

COMUNITATEA DE INVESTIGARE ȘI NOUA PARADIGMĂ A ÎNVĂȚĂRII*

CONSTANTIN STOENESCU¹

Facultatea de Filosofie, Universitatea din București

The Community of Inquiry and the New Learning Paradigm. My aim in this paper is to provide an epistemological analysis of some sources of the new learning paradigm proposed by Lipman. As a result, I delineate the new paradigm from the traditional standard learning paradigm and mention the main sources, to dwell on Peirce and Dewey's idea of defining the learning community as a community of inquiry. I also point to the epistemic virtues of dialogue as an essential feature of the community of inquiry.

Keywords: community of inquiry, reflective model of educational practice, dialogue and community, Jonh Dewey, Matthew Lipman

COMUNITATE DE CERCETARE / COMUNITATE DE INVESTIGARE.² DE LA PEIRCE LA DEWEY

Ideea de comunitate de cercetare apare și este utilizată de Ch S. Peirce în studiul său „The fixation of belief”³ cu referire la practicanții cercetării științifice, în sensul că toți aceștia formează împreună o comunitate prin aceea că utilizează proceduri asemănătoare, subsumabile metodei științifice, pentru realizarea unor

* Lucrare realizată în cadrul proiectului *Abordarea epistemologică a dezvoltării personale și a educației pentru societate: de la strategiile transdisciplinare la finalitățile pragmatice ale societății actuale din Republica Moldova* (cifra proiectului: 20.80009.1606.08).

This article was developed within the framework of the project *Epistemological approach to personal development and education for society: from transdisciplinary strategies to the pragmatic ends of the current society in the Republic of Moldova*, cipher 20.80009.1606.08 State Programme (2020–2023).

¹ constantin.stoenescu@filosofie.unibuc.ro

² Expresia din limba engleză „community of inquiry” este traductibilă în limba română atât prin „comunitate de cercetare” cât și prin „comunitate de investigare”, un fapt lingvistic care creează o ambiguitate cu valențe euristice de vreme ce preferința pentru una dintre cele două variante de traducere poate fi justificată contextual și duce la o nuanțare subtilă a înțelesului prin care este surprinsă chiar evoluția conceptului de la Peirce la Dewey, apoi la Lipman: dacă Peirce se referă la comunitatea de cercetare a practicanților metodei științei pentru a căuta adevărul, Dewey extinde conceptul pentru a cuprinde orice comunitate de investigare, adică nu doar comunitatea care are drept scop producerea de cunoaștere nouă, ci și transmiterea sau învățarea științei în scopuri educaționale corelate cu formarea abilităților de gândire.

³ Pentru versiunea în limba română vezi Charles S. Peirce, „Fixarea convingerii”, în *Semnificație și acțiune*, traducere de Delia Marga, București, Humanitas, 1990.

scopuri identice, în principal descoperirea adevărului. Întrucât „influențăm inevitabil opiniile altora și suntem, la rândul nostru, influențați de aceștia”⁴, Peirce propune o nouă abordare a problemei tradiționale a fixării convingerii prin luarea în considerare a caracterului public al căutării adevărului și al fixării convingerii la nivelul comunității de cercetare: „se pune problema fixării convingerii nu numai în individ, ci și în comunitate”⁵.

După Peirce, scopul fixării opiniei poate fi urmărit cu tenacitate de o persoană, poate fi impus autoritar la nivelul unei colectivități, ori poate fi rezultatul unei preferințe acceptată *a priori*. Dar în toate aceste cazuri riscăm să constatăm ulterior că opiniile noastre intră în conflict cu faptele, caz în care singura atitudine rezonabilă este să ne îndoim de respectivele opinii și cel puțin să amânăm fixarea lor. Singura metodă pe care ne putem baza pentru a fi siguri că avem asigurate garanții ale acceptării unei opinii este cea științifică, descrisă astfel de Peirce:

Există lucruri reale ale căror proprietăți sunt cu totul independente de opiniile pe care le avem despre ele; aceste lucruri reale ne influențează simțurile potrivit unor legi statornice și, deși senzațiile noastre sunt la fel de diferite ca și relațiile noastre cu obiectele, cu toate acestea, folosindu-ne de legile percepției, putem stabili prin raționament cum anume sunt lucrurile în realitate, astfel încât orice om, dacă are suficientă experiență și raționează îndeajuns asupra ei, va ajunge la singura concluzie adevărată.⁶

Peirce anticipează în considerațiile sale deopotrivă atât realismul științific de tip semantic cât și o teorie consensuală a adevărului. Adevărul este un rezultat al deliberării raționale la nivelul comunității științifice, ceea ce presupune experimente și testări repetate ale teoriilor în condițiile în care avem garanții suficiente că derivările consecințelor sunt corecte logic și urmează procedurile acceptate la nivelul comunității. De fapt, opiniile vor fi fixate chiar prin acest demers deliberativ și consensual care presupune participarea membrilor comunității de cercetare la diversele etape care duc la rezultatul final.

Peirce accentuează asupra unei dimensiuni sociale a cercetării pe care abia *Noua filosofie a științei* o va readuce în atenție. Practicanții metodei științifice alcătuiesc împreună o comunitate de cercetare și tocmai apartenența la această comunitate potențează efortul de căutare a adevărului prin aceea că fiecare aserțiune care este făcută publică este supusă validării în comunitate. Înaintarea în cunoaștere și descoperirea adevărului sunt concepute drept activități publice în care persoanele dedicate căutării adevărului interacționează social și obțin garanții că modul în care își folosesc rațiunea este cel corect, o situație cel mai bine descrisă simptomatic prin obținerea consensului.

Dewey propune folosirea expresiei „community of inquiry” într-un sens mai larg, pentru a acoperi orice fel de investigare, științifică sau nu. Drept urmare,

⁴ Charles S. Peirce, *Semnificație și acțiune*, p. 120.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*, p. 125.

Dewey⁷ nu mai are în vedere doar comunitatea științifică, centrată exclusiv pe descoperirea adevărului și pe producerea de cunoaștere nouă prin folosirea metodei științifice pentru a înainta dinspre cunoscut spre necunoscut, ci orice comunitate care tranzacționează idei și ai cărei membri caută să-și dezvolte interactiv propriile capacități intelectuale.

După modelul comunității de cercetare, comunitatea de investigare permite recursul la proceduri obiective, împărtășite în comun de membrii comunității. Este presupus modelul cunoașterii obiective, cu cele două condiții de intersubiectivitate, comunicare și testare, ceea ce asigură deschiderea spre considerarea dovezilor, provocarea inferențelor slabe, considerarea consecințelor presupuzițiilor și a ipotezelor propuse. Dacă aceste proceduri sunt internalizate de fiecare participant, rezultatul este că reflecția critică (dar și auto-critică) capătă o triplă dimensiune, morală, teoretică și dialogală.

După John Dewey, eșecul sistemului educațional este cauzat de o eroare categorială: confuzia dintre produsul final rafinat al cercetării și materia primă brută inițială. Drept urmare, li se cere elevilor să învețe de-a gata soluțiile în loc să investigheze ei înșiși problemele și să se angajeze într-o investigare pe cont propriu. Elevii ar trebui să fie asemenea unor oameni de știință care aplică metoda științifică pentru a găsi cele mai bune explicații pentru diverse situații problematice, dar noi le cerem să preia rezultatele finale furnizate de știință și neglijăm procesul de descoperire a soluțiilor. Dewey propune ca procesul educațional în clasa de elevi să urmeze modelul cercetării științifice⁸. În *How We Think*, Dewey, pornind de la Peirce, trimite spre gândirea reflectivă, iar în *Democrație și educație* propune modelul educațional inspirat de cercetarea științifică.

Totuși, potrivit lui Hirst⁹, comentat de Lipman¹⁰, Dewey nu duce lucrurile până la capăt întrucât nu iese din dilema priorității fie a produsului finit al efortului de cunoaștere fie a procesului obținerii lui prin descoperire și creativitate în privința relevanței lor educaționale. Cei ce susțin că educația ar putea lua din știință nu procesul, ci produsul, se bazează pe supoziția că produsul cunoașterii științifice este prin organizarea sa logică un model de raționalitate în sensul întemeierii. După Lipman, Hirst ar fi de acord că așa cum elevul care învață o limbă străină aspiră să gândească în acea limbă și nu doar să traducă mecanic, tot așa elevul care primește o educație liberală aspiră să gândească efectiv în limbajele diferite ale disciplinelor

⁷ Pentru gândirea educațională a lui Dewey vezi în special: John Dewey, *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston, Houghton Mifflin, 1933; John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, New York, Henry Holt and Company, 1938; John Dewey, *Democrație și educație*, traducere de Rodica Mușinschi, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.

⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Second edition, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, p. 20.

⁹ Paul Hirst, „The Logical and Psychological Aspects of Teaching a Subject”, în R.S. Peters (ed.), *The Concept of Education*, New York, Humanities Press, pp. 44–60.

¹⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, pp. 22–24.

științifice. Altfel spus, nu dorim să învățăm doar ce s-a întâmplat în istorie, științe și matematică, ci să gândim istoric, științific sau matematic, adică distinct și independent de o anumită temă luată în considerare¹¹.

Lipman aplică teza Peirce-Dewey într-un context educațional orientat spre învățare și propune transformarea clasei de elevi într-o comunitate de investigare.¹² Lipman caracterizează comunitatea de investigare printr-o reciprocitate multiplă, și anume, prin aceea că „elevii se ascultă unii pe alții cu respect, își construiesc ideile unii altora, se provoacă unii pe alții pentru a oferi temeuri pentru alte opinii lipsite de suport, se asistă unii pe alții pentru a deriva inferențe din ceea ce a fost spus și caută să-și identifice unii altora asumțiile de la care au pornit.”¹³ Cercetări recente întăresc ideea că teoria lui Lipman despre comunitatea de investigare nu este nimic altceva decât o aplicație a teoriei educaționale a lui Dewey¹⁴.

Dar, deși orice cercetare se bazează pe o comunitate, nu toate comunitățile sunt comunități de cercetare. Practica unește o comunitate, generând o tradiție bine fixată. De aici, remarcă Lipman¹⁵, caracterul oarecum paradoxal al comunității de investigare, în sensul că leagă două concepte care nu se juxtapun. Peirce propune un concept transformativ, cel de comunitate de cercetare, care corelează două concepte independente, comunitate și cercetare¹⁶. Totuși, Lipman sugerează o cale de ieșire din dilemă prin fixarea primatului dimensiunii sociale în raport cu învățarea, argument construit pornind de la teza lui Mead potrivit căreia „copilul nu devine social prin învățare. El trebuie să fie social pentru a învăța.”¹⁷

Pornind de la Dewey, Lipman susține că dezbaterile din comunitatea de investigare trebuie organizate nu în ordinea logică a conținuturilor, ci psihologic, în funcție de nivelul de dezvoltare, interesele și motivația copilului. Pe scurt, problemele trebuie contextualizate adecvat pentru a atinge un nivel maximal de receptare interesată și participare creativă¹⁸. Comunitatea de investigație devine paradigma învățării. Ea este bazată pe participare și cooperare, duce mai departe aspectele pozitive ale modelului familial, deja internalizat de elevi. În comunitatea de investigație elevii și profesorii pot vorbi unii cu alții în calitate de persoane și de membri ai aceleiași comunități, acolo ei pot citi împreună, își pot apropia ideile, pot construi ideile prin reciprocitate și în același timp pot gândi independent, pot căuta temeuri pentru

¹¹ Paul Hirst, „The Logical and Psychological Aspects of Teaching a Subject”, p. 45.

¹² Lipman recunoaște că această idee de comunitate de investigare i-a fost inspirată de Charles S. Peirce și de John Dewey: Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 20.

¹³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, p. 20.

¹⁴ David Kennedy, „Lipman, Dewey, and Community of Philosophical Inquiry”, *Education and Culture*, vol. 28, nr. 2, 2012, pp. 36–53.

¹⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, p. 82.

¹⁶ *Ibidem*, p. 84.

¹⁷ George H. Mead, 1910, „The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction”, *Science*, Vol. 31, 1910, pp. 688–93; retipărit sub titlul „Language as Thinking”, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* vol. 1, nr. 2, 1979, pp. 23–26.

¹⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, p. 21.

părerile lor, pot explora propriile presupoziii care îi ghidează, pot da vieții lor un sens nou, proaspăt, spre a descoperi, a inventa, a interpreta și a critica¹⁹.

Transformarea clasei de elevi într-o comunitate de investigare presupune învățarea logicii și a metodei științifice împreună cu practica de a învăța unii de la alții în condițiile în care respectăm celălalt punct de vedere, dar cerem dovezi și temeuri. Aceste proceduri și practici devin operaționale în clasa de elevi considerată ca întreg, iar consecința este internalizarea de către fiecare a practicilor și procedurilor urmate de ceilalți,

... astfel încât propria gândire a cuiva devine auto-corectivă și se mișcă în direcția imparțialității și obiectivității. În același timp, fiecare membru internalizează atitudinea grupului față de propriile proiecte și proceduri, iar aceasta se transformă deopotrivă în grijă față de instrumentele și mijloacele de investigare și în respect pentru idealurile (de exemplu, adevărul) care servesc atât pentru a motiva procesul cât și pentru a-l reglementa.²⁰

Din această perspectivă epistemologică generativă formarea comunității de investigare devine indispensabilă pentru creșterea nivelului actului educațional astfel încât fiecare persoană să poată beneficia de maximum, cu reducerea la minimum a riscului de eșec educațional prin non-participare sau marginalizare. Comunitatea de investigare este expansivă și cuprinzătoare, include în rețeaua comunicării și a cooperării toți participanții.

O NOUĂ PARADIGMĂ EDUCAȚIONALĂ

Încă din articolul său programatic „Filosofia pentru copii”, Lipman formula întrebarea cheie: ce poate face școala pentru a stimula capacitățile de raționare ale copilului?²¹ El observa că în învățământul tradițional sunt supralicite urmările învățării matematicii și științelor pentru îmbunătățirea abilităților de a infera inductiv și deductiv. Învățarea este prezentată ca un efort individual și doar rareori ca o activitate de cooperare. Or, astfel se pierde caracterul comunitar al învățării, faptul că învățăm prin dialog și dezbateră cu ceilalți, descoperind alte idei și alte persoane. Socializarea are o dimensiune charismatică în sensul că un copil devine ceea ce îi spunem că este. Marea eroare tradițională este presupuziția că elevul va ajunge să recunoască înțelepciunea și infailibilitatea celorlalți numai dacă îl golim de propriile opinii. Drept consecință, „de-a lungul anilor, științele au mărșăluit fără încetare în sala de clasă: mai întâi științele naturii, apoi cele biologice și, cel mai recent, științele sociale. (...) Dar mintea nu este nicăieri în curriculum.”²² Învățământului tradițional

¹⁹ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, p. 42.

²⁰ *Ibidem*, p. 148.

²¹ Matthew Lipman, „Philosophy for Children”, *Metaphilosophy*, vol. 7, nr. 1, 1976, pp. 17–39, p. 19.

²² *Ibidem*, p. 23.

îi lipsește un model al descoperirii prin practică²³. Trecerea de la vechea la noua paradigmă educațională echivalează cu renunțarea la așa-numita „inoculare a opiniilor”²⁴ și adoptarea unei metodologii a investigării potrivit căreia opiniile sunt acceptate provizoriu, asemenea unor ipoteze.

Lipman pune în contrast două paradigme ale practicii educaționale, paradigma standard a practicii normale și paradigma reflectivă a practicii critice²⁵.

Presupozițiile paradigmei standard sunt următoarele:

1. Educația constă în transmiterea cunoașterii de la cei care știu la cei care nu știu.

2. Cunoașterea noastră asupra lumii este neambiguă, neechivocă și lipsită de mistere.

3. Cunoașterea este distribuită pe discipline științifice care nu se suprapun și care sunt împreună exhaustive în raport cu lumea cunoscută.

4. Profesorul joacă un rol autoritar în procesul educațional pentru că numai profesorii care știu îi pot învăța pe elevii care nu știu. (Pe „elevii considerați ignorați”, accentuează Lipman această presupuziție a modelului standard²⁶.)

5. Studenții achiziționează cunoaștere prin absorbția informației, și anume, a unor date specifice constitutive fiecărei discipline științifice. Altfel spus, o minte educată este o minte bine încărcată.

Prin contrast, asumțiile dominante ale paradigmei reflective sunt următoarele:

1. Educația este rezultatul participării la o comunitate de investigare ghidată de profesor, iar între scopurile acesteia se află dobândirea capacităților de înțelegere și de a face raționamente corecte.

2. Elevii sunt stimulați să gândească asupra lumii tocmai atunci când cunoașterea pe care o avem deja li se pare a fi ambiguă, echivocă și misterioasă.

3. Disciplinele în care se produce cercetarea nu sunt nesuprapuse sau exhaustive, ci au un potențial interdisciplinar și problematizant.

4. Atitudinea profesorului trebuie să fie mai degrabă failibilistă, decât una autoritară.

5. Elevii sunt capabili să gândească și să reflecteze, ei pot deveni din ce în ce mai rezonabili.

6. Miza procesului educațional nu este achiziția de informație, ci înțelegerea relațiilor interne și dintre domeniile investigate.

Așadar, paradigma reflectivă presupune că educația este investigare, în timp ce paradigma standard consideră că scopul educației îl reprezintă transmiterea de cunoștințe. De aici rezultă un dezacord atât cu privire la condițiile în care trebuie să se desfășoare procesul educațional cât și în privința țintelor care trebuie atinse. Diferențele dintre cele două paradigme sunt multiple, atât în privința conținuturilor

²³ *Ibidem*, p. 26.

²⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, p. 46.

²⁵ *Ibidem*, pp. 18–19.

²⁶ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, p. 96.

educaționale cât și a obiectivelor asumate și a metodelor utilizate, în termenii lui Lipman²⁷, atât cu privire la ceea ce se face cât și la cum se face. De exemplu, în paradigma standard profesorii întrebă și elevii răspund, pe când în paradigma reflectivă profesorii și elevii se interoghează unii pe alții. În paradigma standard se consideră că elevii gândesc dacă au învățat ceea ce le-au predat profesorii, în paradigma reflectivă se consideră că elevii gândesc dacă ei participă la comunitatea de investigare. Diferența dintre cele două paradigme corespunde, dar fără a se suprapune, diferenței dintre un învățământ bazat pe transmiterea de cunoștințe și un sistem educațional centrat pe formarea de competențe,

Comunitatea de investigație este descrisă de Lipman pornind de la paradigma reflectivă, pe baza principiilor structurante menționate mai sus. Modelul tradițional este tribal, autoritar, centrat pe profesorul care are întotdeauna dreptate, pe când în celălalt model răspundem nevoii de o comunitate reflexivă, auto-corectivă, exploratorie și creativă,.

Investigarea presupune interdisciplinaritate, chiar în sensul fundamental al traversării în context educațional a granițelor tradiționale dintre disciplinele academice. Prin interdisciplinaritate este eliminată fragmentarea disciplinară a conținuturilor²⁸. Investigarea ca atare este deopotrivă scop și mijloc, ceea ce înseamnă că, asemănător unui dialog platonician „moșit” socratic, participanții trebuie să urmeze investigarea până acolo unde duce ea, fără a ține seama de limitele fixate de disciplinele științifice.

Chiar dacă încurajează autonomia de gândire, modelul reflectiv este puternic social și comunitar: „Scopul său este să articuleze diferențele care cauzează fricțiuni în comunitate, să dezvolte argumente în sprijinul aserțiunilor concurente și apoi, prin deliberare, să ajungă la o înțelegere a imaginii mai cuprinzătoare, ceea ce va permite o judecată mai obiectivă”²⁹. Numai dimensiunea socială asigurată de dezbateră deliberativă la nivelul comunității duce la adevăr în sens consensual. Gândirea reflectivă este asociată cu investigarea deliberativă. Elevii din clasă vor conștientiza importanța deliberării pe probleme de fond. Părtinirea și refuzul failibilității frânează demersul reflectiv, caz în care conversația devine mai degrabă o „vânturare de prejudecăți”³⁰ decât o investigație deliberativă.

Situarea în context pragmatic scoate la iveală alte diferențe între cele două paradigme. Practicanții investigației nu urmăresc doar să ajungă undeva, pentru ei drumul este chiar mai important. De aceea, încercăm să judecăm mai bine nu pentru că judecățile ar fi scopuri în sine, ci pentru a ne îmbunătăți abilitățile de a gândi corect, adică de a ne îmbunătăți mintea. Nu ne apropiem de artă pentru a o judeca, ci pentru a avea o experiență estetică mai bogată. Facem judecăți morale nu pentru a ajunge la o morală normativă, ci pentru a ne îmbunătăți calitatea vieții³¹.

²⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, p. 19.

²⁸ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, p. 24.

²⁹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, p. 25.

³⁰ *Ibidem*, p. 26.

³¹ *Ibidem*.

Prin configurarea principală a paradigmei reflectivă Lipman obține răspunsurile la întrebările oarecum retorice pe care le lansa în „Filosofia pentru copii”: Oare învățăm cum să raționăm prin învățarea regulilor inferenței? Învăță copiii cum să raționeze dacă îi învățăm să recunoască și să aplice anumite modele inferențiale? În cele din urmă, putem învăța cum să raționăm? Sau cel puțin îi putem sensibiliza pe copii cum să deosebească între forme de inferență nefirești și neglijente tot așa cum îi putem sensibiliza privind recunoașterea unei „gramatici greșite” fără să-i învățăm gramatică?³² De fapt, nu trebuie să-i învățăm nimic din toate acestea, ele vor fi asimilate în mod natural dacă procesul educațional este reconfigurat potrivit paradigmei reflectivă. De aceea, transformarea clasei de elevi într-o comunitate de investigare este punctul de cotitură în schimbarea paradigmei educaționale.

Nu în ultimul rând, Lipman își fundamentează proiectul educațional pe o nouă viziune asupra învățării. „A ști” și „a înțelege” nu mai sunt considerate activități mentale date, ci ele trebuie generate și construite. Abordarea epistemologică tradițională a acestor probleme trebuie înlocuită de aceea propusă de epistemologia genetică. Drept urmare, vom lua în considerare dependența procesului de învățare și înțelegere de contextul de investigare în care mintea învață să se angreneze și de succesele obținute în acest context. Procesul educațional cuprinde atât formarea conceptelor cât și construcția schemelor conceptuale ale realității și, în acest sens, elevii trebuie implicați participativ în procesul de investigare. Dar ei nu pot învăța să participe la procesul de investigare dacă le lipsesc abilitățile cognitive necesare. Or, aceste abilități sunt inițiate și dezvoltate printr-un proces de formare a gândirii explorative, iar o asemenea sarcină o poate îndeplini cel mai bine educația de tip filosofic.³³ Astfel, Lipman justifică necesitatea filosofiei pentru copii chiar pe baza noii paradigme educaționale.

În sinteză, o comunitate de investigare are următoarele trăsături³⁴:

a. Este inclusivă. Ea poate fi sau nu diversificată intern, cu participanți de religii sau naționalități diferite, cu vârste diferite, dar nimeni nu poate fi exclus de la activitățile interne fără o justificare adecvată.

b. Este participativă. Comunitatea de investigare încurajează, dar nu le cere participanților să participe verbal și în mod egal. Asemenea unei cărți, o asemenea comunitate este o schemă cognitivă, adică o structură de tip *Gestalt* a relațiilor care stabilesc rutele de participare și la fac atractive, tot așa cum cineva găsește o carte din ce în ce mai atractivă pe măsură ce o citește.

c. Asigură cunoștințe împărtășite. În reflecția privată individul este pe cont propriu, de la inferențe la presupuneri, în cazul cunoștinței împărtășite, definită drept „gândire distributivă” avem aceleași acte mentale derulate de persoane diferite. O persoană pune întrebarea, alta obiectează la o presupunere, alta oferă un contraexemplu. Intervalul intelectual parcurs poate fi același, dar este realizat de o comunitate.

³² Matthew Lipman, „Philosophy for Children”, p. 17.

³³ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, pp. 143–144.

³⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, p. 95–100.

d. Permite relaționarea față către față. Deși aceste relații nu sunt esențiale, ele sunt avantajoase. Fețele sunt depozitare de înțelesuri pe care le putem desluși și interpreta.

e. Ghidează căutarea înțelesului. Copii sunt avizi să înțeleagă și încearcă să extragă înțelesul fiecărei propoziții, al fiecărui obiect, al fiecărei experiențe. Comunitățile de investigare caută înțelesurile tot așa cum unitățile de terapie intensivă din spitale salvează vieți.

f. Formează sentimentul de solidaritate socială. Copiii se împrietenesc. Unii profesori văd în asta o amenințare pentru autoritatea lor și adoptă strategia de a diviza pentru a stăpâni. Clasa de elevi este o comunitate a prieteniei astfel încât intensitatea acesteia nu amenință pe nimeni.

g. Favorizează deliberarea. Aceasta presupune luarea în considerare a alternativelor pe baza examinării temeiurilor care le susțin. Vorbim aici despre „cântărire”. Putem pune în contrast deliberarea cu dezbateră: deliberarea nu presupune aducerea celorlalți pe aceeași poziție în care cred, în timp ce dezbateră nu presupune să credem în poziția pe care îi aducem pe ceilalți.

h. Asigură imparțialitatea investigării. Aceasta presupune deschidere, auto-corectare, contextualizare, adică luarea în considerare a tuturor punctelor de vedere.

i. Se bazează pe modele. Oferim în literatura filosofică modele de copii fictivi care aparțin comunității de investigare pentru a fi de folos copiilor reali. În paradigma tradițională modelul este profesorul. Copiii preferă copii ficționali, nu pe profesorul care vrea răspunsuri atunci când pune întrebări.

j. Aplică principiul „gândește pentru tine însuși”. Este mică posibilitatea ca o comunitate de investigare să devină conformistă. Avem închidere și înțelegere, ca un juriu, opinia proprie poate deveni un ecou al opiniilor celorlalți. Copiii sunt mândri de originalitatea lor, ei respectă opiniile altora, dar nu le copiază. Într-o comunitate sănătoasă a cercetării copiii învață să-și construiască opiniile unii altora, dar fără o arhitectură identică. Dar sunt și ocazii când ești mândru tocmai pentru că ai o opinie diferită.

k. Folosește provocarea ca procedură. Tradițional se consideră că nu este neapărat necesar să-și schimbe părerile, ei vor să știe care sunt rațiunile care susțin o judecată. În comunitatea de investigare ei învață că provocările sunt bune ca procedură cognitivă pentru a performa.

l. Caută rezonabilitatea. A fi rezonabil este un semn că cineva are capacitatea de a urma proceduri judicioase, tot așa cum un spital se ocupă de pacienții contagioși. Dar a fi rezonabil se poate referi nu doar la modul în care cineva acționează, ci și la modul în care se acționează asupra cuiva. Este vorba chiar și de capacitatea de a asculta pe celălalt.

m. Încurajează lectura.. Comunitatea de cercetare face o citire reflectivă, cu întrebări și discuții. Lectura începe cu o provocare pentru a căuta înțelesul. Prima lectură este ca o primă audiție a unei piese muzicale. Observăm, apreciem, inferăm, sesizăm nuanțe, asta-i citirea profundă. Citirea atentă duce la acuratețe în gândire.

n. Multiplică întrebările. Elevii pun întrebări, perplexitate și probleme puzzle. Copiii se simt mândri când întrebările lor sunt luate în seamă. Întrebările fac agenda discuției, este momentul de răscruce. Dacă profesorul selectează întrebările, acesta-i autoritarism. Instituționalizăm și legitimăm și erorile. Atenție la întrebările creative.

o. Încurajează dialogul. Comunitatea decide ce anume să fie discutat mai întâi și îi stimulează pe participanți. Discuția îmbunătățește abilitățile de gândire mai mult decât orice altceva. Dialogul presupune negocierea a ceea ce am înțeles pentru a ajunge la deliberare asupra rațiunilor și a opțiunilor, precum și la examinarea interpretărilor.

SURSELE FILOSOFICE ALE SCHIMBĂRII DE PARADIGMĂ. O LISTĂ DESCHISĂ

Lipman menționează sursele din care se inspiră în analiza educației, multe dintre acestea fiind cercetări care au scos în evidență rolul comunității și al dimensiunii sociale a cooperării și a dialogului. Iată câteva dintre acestea, așa cum le menționează însuși Lipman³⁵:

1. Cercetările lui Durkheim, Weber și Piaget privind modul în care indivizii internalizează controlul social;
2. Recunoașterea de către G.H. Mead a faptului că puternicele impulsuri sociale ale copilului pot fi puse în serviciul educației;
3. Demonstrarea de către Vâgotski a faptului că cei mai mulți dintre copii urcă la un nivel educațional superior atunci când munca intelectuală este făcută într-un mod cooperativ, iar nu competitiv;
4. Critica puternică făcută de Dewey autoritarismului educațional și a presupuzițiilor care îl susțin;
5. Contestarea de către Bruner a principiului potrivit căruia la orice nivel educațional trebuie să luăm în considerare în mod normativ stadiul ultim pe care îl poate atinge un adult culturalizat și civilizată în mod maximal;
6. Aerul proaspăt adus în filosofie prin aducerea în atenție a limbajului comun și a logicii informale de către Wittgenstein;
7. Analogia dintre regulile unui joc și legile unei societăți, ideea propusă deopotrivă de Piaget și de Wittgenstein;
8. Preocuparea crescută pentru drepturile minorităților, inclusiv pentru drepturile academice și intelectuale ale copiilor;
9. Schimbarea din teoria educației, asociată explicit cu contribuțiile lui Dewey și Bruner, de la educația pentru învățare la educația pentru gândire, cu accent pe achiziția de competențe și abilități și cu evidențierea faptului că nimic nu contribuie mai mult la formarea abilităților intelectuale decât conversația organizată din clasa de elevi;

³⁵ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, pp. 52–53.

10. Noua perspectivă asupra limbajului, înțelesului și gândirii, în special propunerea lui Ryle de a operaționaliza înțelesurile în termenii abilităților;
11. Contribuțiile filosofice ale lui Dewey, C.I. Lewis, I.O. Urmson și Kurt Baier la teoria evaluării;
12. Aplicarea logicii relațiilor dezvoltată de De Morgan, Peirce și alții la analiza raționamentelor comparative în termeni de „mai bine decât” sau „mai rău decât”;
13. Recunoașterea rolului fundamental al abilităților de gândire în achiziția abilităților generale.
14. Reconsiderarea învățării din perspectiva epistemologiei genetice a lui Piaget, ceea ce duce spre o perspectivă constructivistă³⁶.
15. Recunoașterea caracterului failibil al cunoașterii acceptate la un moment dat și a caracterului ei ipotetic, perspectivă deschisă de K. R. Popper.
16. Descrierea cunoașterii ca proces de rezolvare a problemelor prin ipoteze alternative pornind de la o cunoaștere prealabilă, așa cum au propus Dewey și Popper, or ca rezolvare de probleme de tip *puzzle*, așa cum propune Kuhn.
17. „Noua filosofie a științei”, în special contribuțiile lui Thomas Kuhn cu privire la comunitatea științifică și activitatea de cercetare, în primul rând precizarea relației dintre paradigma științifică și comunitatea de cercetare³⁷.
18. Considerațiile lui Oakeshott și Buber cu privire la rolul conversației și al dialogului, care, deși au accente tradiționaliste, conțin germenii reformei educaționale³⁸.
19. Revigorarea liberală, în sens filosofic, a vechii idei kantiene a autonomiei persoanei³⁹.

VIRTUȚILE EPISTEMICE ALE DIALOGULUI

Dialogul nu este un joc exclusiv logic, doar o încercare de conformare la regulile inferenței valide, ci presupune interiorizarea chiar în spectru emoțional a proceselor gândirii, astfel încât urmarea riguroasă a regulilor gândirii corecte ajunge să fie rezultatul unui impuls interior, nu al unei coerciții externe. În termenii metaforici sugerați de Lipman, diferența ar fi aceea dintre o corabie purtată de vânt, adică de o forță exterioară, și o corabie condusă de echipaj în bătaia vântului, caz în care echipajul decide și efectuează manevrele de navigație⁴⁰.

Dialogul este definit de Lipman prin diferență față de conversație pornind de la considerațiile lui Oakeshott și Buber pe această temă. Oakeshott susține că în conversațiile din familie și, apoi, de la școală, învățăm să recunoaștem vocile, să

³⁶ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, pp. 143–144.

³⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, p. 16.

³⁸ *Ibidem*, pp. 24–25.

³⁹ *Ibidem*, pp. 25–26.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 20.

deosebim între diversele rostiri ocazionale, să dobândim obiceiurile intelectuale specifice unei conversații⁴¹. O conversație este doar taifas, sporovăială prietenească sau vorbe șoptite de îndrăgosti, adică, în sens platonician, doar o umbră de dialog. Dialogul autentic are loc numai dacă fiecare dintre participanți îl are în minte pe celălalt ca ființă actuală și se întoarce spre el cu intenția de a avea o relație vie⁴². Relația ideală dintre profesor și elev este aceea față în față, ceea ce generează spontan o comunitate a învățării, a respectului reciproc și a transmiterii abilităților de la unul la altul.

Mai mult decât atât, ordinea socială este expresia unor minți care știu să gândească. Erorile de gândire sunt periculoase și pentru ordinea socială, nu doar pentru că ar duce la eșecuri individuale. Posibilitatea unei ordini sociale iraționale este o amenințare generată mai degrabă de raționalitate în utilizările ei greșite decât de iraționalitate⁴³. De aceea, clasa de elevi transformată în comunitate îi sensibilizează și îi conectează pe elevi cu o ordine socială care este astfel internalizată și poate deveni un comportament integrativ și cooperativ asumat rațional ca cea mai bună alegere.

Lipman propune prezentarea ideilor abstracte, inclusiv a celor filosofice, într-o formă accesibilă copiilor, asemenea unei povești, urmată apoi de dialog, astfel încât copiii dintr-o clasă să poată ajunge la stadiul firesc al cooperării intelectuale, specific unei comunități de investigație, iar povestea narativă să devină o paradigmă pentru gândirea vie a copiilor⁴⁴. Un model exemplar al unei asemenea comunități o reprezintă comunitatea dialogurilor socratice în care investigarea merge acolo unde ne poate duce rațiunea pornind de la interogații radicale. De fapt, a face filosofie în mod socratic înseamnă a împărtăși un mod de viață în care dialogul presupune acceptare punctului de vedere al celuilalt, auto-corectarea și, drept consecință, schimbarea propriilor susțineri.

Transformarea clasei de elevi într-o comunitate de investigație duce la crearea unui context în care copiii își „orchestrează” eficient diverse abilități de raționare fără utilizarea cărora conversația cu ceilalți nu ar avea loc. În acest sens, trebuie

⁴¹ Michel Oakeshott, „The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind”, în *Rationalism in Politics*, New York, Basic Books, p. 199.

⁴² Menționez doar câteva dintre cele mai semnificative rostiri ale lui Buber despre întâlnire și dialog: „Mă împlinesc prin Tu; devenind Eu, îl rostesc pe Tu” (Martin Buber, *Eu și Tu*, București, Humanitas, traducere de Ștefan Aug. Doinaș 1992, p. 38); „Omul accede la Eu prin Tu” (*Ibidem*, p. 56), „Relația cu Tu este nemijlocită. Între Eu și tu ne se află nicio conceptualitate, nicio precunoaștere, și nicio fantezie; și chiar memoria însăși se transformă, atunci când cade din detalii în totalitate. Între Eu și tu nu se află niciun scop, nicio poftă și nicio anticipare. (...) Orice mijloc este obstacol. Numai acolo unde a fost anulat orice mijloc, se ătrece întâlnirea”. (*Ibidem*, p. 38) Trebuie precizat că doctrina buberiană a reciprocității și dialogului se bazează pe o relație de interioritate între un Tu absolut și un Eu al conștiinței de sine, ambele părți definite prin spiritualitatea lor. Influența lui Buber a trecut dincolo de limitele filosofico-teologale ale constituirii ei, chiar și în spațiul teoretic al unui model paideic.

⁴³ Matthew Lipman, „Philosophy for Children”, p. 23.

⁴⁴ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, p. 6.

scos în evidență faptul că folosirea convergentă într-un mediu conversațional a unor abilități diverse duce la creșterea potențialului fiecărei abilități de raționare, de investigație sau de formare a conceptelor⁴⁵, precum și a dispozițiilor cognitive prin influență reciprocă. Astfel trebuie înțeles idealul unei comunități intelectuale în care copiii trăiesc, cresc și învață. Mai mult decât atât, în cadrul comunității de investigație „participanții sunt profund conștienți de cât de mult pot învăța de la alți participanți cu care sunt într-un dezacord puternic”⁴⁶. Psihologic vorbind, copiii înșiși vor să aibă sentimentul apartenenței la o comunitate de investigație bazată pe dialog și contextualizare și vor fi mult mai receptivi la rezultatele obținute, percependu-le ca fiind și ale lor⁴⁷.

Dacă privim lucrurile din perspectiva celor două modele educaționale, atunci vom observa că modelul tradițional al dialogului profesor-elev subminează noțiunea de comunitate și legitimează „noțiunea de profesor ca autoritate informațională și noțiunea de elevi ca învățăcei ignoranți”⁴⁸. Dimpotrivă, într-o comunitate de investigație profesorii și elevii își asumă în mod egal rolul de investigator, iar „profesorul încearcă să legitimeze aceasta prin încurajarea, în egală măsură, a interacțiunilor elev-elev și profesor-elev”⁴⁹. Dar prin abandonarea rolului de autoritate informațională profesorul nu abandonează și rolul de autoritate educațională, în sensul că lui îi revine răspunderea ultimă pentru ghidarea clasei de elevi astfel încât aceasta să devină mai productivă și mai auto-corectivă. Profesorul conduce întâlnirea și trebuie să sesizeze abaterile, dar nu cu o „mână forte”, ci dialogal, prin dezvoltarea erorii sau prin clarificare conceptuală, cu folosirea abilităților deja consolidate⁵⁰.

Altă condiție a transformării clasei de elevi într-o comunitate de investigație bazată pe cooperare este expresia principiului potrivit căruia toți membrii comunității au dreptul democratic de a fi auziți, fiecare învață de la ceilalți, iar baza procesului de gândire o reprezintă dialogul internalizat și derulat în forul interior al minții fiecărei persoane⁵¹. Este neîndoielnic că dialogul socializează, adică îi transformă pe indivizii izolați într-o comunitate de investigare. Conversațiile sunt impulsionate de spiritul cercetător și ghidate de considerații logice și filosofice: „Participanții descoperă în ei înșiși mai degrabă o nevoie de a fi rezonabili decât de a fi conflictuali. În acest proces ei devin gânditori auto-critici și responsabili”⁵².

Conversația dirijată reprezintă o oportunitate pentru formarea abilităților de gândire întrucât fiecare participant se angajează simultan în mai multe acte mintale și îndeplinește mai multe roluri. Conversația îi motivează pe copii, le dezvoltă capacitatea de a se exprima, ceea ce duce la creșterea încrederii în sine. Comunitatea

⁴⁵ Această clasificarea este propusă în Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, p. 80.

⁴⁶ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, p. 72.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 88.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 96.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 97.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 88.

⁵¹ *Ibidem*, p. 111.

⁵² *Ibidem*, p. 128.

de investigație este mediul intelectual provocator în care copiii pot discuta liber și deschis temele care îi interesează. Atmosfera nu este doar intelectuală, ci și afectivă, de vreme ce exprimarea personală a opiniilor presupune o încărcătură subiectivă care este diferită de la unul la altul, fapt iarăși conștientizat de copil. Rețeaua inefabilă internă comunității este structurată de simțăminte personale și idei individuale⁵³.

De aceea, a gândi solitar nu înseamnă a gândi independent. Dimpotrivă, gândirea independentă se formează în comunitate prin dialogul cu ceilalți⁵⁴. Comunitatea de investigație este spațiul în care profesorul conștientizează faptul că nu este infailibil și că elevii pot fi foarte creativi ca persoane reflexive.⁵⁵ Gândirea independentă duce la gândirea critică, iar mediul adecvat în care aceasta este exersată este reprezentat de comunitatea dialogală.

Lipman enumeră patru stadii ale reflecției critice asupra practicilor dintr-o comunitate:

(1) critica practicilor colegilor; (2) auto-critica; (3) corectarea practicilor celorlalți; (4) auto-critica. Drept urmare, în măsura în care sunt valorificate aceste posibilități critice și corective, practica academică normală poate deveni critică⁵⁶. Această stadializare este propusă pornind de la analiza pe care Thomas Kuhn o face modului în care practica academică poate fi revigorată prin utilizarea manualelor științifice în educația științifică și practicile din diverse științe⁵⁷.

În concluzie, dialogul stă la baza procesului prin care comunitatea de cercetare devine o comunitate de investigare. Procedura este dialectică și presupune reciprocitate. Cel mai bun este echilibrul reflectiv, realizabil atunci când recunoaștem un lucru din perspectiva altuia: „Un sistem de gândire este în echilibru reflectiv atunci când componentele sale sunt rezonabile unele în lumina celorlalte iar domeniul pe care îl cuprinde este rezonabil în lumina convingerilor anterioare cu privire la subiectul în discuție”⁵⁸. „Fenomenul bulgărelui de zăpadă”⁵⁹ este amplificat de discuțiile cu participare deschisă. Rogoff utilizează conceptul *participatory appropriation* (apropriere participativă), pentru a caracteriza procesul prin care indivizii transformă înțelegerea lor și responsabilitatea pentru activități prin intermediul propriei lor participări⁶⁰. Pe scurt, dialogul generează echilibrul reflectiv și crește potențialul cognitiv al comunității de investigare chiar prin reciprocitatea comunicării deliberative.

⁵³ *Ibidem*, pp. 128–129.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 156.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 187.

⁵⁶ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, pp. 16–17.

⁵⁷ Vezi Thomas Kuhn, *Tensiunea esențială. Studii despre tradiție și schimbare în știință*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1982, în special studiul „Tensiunea esențială. Tradiție și inovație în cercetarea științifică”, pp. 267–281.

⁵⁸ Catherine Elgin, *Considered Judgments*, Princeton, Princeton University Press, 1996, p. ix.

⁵⁹ Richard C. Anderson *et al.*, „The Snowball Phenomenon: Spread of Ways of Talking and Ways of Thinking across Groups of Children,” *Cognition and Instruction*, vol. 19, no. 1, 2001.

⁶⁰ Barbara Rogoff, Barbara, „Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Appropriation and Apprenticeship,” în J.V. Wertsch *et al.* (eds.), *Sociocultural Studies of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, pp. 139–164.