiuni și tematizări ale ontologiei educației	33
2.1. Introducere	33
2.2. De la ontosul tradițional la cel modern și postmodern	35
2.3. Referențialul carte în mediul de formare real și în cel virtual	37
2.4. O nouă ipostază ontică a formării: educația digitală. Oportunități și limite	40
2.5. Realitatea didactică mixtă sau hibridă: oportunități și dificultăți	44
2.6. „Lecții” ale experienței educaționale în situația pandemică	47
2.7. Contextul cibernetice – mediu favorizant de hărțuire și agresivitate relațională	49
2.8. Timpul ca dat obiectiv și resursă educativă	52
Capitolul 3. Dimensiuni și tematizări ale teleologiei educației	57
3.1. Introducere	57
3.2. Dimensiunea teleologică a educației	58
3.3. Orientarea finalistă a acțiunii educaționale	62
3.4. Educația – precedată și stimulată de intenționalitate	66
3.5. Orizontul devenirii – între închidere și deschidere	67
3.6. Spontan și predictibil în procesul educativ	70
3.7. Modelul educativ – referențial și mobil al devenirii	73
3.8. Sistemul de referință modelator – în permanentă căutare	75
3.9. Educația – ca poiesis, transformare asumată, autoformare	77

Capitolul 4. Dimensiuni și tematizări ale praxiologiei educației	81
4.1. Introducere	81
4.2. Coerența și raționalitatea procesului instructiv-educativ	83
4.3. Strategiile didactice – suport, resort și vector praxiologic	87
4.4. Relaționarea didactică – factor și element activizant al predării-învățării-evaluării	89
4.5. Mentoratul și discipolatul – situații privilegiate de facilitare a învățării	91
4.6. Competența paideică a profesorului	94
4.7. Autoritatea paideică a profesorului – în criză	96
4.8. Evaluarea competenței didactice	99
Capitolul 5. Dimensiuni și tematizări ale epistemologiei educației	103
5.1. Introducere	103
5.2. Temeiuri epistemologice ale discursului pedagogic	106
5.3. Interogații epistemologice despre pedagogie: cât ajută teoria despre educație la ameliorarea educației?	110
5.4. Intruziunea și mistificările pedagogiei și ale pedagogicului	112
5.5. Precarități discursive și riscuri de ideologizare	113
5.6. Pedagogia comună sau a „bunului-simț”	115
5.7. Mic studiu de caz: propensiuni etnopedagogice ale spațiului comunitar	117
5.8. Pedagogia – între descriptiv și normativ	119
5.9. Probleme epistemologice actuale ale pedagogiei/științelor educației	120
5.10. Specificitatea cunoașterii transferate/generate în context didactic	126
5.11. Transpoziția didactică – componentă și exercițiu de epistemologie didactică	128
5.12. Interdisciplinaritatea – paradigmă epistemologică în facilitarea formării competențelor transversale	132
Capitolul 6. Dimensiuni și tematizări ale axiologiei educației	135
6.1. Introducere	135
6.2. Valoarea și perspectiva devenirii umane	139
6.3. Demersuri în filosofia valorilor și în pedagogia culturii	144
6.4. Preocupări contemporane privind valorile în școală	152
6.5. Cadru de interacțiune valorică. Contextualizare pedagogică	155
6.6. Autonomia și competența axiologică – obiective ale educației pentru valori	157
6.7. Școala – instanță de însușire și exersare a valorilor	164
6.8. Contextualizarea valorilor educaționale. Determinări, exemplificări, clasificări	169

6.9. Conflictul valorilor educaționale	173
6.10. Transmiterea, înțelegerea și însușirea valorilor	176
6.11. Educația pentru valori estetice – statut, finalități, principii de realizare	180
6.12. Educația pentru valorile spiritual-religioase. Importanță, complementarități, soluții	187
Capitolul 7. Dimensiuni și tematizări ale normativității educației	199
7.1. Introducere	199
7.2. Principiile didactice – ipostaze și funcționalitate	200
7.3. Principiul racordării la sociocultural și vectorii ideatici dominanți	205
7.4. O regulă de aur: practicarea educației ca eliberare	211
7.5. Autoritatea deontică și deontologică a profesorului	213
7.6. Necesitatea reglajului etic în educație	215
7.7. Rolul securizant al codului etic educațional	218
7.8. Bullyingul – o nouă fațetă a educației instituționalizate	220
7.9. Dreptul la educație în situații de criză	222
7.10. Principiul meritocrației și al transparenței	224
7.11. Principiul întăririi și evidențierii performanțelor	226
7.12. Educația ca normativitate, responsabilitate, seriozitate	229
Capitolul 8. Dimensiuni și tematizări ale dialecticii educației	231
8.1. Introducere	231
8.2. Educația și dinamica mediului comunitar	233
8.3. Modificabilitatea sistemului educativ – o exigență de asumat	236
8.4. Educația și procesualitatea interiorității persoanei	238
8.5. Educația – determinant și garanție pentru prefigurarea viitorului	239
8.6. Schimbarea în educație – câteva condiționări	244
8.7. Construcția identității culturale prin educație. Premise, oportunități, dificultăți	247
8.8. Cunoașterea alterității prin raportare la trecut, prezent și devenire	248
8.9. Oportunități și consecințe în plan educațional ale dinamicii închidere – deschidere culturală	250
8.10. Niveluri și strategii de construire identitară în raport cu diferitul și alteritatea	252
8.11. Viitorul educației – sub semnul dubitației, al construcției, al speranței	254
Concluzii	261
<i>Bibliografie</i>	265

5.3. Interogații epistemologice despre pedagogie: cât ajută teoria despre educație la ameliorarea educației?

Aserțiunea din subtitlu nu este o simplă retorică și nici un joc de limbaj, ci țintește însăși esența teoriei despre educație și se referă la cât de mult ne ajută să îmbunătățim educația. Titlul este problematic și pune în evidență discontinuitatea dintre discursul despre educație și procesul educațional concret. Aceasta înscamnă că se subliniază nevoia de raportare și evaluare a procesualității formative concrete și nu (numai) a retoricii adiacente (uneori înșelătoare, mincinoasă).

Cum se întâmplă și în alte domenii ale cunoașterii, dificultățile epistemologice cu care se confruntă științele educației necesită o reflecție continuă și profundă asupra fundamentelor cunoașterii pedagogice. Astfel, un cercetător atent va încerca să răspundă la întrebări legate de subiectul cercetării sale, dar să rămână conștient de ipotezele, paradigmele de cercetare și metodele pe care le utilizează. Temele reflecției epistemologice din domeniul educației ar putea fi: natura și validitatea cunoștințelor generate, antinomiile explicative în teoriile educației, libertatea cercetătorilor de a stabili anumite subiecte sau relația dintre cercetarea și practica educației. Abordarea critică, consistența argumentelor și a dovezilor, feedbackurile reciproce și dezbaterile semnificative pot oferi contextul pentru statuarea unor principii epistemologice valoroase pentru cercetarea din domeniul științelor educației (cf. Frumos, Cuceș, 2017a).

Trebuie evidențiat caracterul uneori manipulator al discursului educațional, mai ales dacă este formalizat, „validat” politic, „tradus” în documente decizionale. Putem aduce în atenție mai multe tipuri de cauze de natură epistemologică, deontologică, ideologică, și anume:

1. Statutul cunoștințelor pedagogice: cât adevăr conține cunoașterea pedagogică sau cât de adevărate sunt cunoștințele despre educație?
2. Chestiunea adevărului cunoștințelor pedagogice ne conduce la alte întrebări: ce înseamnă „adevăr” în cazul cunoștințelor pedagogice? (adevăr-corespondență stabilit pe bază de „referire” la realitate?; adevăr-consistență determinat prin „testarea” coerenței interne a aserțiunilor?; adevăr-pragmatic validat prin „supunerea” la proba faptelor?).
3. Temele reflecției epistemologice din domeniul educației aduc în atenție și alte „vulnerabilități” legate de natura și validitatea cunoștințelor generate, antinomiile explicative în teoriile educației, libertatea cercetătorilor de a stabili anumite subiecte de investigație sau relația dintre cercetarea și practica educației.
4. Producerea cunoașterii pedagogice incumbă o serie de dificultăți: cum se produce cunoașterea pedagogică? (care sunt mecanismele corecte de generare a cunoștințelor pedagogice); respectiv, cum se validează aceste cunoștințe? (cum testăm validitatea, consistența conceptelor pedagogice).

5. Problema măsurii în care cunoașterea pedagogică poate ajuta practica educativă pare a ridica problema relevanței cunoașterii pedagogice din perspectivă pragmatică: cum este resorbită cunoașterea de acest tip la nivel procesual și chiar administrativ (lipsa unor mecanisme de valorificare la nivel de proces), cât de „convertibilă” este teoria în gesticulații și acțiuni operaționale, cu efect imediat, pozitiv, eficient asupra practicilor educative etc.

Astfel de interogații și altele de felul acesta sunt inevitabile și fac bine reflecției pedagogice ca atare. În câmpul științelor educației e necesar să se instaureze și un „etaj” de „supraveghere” a ceea ce se produce în acest „șantier” de idei. Nu e un semn de slăbiciune, dimpotrivă, această „dedublare lăuntrică” este un semn al maturității și demnității epistemologice de care științele educației trebuie să dea dovadă.

Revenind la întrebarea din titlu, problema măsurii în care cunoașterea pedagogică poate ajuta practica educativă pare a ridica problema cunoașterii pedagogice din perspectivă pragmatică: cum este resorbită cunoașterea de acest tip la nivel procesual și chiar administrativ. Cu toate acestea, limitarea la dimensiunea pragmatică – teoria pedagogică este adevărată dacă funcționează, produce rezultate – este un reduționism periculos, ignorând complexitatea procesului educativ. Pentru completitudine, vom apela și la alte chestionări legate de posibilitățile și limitele cunoașterii fenomenului educativ, de specificul cercetării pedagogice, de criteriile de întemeiere a explicației și teoriei pedagogice, de analiza logico-retorică a discursului educativ (dar și al pedagogiei), de exigențele de consistență și congruență a teoriei pedagogice etc.

Reflecția epistemologică despre educație vizează o mare varietate de aspecte: natura și corectitudinea cunoașterii pedagogice, antinomii și contrarietăți în cunoașterea pedagogică, relația dintre predicția teoretică și constrângerile realității educaționale, motivația, libertatea și autonomia în cercetare, statutul cercetării pedagogice în politicile științifice ale unui stat etc.

Pedagogia, ca discurs despre educație, nu este o știință doar „deductivă”, ci și una „inductivă”, aflată permanent în proximitatea practicii, pe care vrea să o cunoască, dar și să o schimbe, care își extrage adevărul scrutând realitatea proximală, dar o și conformează unor orizonturi de dezirabilitate pe care persoanele sau comunitățile le au în vedere.

Perimetrul de manifestare a acestei științe este destul de larg, de la descriptiv și explicativ, către deziderativ și constructiv, ceea ce o face să fie apreciată și respectată, dar și persiflată, criticată, blamată. Fiind o știință mereu expusă și instrumentalizată, este obligată să își delimiteze capabilitățile și zonele de competență epistemologică.

În rândurile următoare vom încerca să reliefăm mai întâi anumite probleme epistemologice pe care pedagogia și științele educației le întâmpină: problema ubicuității pedagogiei și a pedagogicului, complexitatea obiectului de studiu al pedagogiei, precaritățile limbajului pedagogic și dimensiunea ideologică a pedagogiei. Pornind de la aceste (auto)critici, vom încerca să evidențiem o serie de caracteristici pozitive ale pedagogiei și să trasăm câteva subiecte pentru analiza și reflecția epistemologică în domeniul educației.

5.4. Intruziunea și mistificările pedagogiei și ale pedagogicului

Consumul pedagogic s-a generalizat în cele mai multe arealuri culturale și cunoaște cele mai diferite forme de realizare. Premisa este simplă: învățământul creează iluzia că orice se poate învăța. Învățăm să fim frumoși, buni și dreți. Învățăm să fim bogați și să avem succes în toate. Atât prin educația generalizată, cât și prin cea difuză, ni se oferă rețete, modele, exemple. Învățăm să avem, învățăm să fim, învățăm să devenim. Învățați, învățați și iar învățați! – iată cuvântul de ordine. Învățați, învățați mai mult, învățați totul! – ni se repetă din toate direcțiile.

Educația cunoaște o fază de inflație. În aceste procese, ceilalți, desigur, ne asistă, ne învață, ne arată calea. Ne întâlnim la tot pasul cu experți, cu învățători, cu magiștri. Trăim într-o epocă a ubicuității rețetarului pedagogic. Se pare că generalizarea pedagogică este la fel de periculoasă ca și lipsa oricărui reper paideic. Sub masca pedagogicului se ascund presiunile altuia asupra mea, ale colectivului asupra individului. Intimitatea proprie este încăleată de pretenția celui alt de a mă pune în orânduiala și forma lui. „Formarea” devine o desființare a formei mele, o neutralizare a eului, o deformare.

A te referi la educație înseamnă, printre altele, să ai în față un evantai de posibilități și să operezi uneori cu virtualul. Pedagogia este un discurs asupra finalităților devenirii umane și, de aceea, ea incumbă dimensiuni axiologice, psihologice, ideologice. Știința educației este suspectată de ambiguitate, incertitudine, amestec (*métissage*) epistemologic (Charlot, 1995). Slăbiciunea epistemologică a pedagogiei este dată de următoarele obiecțiuni:

- a) educația este un proces complex, dificil de înțeles și explicat cu rigoare: globalitatea, cotidianul, referirea la virtual și ideal fac din această situație o piedică în decuparea clară a obiectului de studiat;
- b) fiind un obiect revendicat de mai multe științe, fenomenul educativ, ca obiect de studiu al pedagogiei, își pierde specificitatea și chiar demnitatea epistemologică, devenind un fel de pasarelă ce permite oricărei științe să se aventureze pe teritoriul altei științe în virtutea faptului că educația nu este obiectul unei singure discipline;
- c) obiectul pedagogiei este prea multidimensional, prea insesizabil pentru a putea da naștere unei științe a educației; o știință, într-o anumită măsură, nu își găsește obiectul, ci și-l construiește, și-l inventează, iar obiectul „educație” este construit deja de alte științe din perspective specifice și este preluat oarecum abuziv și de pedagogie;
- d) producerea cunoașterii riguroase asupra educației este realizată simultan cu încercarea de a rezolva două probleme: cea privind finalitățile și cea referitoare la practici și tehnici. Este aici o mare incitare la producerea unor noi cunoștințe, dar

simultaneitatea interogației asupra finalităților și mijloacelor atrage după sine o serie de obstacole și derive epistemologice (cf. Charlot, 1995).

Cu toată această extindere a pedagogicului – sau poate și de aceea – se poate sesiza o antipatie a unora față de pedagogie și față de actul pedagogic. Nu toți agreează pedagogia și pe cei care o slujesc. Pedagogul este cel care vine și proferează, decretază, obligă. El este cel care schimbă omul, îl „denaturează”. Cum poate fi percepută o astfel de persoană? „Pedagogul este un om fără personalitate”, „pedagogie, didactic sunt de cele mai multe ori defecte, chiar injurii, care califică persoane sau discursuri”, „astăzi, pedagogul nu este admis decât dacă se disimulează sau se adăpostește, mai exact, dacă-și aproprie forma culturală a lejerității”, constata cu amărăciune un pedagog (Beillerot, 1982, p. 59).

Pedagogia se pune în serviciul unei violențe simbolice la adresa individului. Ca act de inculcare, activitatea pedagogică va produce un habitus care se formează în urma interiorizării unui arbitrar cultural propus, prin educație, de instanțele aflate la putere pentru a primi o legitimare (Bourdieu, Passeron, 1970, pp. 19-25). Pedagogia legiferează nu numai distribuția cunoașterii, ci și cenzurarea ei. Ea poate deveni o unealtă a gestionării și întăririi puterii. Nu totul trebuie transmis celor mulți. Prin intermediul pedagogiei păstrăm sau ascundem adevărul sau părți ale acestuia. Există o pedagogie a secretului profesată cu bună știință de cei mari. Istoria umanității poate fi „lecturată” și ca o istorie a pedagogiilor ascunderii, disimulării, interzicerii. Cei mulți nu trebuie să cunoască totul.

În jurul cunoașterii se țes miturile interdicției și cele ale transparenței. Dintotdeauna, unde a existat o idee, s-a născut și lupta surdă pentru ascunderea sau divulgarea ei. Protecția cunoașterii generează și pofta escaladării piedicilor puse de unii sau de alții. Cu cât ni se dă mai puțin, cu atât setea de cunoaștere pare să sporească. Simpla bănuială că s-ar ști mai mult decât se dă naște în noi ambiții nestăvilite.

5.5. Precarități discursive și riscuri de ideologizare

„Pedagogia”, ca termen în sine, stârnește un fel de repulsie, întrucât problemele puse de această disciplină nu trimit întotdeauna la o lume veritabilă, ci la „o lume în care viața reală este înlocuită de predare, unde abordarea cea mai serioasă este aplicată, de fapt, lucrurilor puerile” (Reboul, 1977, p. 58). Unii teoreticieni apreciază faptul că pedagogia continuă să fie un amestec pestrîț de sentințe ale bunului simț și mai puțin un sistem elaborat de aserțiuni clare, coerente, verificabile.

Conform unor autori occidentali, întreaga pedagogie actuală nu este decât o mitologie a educației, un folclor modernizat, care cuprinde practici încetățenite, povestiri despre elevi-model și profesori-erou, legende de morală educativă. Miturile educației se specializează în mitul obiectivelor comportamentale, mitul „bunei metode”, mitul genului ignorat, al tineretului iresponsabil, al tehnologiei atotputernice, al motivației

prin competiție (cf. Bîrzea, 1995, p. 39). Pedagogia devine o mitologie actualizată, o propedeutică a modelelor, livrată în perspectiva că parte din prescripțiile sale vor fi conștientizate și aplicate.

Discursul pedagogic este saturat de metaforele formării, de prescripții morale ce caută o legitimare. Istoria gândirii pedagogice, ca și practica educativă, invocă sau recurge la un portofoliu de metafore ale formării dintre cele mai incitante. Când adevărul rațional este prea fluent și greu de surprins în concepte, se recurge la evanescența expresiilor artistice. Când nu poți să spui lucrurilor pe nume, recurgi la poezie. „Metaforele educaționale larg uzitate sunt folositoare în reflectarea și organizarea gândirii și practicii sociale propuse în procesul de școlarizare, dar acestea nu se lasă cuprinse de confirmarea sau predicția experimentală” (Scheffer, 1960, p. 52).

Discursul pedagogic conține o serie de sloganuri, de cuvinte-capcană. Terminologia adiacentă pedagogiei împrumută astfel de dimensiuni prin conotarea conjuncturală cu sensuri emaniate de anumite instanțe, prin uzitarea unor noțiuni preluate abuziv din alte domenii (mai ales din câmpul sociologiei, politologiei etc.) sau prin supralicitarea unor termeni care apar obsedant în aparatul conceptual specific acestei discipline. Să notăm că deprecierea cuvintelor se realizează în actul folosirii lor. Unii specialiști arată că devierea insidiosă a limbajului pedagogic derivă din următoarele caracteristici (cf. Reboul, 1984, pp. 76-79):

- uzajul ambiguu al terminologiei; majoritatea cuvintelor folosite de pedagog (personalitate, educație, formare, creștere, democrație, autonomie, responsabilitate etc.) prezintă un surplus de sens, ceea ce determină ca interpretările să suporte direcții dintre cele mai diferite;
- uzajul polemic al termenilor; fiecare termen se instituie împotriva altui termen, preexistent sau coprezent: caracterul critic al pedagogiei transpare și la nivelul aparatului conceptual folosit;
- uzajul ezoteric al discursului pedagogic; cei mai mulți termeni pedagogici circulă dintr-o limbă în alta, fiind, de cele mai multe ori, sub formă de neologisme; de teama unor virtuale profanări, limbajul pedagogic se apără prin această inedită însingurare semantico-pragmatică.

Pedagogia absoarbe în ea o serie de raporturi sociale generalizate, potențând, prin buna ori deformată informare, gesticulații și manevre din partea maselor, în consens cu ceea ce dorește conducătorii acestora. Ea funcționează ca o formă ocolită de acțiune asupra oamenilor și lucrurilor. Se poate spune că, deseri, pedagogia se pune în serviciul unei ideologii. „Pedagogizarea” a devenit o preocupare de primă importanță a celor care conduc. Dar, atenție! Acest lucru nu trebuie observat sau bănuit. Axioma infantilizării stă la baza oricărui program de dirijare a conștiințelor. Este specifică atât regimurilor autoritare, cât și celor democratice. Într-o societate democratică, accentul se pune pe convingere, nu pe constrângere. Pedagogia forței este înlocuită cu pedagogia persuasiunii. Gesticulațiile brutale au fost înlocuite cu strategii mult mai rafinate.

Pedagogia instituțională este autoreproductivă și se pune în serviciul intereselor celor care au dreptul și mijloacele de a explica sau de a veghea la mersul societății. Pentru a fi eliberatoare, pedagogia instituțională trebuie să funcționeze în mod paradoxal precum un bumerang. Își va demasca propriul mecanism intern, care face educația să funcționeze ca o veritabilă violență simbolică. Aceasta naște o situație cu totul aparte: cum să fii simultan și judecător, și parte în acest proces? Pe de altă parte, pedagogia oficială se autodeclară a fi valoroasă. Este normal, într-un fel. Existența unor proiecte pedagogice alternative ar putea s-o scoată din paradoxul suficienței autocontemplative. Ca să-și decline sau să-și demonstreze valoarea, îi vom acorda ocazia să se raporteze la altceva. Căci valoarea în sine, fără raportarea la ceva din afară, este de neconceput. Pedagogia în ansamblul ei este înțeleasă de un pedagog precum Bernard Charlot drept o diversiune ideologică, un artefact discursiv ce maschează o stare de lucruri reprobabilă.

Evidențiindu-se ca un discurs pseudoumanist, această disciplină joacă un rol ideologic deosebit de periculos, întrucât translează gândirea de la starea prezentă nesatisfăcătoare la o ideatică nebuloasă. Mistificarea ideologică a pedagogiei survine, după Charlot (1995, pp. 26-27), datorită următoarelor situații:

- elivajul continuu dintre discursul pedagogic și realitatea înconjurătoare; nu se știe cu exactitate când se vorbește despre educația existentă și când despre cea proiectată;
- delimitarea problemelor educației prin crearea unui sistem închis artificial, fictiv, izolat de lumea reală;
- întemeierea acțiunilor educative prezente sau a stării actuale prin raportarea la acest sistem ideatic himeric.

Se poate observa că și unele componente mai tehnice ale pedagogiei suportă doze importante de ideologizare. Analizând din punct de vedere epistemologic statutul didacticii (teoria procesului de predare-învățare), Franco Frabboni ajunge la concluzia că didactica este „o regină fără coroană”, o „garderobă” științifică ce nu mai are legătură cu practica. Didactica ideologizată devine o teorie deteriorată și derivată ce patronază o ideologie mascată de pretinse comandamente filosofice sau teze empirice eclecticice (1994, pp. 37-39). Dacă lucrurile stau așa, să ne gândim la permeabilitatea anumitor componente didactice la intruziunile ideologice: finalitățile educației.

5.6. Pedagogia comună sau a „bunului-simț”

Trăim într-o perioadă în care ni se livrează, de către „specialiști”, formule despre cum să fim sau să devenim. Ni se sugerează, la tot pasul, cu o morgă de superioritate subînțeleasă, că cei mai buni povățuitori într-ale devenirii sunt pedagogii, profesorii, specialiștii în educație și formare. Se dă de înțeles, implicit, că nu trebuie să ne încredem prea mult în intuițiile proprii sau în ceea ce ne vine din mediul apropiat, de la părinți, de la alți membri ai familiei, de la prieteni. Ei bine, această idee constituie un mare fals (*nota bene*, autorul acestor rânduri este dascăl de pedagogie). S-a creat un